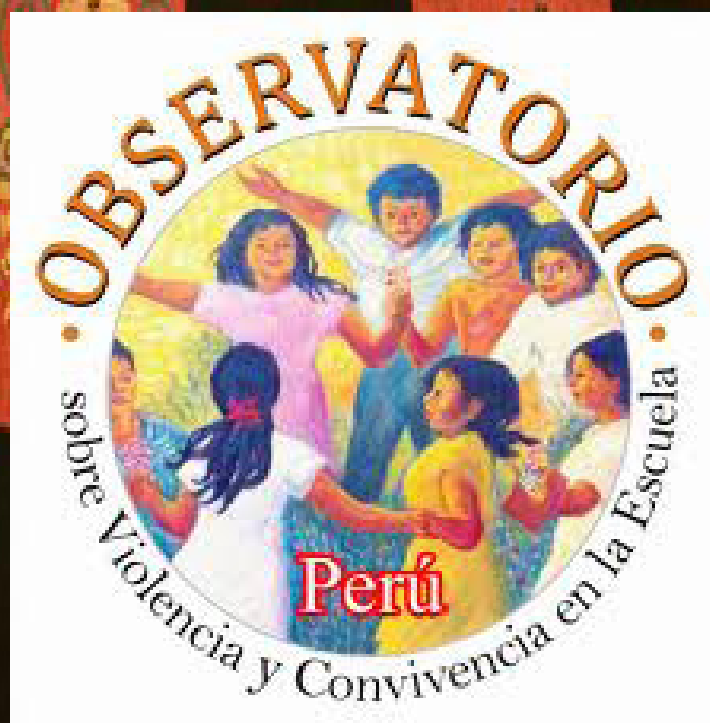


# Huellas

Revista del Observatorio sobre la Violencia  
y Convivencia en la Escuela



Año 1, N° 1 Abril-Julio 2015  
Director/Editor: Julio César Carozzo C.

Diseño: Alexander Gala Carpio

## CONTENIDO

*Presentación. Pág 3*

*1. Alejandro Castro Santander, Hacia un Proyecto Educativo basado en la Convivencia. Pág. 4*

*2. Ana M. del Rosario Asebey y Alejandro Islas Trejo, Sobre el bullying en instituciones educativas de Querétaro. Pág. 9*

*3. María Martha Durán, Programa Silenciamos la Violencia (SILAVI): de estudiantes para estudiantes para la erradicación de la violencia en el colegio. La experiencia del Colegio de San Luis Gonzaga en Cartago, Costa Rica. Pág. 25*

*4. Julio César Carozzo C., La Convivencia Democrática en la Escuela. Pág. 35*

*5. Héctor Lamas Rojas, Enseñar a convivir: programas efectivos de prevención y promoción. Pág. 41*

*6. Alberto Quintana, W. Montgomery, S. Dominguez, C. Malaver, G. Ruiz, N. García, y E. Moras, Informe Preliminar de estimación de las bondades psicométricas de la Escala Tipo de Espectadores de violencia entre pares (TEPEV) Pág. 49*

*7. Luis Benites Morales, El valor de la disciplina y el castigo en contextos educativos. Pág. 58*

### NOTICIAS DE INTERÉS

*La Ley del SERUMS y los Psicólogos. Pág. 74*

*Los Psicólogos y el bullying. Pág. 77*

*Campaña de recolección de firmas. Pág. 79*

## **PRESENTACIÓN**

*La violencia en la escuela no es el mayor de los problemas que tienen que encarar todos los interesados en su erradicación. Creemos que en lo inmediato tenemos que emprender la construcción de la convivencia democrática en la escuela sin dejar de hacernos cargos de dos grandes y graves inconvenientes que la desalientan y boicotean en forma grosera: el primero de estos obstáculos es la existencia de un estado generalizado de indiferencia de las autoridades del Estado y del Ministerio de Educación que se mantienen distantes de lo que le ocurre a los escolares; y el segundo gran problema, aliado del anterior, es el empleo equivocado de estrategias y acciones contra la violencia escolar que se han puesto en práctica en numerosos colegios y que parecen empeñados en “demostrarlos” que la violencia en la escuela no tiene soluciones amistosas y compartidas. Como consecuencia de ello, algunos congresistas vienen proponiendo la modificación de la Ley 29719 convencidos de que se debe endurecer sus contenidos, haciéndola más sancionadora contra los responsables de la violencia (los estudiantes agresores), lo que significaría, de paso, la caída del Reglamento de la ley y de sus propuestas que buscan que democratizar las relaciones y la toma de decisiones en las instituciones educativas. El Estado sigue creyendo que controlando las conductas de los estudiantes y renunciando a su educación, acabarán con el bullying y otras formas de violencia relacionadas con el acoso entre pares que ya se encuentran instaladas en las escuelas, lo que revela su sello autoritario y su total ignorancia del problema mismo. El control de los estudiantes a través de la fuerza de las normas legales y de sus equipos de sanción que se vienen creando sólo actúa contra el agresor, al bully, pero no toca para nada las relaciones de violencia –el bullying- que existe en todas las instituciones educativas, de allí su inutilidad. La introducción en las escuelas de réplicas de algunas instituciones del Estado para que cumplan funciones de control de la violencia en ellas es un desacierto que esconde su entraña autoritaria, lo que es inadmisibile cuando se trata de buscar que los estudiantes aprendan a convivir en base a sus diferencias y el respeto de sus derechos. Los policías escolares, como también las fiscalías escolares y las defensorías escolares son en realidad escudos contra la convivencia democrática y deben ser eliminados de las escuelas. Se tienen que enterar que los psicólogos, como lo ordena la ley 29719, deben ser convocados para reforzar el trabajo de educación en y para la convivencia en la escuela.*

*HACIA UN PROYECTO EDUCATIVO BASADO EN LA CONVIVENCIA*

*Alejandro Castro Santander*

## HACIA UN PROYECTO EDUCATIVO BASADO EN LA CONVIVENCIA

**Alejandro Castro Santander<sup>1</sup>**

*“Colegio tan querido... Así comienza el himno del Colegio donde tuve la bendición de estudiar mis años de bachillerato, un espacio donde encontré amigos, amigas, amores y alegrías... Un espacio donde aprendí a convivir con la diversidad, con la apertura; donde me di cuenta que siendo yo misma era la mejor forma de ser parte del grupo, donde reforcé el valor de la educación, donde siento comenzó mi camino como Maestra de Grandes -como identifica mi hijo mi trabajo-, sin saber que iba a ser mi camino profesional, ese camino que disfruto desde el amor y la alegría de compartir con otros.”*

*Tomado del Blog de Geraldina.*

*Caracas, 4 de noviembre de 2014.*

*Encuentros y desencuentros, sean grandes o pequeños, viajan con nosotros ya que se originan, y muchas veces permanecen, en nuestro corazón. En oportunidades toman la forma de conflictos o violencias internacionales, nacionales, con nuestro vecino, y las no menos complejas, familiares, escolares o laborales. Pero, tal vez lo que más las asemeja siendo tan asimétricas, es que suceden cuando mostramos nuestra incapacidad para ponernos en el lugar del otro y sostener un diálogo sincero y respetuoso. Entendemos la convivencia escolar, como la coexistencia de los distintos miembros de una comunidad educativa que deben necesariamente vincularse. Las relaciones que allí se establezcan podrán ser positivas o negativas, pero sólo cuando el clima social favorezca el encuentro, recién entonces se podrán encauzar las tareas formativas, se alentará el desarrollo integral de los estudiantes y así, el bienestar personal e institucional será el que prevalezca. La escuela es un ámbito complejo por la cantidad de personas e intereses que coinciden en ella, muchas coexistiendo habitualmente y otras, como en el caso de los padres, auxiliares, supervisores, etc., que lo hacen con menor frecuencia. Sucede que la mayoría se encuentra con una cultura y un clima social al que deben adecuarse; un ámbito que los influirá y a su vez será afectado por ellos. Otros, los menos, por inhabilidades o por falta de generosidad, se enfrentarán a la realidad del ámbito escolar ocasionando conflictos y violencias. Entre sus principales características, debemos considerar que la escuela es una institución jerarquizada, de incorporación obligatoria y masiva, con normas generalmente sancionadoras, orientada a la estandarización y con una fuerte presión social que lleva a reforzar los modelos culturales vigentes. Ciertamente un espacio de encuentro complejo para aquellos que no aceptan fácilmente los límites o las imposiciones, y que hace necesario se formulen acuerdos de todo tipo, incluyendo, naturalmente, los de convivencia. Coincidimos con Isabel Fernández (2005), cuando expresa que para el logro de un adecuado clima escolar, las instituciones deberían tener una filosofía de la convivencia que se apoye en la dinámica del conflicto, donde las relaciones interpersonales y la gestión escolar jueguen un rol fundamental, y que lo más importante sea lograr encontrar el equilibrio entre el quehacer educativo y el desarrollo personal de sus miembros. Tal vez, algunas instituciones puedan dar un paso más y organizarse a partir de un “Proyec-*

---

<sup>1</sup> Psicopedagogo Institucional, docente, escritor e investigador. Director General del Observatorio de la Convivencia Escolar de la Pontificia Universidad Católica Argentina y miembro de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad de la Universidad Católica de Brasilia, Brasil.

to Educativo Basado en la Convivencia" (PEBC), donde las interrelaciones, al convertirse en una prioridad, permitan crear y cuidar un clima social escolar de calidad, sabiendo que recién entonces será posible alcanzar, en sentido estricto, el "hecho educativo".<sup>2</sup> Promover la convivencia en la escuela es una tarea que involucra a toda la comunidad educativa, no sólo a uno o algunos de sus miembros. Sólo cuando exista coherencia entre los valores educativos que propone la escuela, los que desarrolla la familia y los presentes en la sociedad, los alumnos asumirán como justas las normas a asumir.

### **Familia, escuela y entorno**

La investigación orientada a encontrar respuestas en relación a las desigualdades educativas y al rendimiento de los alumnos, ha permitido analizar con más detalle el "efecto familia" y el "efecto escuela" en relación al rendimiento escolar y su calidad. El Informe de Capital Humano (Brunner & Elacqua, 2003), al revisar las investigaciones realizadas en diversos países, afirma: "la evidencia apunta a que el factor familiar es el más importante para explicar los resultados de aprendizaje de los alumnos, al menos como éstos son medidos por pruebas estandarizadas."; sin embargo, este mismo informe sugiere no olvidar el "efecto escuela", en relación a los resultados académicos sobre todo en el caso de los niños y jóvenes que provienen de hogares con menos recursos económicos y culturales. En relación al "Factor Familia", se consideran la convivencia familiar y las variables socioeconómicas (ocupación, ingreso y educación de los padres, recursos del hogar, entorno del hogar y acceso y calidad de la educación preescolar), comunidad, relaciones comunidad/escuela, conocimiento previo de alumnos, interés y aptitud. Cuando el informe hace referencia a los recursos de las familias, remite al índice de Recursos del Hogar, el cual considera el número de libros existentes en el hogar, la disponibilidad de instrumentos de apoyos para el estudio (computadora, escritorio y diccionario) y el nivel educativo de los padres. Relacionado al "Factor Escuela", el informe considera también variables como la cooperación, el clima escolar de convivencia, el monitoreo, las oportunidades de aprender, el tiempo, el involucramiento de los padres, la presión de logro, el liderazgo y la gestión.

Debe existir una fuerte relación entre la familia y la escuela para garantizar el desarrollo temprano de habilidades claves para el buen rendimiento escolar. Si a la educación escolar de los niños se le incorpora el apoyo familiar, los resultados son significativamente más eficaces que cuando se trabaja sólo con los alumnos.

Los padres que se involucran en la tarea educativa de la escuela, que son cercanos a las actividades escolares de sus hijos y participan activamente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y demás iniciativas que parten de la escuela u otros padres, en la mayoría de los casos tienen hijos adaptados a la comunidad educativa, no son conflictivos y buscan la forma de resolver las dificultades, presentando en general, un muy buen rendimiento escolar. Sin embargo, en el caso de las familias de nivel socioeconómico bajo, estas deben enfrentar un conjunto de situaciones que dificultan su lugar en el apoyo temprano del niño en los estudios (inestabilidad laboral, recursos materiales y financieros inadecuados, problemas familiares, etc.). De ahí la importancia de trabajar juntos Familia y Escuela.

2 En sentido estricto, un hecho educativo conciente o inconcientemente, además de generar procesos de enseñanza y aprendizaje, expresa una serie de sentidos, formas de pensar y hacer, formas de comunicar, que hacen que el acto pedagógico sea también un acto político institucional. En sentido amplio, el hecho educativo es cualquier proceso de interacción social a través del cual desarrollamos nuestras facultades físicas, intelectuales y morales.

En el caso del “Factor Entorno”, este hace referencia al ambiente de aprendizaje, lenguaje y alfabetización, interacciones padre-hijo, rutinas diarias, salud y nutrición, salud mental de los padres y elección del vecindario. Lamentablemente, las escuelas de áreas urbanas de bajos ingresos se caracterizan por la falta de recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros que impiden satisfacer las necesidades académicas de los niños. Habitar en lugares donde abunda el desempleo, la delincuencia, la violencia y las drogas, también ejercen un impacto negativo en el rendimiento académico de los niños, ya que aumenta la probabilidad de experimentar dificultades académicas y abandonar los estudios, en comparación con niños con un nivel socioeconómico mayor. Esta sigue siendo una enorme deuda de los gobiernos, con consecuencias siempre negativas para el futuro desarrollo de las naciones. Sin embargo, no todos los factores involucrados en el rendimiento escolar son externos al niño, como vimos en el caso de la familia, la escuela o el lugar donde habita. Existen claras evidencias que señalan que el mismo niño o joven puede influir de manera positiva en su rendimiento académico.

### **La convivencia escolar como factor de calidad**

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) al presentar el “Reporte de factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe” obtenidos en las pruebas aplicadas en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2010)<sup>3</sup>, expresó que las escuelas más exitosas mantienen un clima de respeto entre alumnos y también entre los docentes y estudiantes. En estos establecimientos, explica, “los niños se sienten seguros y acogidos, lo que representa un clima favorable para el aprendizaje”.

#### **Evidencias del SERCE (2010):**

1. El nivel socioeconómico y cultural influye, pero no es determinante del logro.
2. Los procesos educativos al interior de las escuelas son el ámbito de mayor peso para promover los aprendizajes, después del contexto sociocultural. Dentro de los procesos educativos destaca el clima escolar por su consistencia en predecir el rendimiento académico, pues aparece significativo en 70% de los modelos multinivel para los países. El clima escolar es una medida compleja, que denota el trabajo de docentes y directivos para crear una comunidad educativa acogedora y respetuosa para los estudiantes. Detrás de un clima de convivencia favorable suele haber una sólida organización de la escuela, prácticas docentes pertinentes a las necesidades de los estudiantes y otros rasgos de la escuela que son difíciles de medir. Por ello, se podría afirmar que un buen clima escolar se construye a partir de la labor mancomunada de directivos y docentes apoyados por la familia, con el objetivo común de generar condiciones favorables para el aprendizaje.
3. La gestión del director es la variable que ocupa el segundo lugar de los procesos educativos en cuanto a la consistencia de su relación con el rendimiento, pues es significativo en 22% de los modelos ajustados para los países. Cuando el director enfoca su tarea en el liderazgo pedagógico y la promoción de los aprendizajes en la escuela, su actividad tiene un positivo impacto en el rendimiento académico de los estudiantes.

3 Llece (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) (2008), Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

A partir de los resultados del SERCE, Marcela Román y Javier Murillo (2011) analizadas 2.969 escuelas, 3.903 aulas y 91.223 estudiantes de 6º grado de 16 países latinoamericanos, pudieron concluir que:

- la violencia entre estudiantes es un grave problema regional;
- los estudiantes que sufrieron violencia de sus iguales alcanzaron un desempeño en lectura y matemáticas significativamente inferior al de quienes no la experimentaron;
- en aulas con mayores episodios de violencia física o verbal, los estudiantes muestran peores desempeños que en aulas con menor violencia;
- es más relevante en las escuelas urbanas que en las rurales;
- erradicar el bullying o la violencia entre pares surge como una urgente necesidad si se quiere conseguir una escuela de calidad;
- La formación en escuelas y sistemas donde la violencia y el maltrato pasan a ser la norma no podrá fortalecer la tolerancia, la cooperación, la solidaridad u otros principios y valores que constituyen pilares fundamentales para sociedades más justas, democráticas e inclusivas.

Si se toman las situaciones negativas como oportunidades, éstas inciden de modo positivo en aquellas instituciones que se movilizan en la búsqueda de soluciones, fomentando el diálogo asertivo, la negociación, el aprendizaje cooperativo y la innovación pertinente. Algunos programas de Educación para la Convivencia se han elaborado a partir de situaciones complejas en las escuelas, a las que han logrado no sólo vencer, sino también que les ha permitido aportar como experiencia a otras comunidades educativas, con dificultades similares o que desean prevenir a tiempo.

### **Bibliografía**

- Brunner, José y Elacqua, Gregory (2003). Informe Capital Humano en Chile, Santiago, Universidad Adolfo Ibáñez. En Internet: [http://www.uai.cl/fset/index-\\_temp.html?url=/p4\\_home/site/pags/20030528134519.html](http://www.uai.cl/fset/index-_temp.html?url=/p4_home/site/pags/20030528134519.html).
- Castro Santander, A. (2005). *Analfabetismo Emocional*. Editorial Bonum, Bs. As.
- Castro Santander, A. (2006). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Editorial Bonum, Buenos Aires, Argentina.
- Castro Santander, A. (2009). *Un corazón descuidado. Sociedad, familia y violencia en la escuela*. Editorial Bonum. Buenos Aires.
- Castro Santander, A. y Reta Bravo, C. (2014). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.
- Fernández, I. (2005). *Escuela sin violencia: Resolución de conflictos*. Lima: Alfa Omega.
- Román M., y Murillo, F. J. (2011). *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar*. Revista CEPAL 104, agosto 2011.
- SERCE (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. (OREALC/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE.



***SOBRE EL BULLYING EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE  
QUERÉTARO***

***Ana María del Rosario Asebey Morales  
Alejandro Islas Trejo***

## **SOBRE EL BULLYING EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE QUERÉTARO**

**Ana María del Rosario Asebey Morales**

**Alejandro Islas Trejo**

### **Resumen**

*Esta investigación, indaga la existencia del fenómeno del bullying, así como las formas más frecuentes y los lugares en los que se presenta este fenómeno, en una población de 1.189 estudiantes de niveles primaria secundaria y preparatoria, entre los rangos de 6 a 19 años de edad, donde 571 fueron del sexo femenino y 618 varones, de tres instituciones públicas de la ciudad de Querétaro. Además se trabajó con 68 maestros y 191 padres de familia y tutores, con el objetivo de conocer sus opiniones y actitudes frente a este fenómeno. Palabras clave: bullying, instituciones públicas, comunidad escolar*

### **Abstract**

*This research is about the existence of the phenomenon called bullying, the most common ways of manifestation and the places where this occurs. The study group was conformed by 1,189 students from three public schools in the city of Queretaro from elementary and high school levels between the ages of 6 to 19 years old, 571 of them were females and 618 males. The research also includes 68 teachers and 191 parents and guardians in order to know their opinions and attitudes to this phenomenon.*

*Keywords: Bullying, prevention, school, scholar community*

### **INTRODUCCIÓN**

*La sociedad actual, en todas las latitudes fomenta el desmembramiento familiar, el consumismo desenfrenado e insustancial, la violencia en todos los sectores, tratando de crear la desorganización social generando una crisis de valores, situación que propicia e impulsa distintas conductas de riesgo como la violencia. El maltrato que se da entre escolares, dentro del contexto educativo, es conocido como bullying y es una modalidad de violencia que está presente en las escuelas de todos los niveles socioeconómicos y nacionalidades; bajo distintas formas explícitas e implícitas. Es una realidad multiforme, silenciosa, cambiante y que afecta directa e indirectamente a todos los escolares.*

*El bullying es considerado en México como un problema de salud pública, pero en los hechos se lo aborda como desafortunados incidentes que ocurren entre los niños y los adolescentes. Este fenómeno consiste en el ejercicio del poder empleando la fuerza física, psíquica, económica y/o política, destructora de sí mismo y del otro. Abuso de poder, que ocasiona daño y atenta la integridad física y psíquica del individuo asociado a un sentimiento de coerción y peligro. Es una forma de interacción extrema, en la que sólo se puede vivir con otro a condición de destruirlo, de negar al "otro" el derecho de "ser". La autoestima de la víctima está quebrada, lo que le lleva a engendrar un sentimiento de deuda referido a su verdugo, justificando la violencia y sufriendola en secreto, con sentimiento de culpa, dudas de sí mismo, confusión, e impotencia, asumiendo como un acto normal y con resignación o conformismo.*

*Las múltiples investigaciones en diversos países, muestran que el bullying es un problema real y grave en las escuelas; independientemente de los países, del tamaño de los*

establecimientos, de la diversidad cultural, del nivel socio-económico de los estudiantes o de la dependencia educacional de los colegios. Es un problema transversal en la escuela de nuestros tiempos.

El enfoque de riesgo aplicado al bullying, posibilita la necesidad de intervención preventiva en dicho fenómeno. Considerar al bullying como una conducta de riesgo, con la probabilidad de que se desencadenen problemas que alteren o imposibiliten el desarrollo progresivo tanto cognoscitivo como emocional de los niños y adolescentes; permite anticipar una atención adecuada y oportuna a fin de modificar esa eventualidad y evitar daños o catástrofes. Las consecuencias destructivas del bullying, varían durante el ciclo vital en relación a los procesos de maduración, las condiciones de protección y los recursos personales para efectuar ajustes o integraciones transformadoras de la situación.

La reformulación psicosocial del enfoque de riesgo, entendido como un instrumento de gestión para la prevención e intervención del bullying, a nivel individual, grupal e institucional, requiere una organización y propone beneficios vinculados a la sustitución de esta conducta de riesgo, por conductas protectoras saludables y armónicas de convivencia escolar entre los niños y adolescentes.

Resulta entonces, necesario reconocer la existencia de factores protectores que promuevan: una autoimagen funcional que posibilite una mejor interacción con los demás, una percepción del mundo más consciente, responsable y flexible, y la construcción de un proyecto de vida para la realización plena del potencial, de manera que estos puedan actuar como escudo para favorecer el desarrollo de los niños y adolescentes que parecían estar condenados de antemano.

El hecho de considerar el bullying como factor de riesgo, permite la interpretación adecuada de este fenómeno tan complejo y silencioso que a menudo se presenta en los ámbitos educativos de esta época posmoderna. Aunque frecuentemente el bullying tiene consecuencias psíquicas y sociales, sus orígenes y persistencia deben rastrearse en una verdadera complejidad de hechos culturales, políticos, económicos y psicosociales. Para ello es importante primero, detectar el grado de prevalencia e incidencia del bullying. Es importante también, identificar sectores de estudiantes con mayor exposición al bullying, con mayor o menor desarrollo de los recursos que permiten prever las consecuencias de los riesgos, para fomentar y enriquecer la socialización y la convivencia saludable y armónica.

El enfoque de riesgo, cuyos conceptos básicos han sido previamente analizados por varios autores como: Weinstein, (1992), Backett, Davies, Petros-Barvazian, (1984) y Jessor, (1991) y otros autores no menos importantes; relaciona las nociones de vulnerabilidad y exposición al bullying. Cada etapa del ciclo vital tiene sus riesgos específicamente determinados por las destrezas que permiten las condiciones biopsicosociales, así como las oportunidades de capacitación, apoyo, protección que brinda la sociedad. Por tanto, las condiciones destructivas del bullying varían durante el ciclo vital en relación con los procesos de maduración e involución en el plano biológico, psicológico y social. La vulnerabilidad a este fenómeno de peligro se puede modificar en función de las condiciones de protección y los recursos adaptativos personales y contextuales, donde obviamente, es necesaria y, una obligación la participación de la comunidad escolar y de la sociedad plena.

## METODOLOGIA

La investigación tiene un diseño no experimental, cuantitativo, exploratorio de tipo descriptivo-explicativo para identificar el grado de prevalencia, formas del bullying, frecuencia por género, lugares donde se da este fenómeno, actitudes de los actores (acosadores, víctimas y testigos), formas de afrontar el bullying y relaciones de los estudiantes con su familia, sus profesores, su institución escolar y sus compañeros. La población objeto estuvo constituida por 1189 estudiantes de instituciones educativas públicas de ambos sexos, entre los rangos de 6 a 19 años de edad: 533 de primaria matutina, 468 de secundaria y 168 de preparatoria, ambas vespertinas; 571 del sexo femenino y 618 varones. También participaron 68 maestros de los 3 niveles educativos, 191 padres y madres de familia, tutores y tutoras.

Tabla 1: Población objeto

NIVELES EDUCATIVOS	Alumnos	Sexo		Maestros	Sexo		Padres de Familia y Tutores	Sexo	
		M	V		M	V		M	V
Primaria	533	261	272	16	14	2	161	128	33
Secundaria	458	203	255	39	25	15	15	12	3
Preparatoria	198	107	91	13	6	7	15	12	3
		571	618		45	24		152	39
<b>SUBTOTALES</b>	<b>1.189</b>			<b>68</b>			<b>191</b>		
<b>TOTAL</b>					<b>1.448</b>				

Fuente: elaboración propia

Para la recolección de datos en los estudiantes, se estructuró un cuestionario con 34 ítems, tomando como referentes el cuestionario sociométrico estandarizado "Abusos entre compañeros" de Fernández, y Ortega, (1999), y el de intimidación y maltrato entre iguales de Ortega, Mora-Merchán, y Mora, (1994). Otros cuestionarios de estos últimos autores (1999), se emplearon para padres, tutores y para profesores, integrándose en estos últimos, los indicadores propuestos por Contreras (2007, p. 100); para conocer en qué medida identifican este fenómeno y su protagonismo en la prevención.

## RESULTADOS

Los resultados hallados en esta investigación evidencian la prevalencia de un 57.8% de bullying en estudiantes de primaria, 29.7% en los de secundaria y 12.5% en preparatoria. Los de primaria, rebasan al 40% de una población escolar de primarias públicas y privadas reportadas por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), en México (Sosa, 2010). Mientras que la prevalencia de secundaria, se acerca al 25% detectado por Lored, Pera, y López (2008), en adolescentes de una escuela secundaria del Distrito Federal (D.F) y están por debajo de estudiantes que sufren violencia en colegios de secundaria del Perú: 58,3% (Ccoicca, 2010); 45 % (Becerra, Flores, y Vázquez, (2009); 47% (Oliveros, y Figueroa, 2008) y 47% (Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas [DEVIDA] 2007).

Aunque los estudiantes de la muestra reportan haber presenciado en sus instituciones una frecuencia de 68.3% de actos de violencia, como insultos, golpes, burlas, hostigamientos verbales en general, sólo el 51.7%, declara haber maltratado alguna vez o muchas veces a alguno de sus compañeros. De estos, el 27% manifiesta que el motivo que los lleva a

maltratar a sus compañeros, es porque a ellos les hacen lo mismo; 25% lo hacen porque sus compañeros les caen mal y el 48% solo quieren hacer bromas a sus compañeros. Además, afirmaron que la reacción de los compañeros frente a sus actos, es no decirles nada o animarlos a seguir en más del 87.3%; únicamente el 13.7% les rechazan por hacer alguna maldad a sus compañeros. La mayoría de los victimarios o agresores, actúan movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidad y dominar, con frecuencia, lideraran un grupo, se presentan como los más fuertes y establecen el sistema de valores de quienes los admiran y festejan lo que hacen.

Nuestros porcentajes de los maltratadores, están por encima del 20% de niños de primaria, actores de bullying, reportados en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), así como del 30% de población escolar agresora (Loredo, et al. 2008). Además, superan al 28% de participantes en situaciones de bullying, en Uruguay (Vizcardi, 2003); al 26% de niños y 36,7% de adolescentes golpeadores en otra de investigación de Ecuador (Maluf, Cevallos, y Córdoba, 2003) y 12,7% que aceptó ser victimario, en un estudio realizado en Brasil por la Asociación Brasileira de Protección de la Infancia y la Adolescencia (ABRAPIA) citado por la Asociación Argentina de Prevención del Maltrato Infante-Juvenil (AAPMJ s/f)). También en España, es inferior el 14% y 18%, de estudiantes que participan activamente en las acciones de intimidación (Ortega y Mora-Merchán, 1997). Mientras que García, y Madriaza, (2006), exhiben que toda la muestra de estudiantes chilenos de secundaria, reconocieron haber sido agresivos o violentos en la escuela y también fuera de ella en algún momento, pero dijeron que dejan de ser violentos, porque “maduran”. Detrás de esta simple idea de “madurar”, se esconde una serie de procesos como la disminución de la necesidad de reconocimiento, la constitución de un proyecto que haga significativa la preocupación por el futuro. Las respuestas que emitieron los espectadores, al preguntarles qué hacían cuando ellos ven maltratar a un compañero, fue de 61.3% que informan a algún adulto o detienen estas acciones de sus compañeros; el 6.7% asume roles de testigos activos de bullying, porque ayudan al que está molestando y el 32% no se mete, porque no es su problema. Convirtiéndose, sin saberlo, en observadores o espectadores y principales promotores de la violencia, al ser indiferentes, guardar silencio y no denunciar los actos de agresión a los padres o maestros, ni detener los hechos cuando ocurren. Sin embargo, 11% no está de acuerdo con los actos de bullying, reprueba a sus compañeros violentos; otro 10% cree que esto es común o que a veces son solamente bromas; un 17.7% solicitó información y apoyo de profesionales especializados, para ayudar combatir en sus instituciones este agobiante fenómeno.

Respecto a las modalidades de bullying, la más frecuente es la violencia verbal con 44.5% de expresiones de burlas por la vestimenta y físico, apodosos ofensivos a los gorditos, a los que llevan anteojos, a los tienen algún defecto físico, con risas cuando se equivocan o son amanerados, ridiculizaciones y desprecio a todos aquellos que no son aceptados por el grupo y que resultan ser tímidos, ansiosos y con baja autoestima. Además 44.4% de insultos y hostigamiento verbal, 45% de difamación, donde se inventan rumores, se desprestigia al otro, se habla mal en su ausencia con el afán de desacreditarlo, descalificarlo y desprestigiarlo ante los demás. Es preciso señalar que los que se encuentran más expuestos a las modalidades verbales de bullying, son aquellos estudiantes portadores de algún defecto físico, especialmente del nivel de primaria. Esta forma de bullying en nuestra investigación, está levemente arriba del 40% de escolares de primaria hallados por Flores, (2007) en Bolivia; también rebasan muy poco la incidencia de la agresión verbal, encontrada por Oliveros y Barrientos (2007) con predominio de

38.7% en primaria y secundaria de una escuela privada de Lima, Perú. Es así, como nuestros resultados, son consistentes con investigaciones del contexto latinoamericano, que por factores culturales, económicos, políticos y sociales, los apodos y etiquetas son comunes, pero cuando traspasan los límites de la convivencia, se vuelven ofensivas y se crea en la escuela un clima de difícil control. Si bien la burla es un fenómeno que siempre ha existido, esto no justifica que sea agresiva y dañina, en tanto, que la severidad del hostigamiento verbal llega a producir estrés postraumático, deterioro de la autoestima, provocando ausentismo escolar, intentos de suicidio y adicciones en los adolescentes. En la actualidad el poner sobrenombres es algo muy común en todos los niveles de la sociedad. Pero lo que pasa desapercibido es el efecto negativo que este tipo de maltratos puede ocasionar en las víctimas que son objeto de estas agresiones y peor aún en los contextos escolares. Precisamente este tipo de burlas y apodos, produjo una tragedia en Argentina, protagonizada por un adolescente al que apodaban Pantriste, que cansado de esto, término disparando contra sus compañeros, asesinando a uno de ellos (Redacción El Clarín, 2004).

Los casos de violencia física, en los cuales los niños, adolescentes y jóvenes son golpeados, empujados siempre acompañados de insultos y burlas, predominó en poco menos de la mitad de estudiantes encuestados, con una incidencia de 49%, prevaleciendo 73% en el nivel de primaria, frente a un 21% en secundaria y únicamente 6% en preparatoria. Lo que significa que las agresiones físicas entre compañeros, es más frecuente en edades tempranas. Este tipo de conductas son perjudiciales para la salud emocional de los escolares porque dañan su autoestima y afectan su rendimiento académico. Otro aspecto que llama la atención, son los resultados de los robos, destrucción y ocultamiento de sus cosas en 44.2%, desatándose 75.5% en los estudiantes de primaria, frente a 17.5% en secundaria y 5% en preparatoria. El estudio revela que los robos, son en las aulas de clase y esto pone en evidencia que el sistema de valores en las familias y escuelas de los estudiantes no está bien.

Por otro lado, 33.2%, han sido amenazados de ser maltratados por sus compañeros. Al respecto, Flores (2007) encontró que el 40% de estudiantes de secundaria y de últimos cursos de primaria en Bolivia, alguna vez sufrieron amenazas de ser golpeados. Las amenazas son conductas de riesgo que pueden convertirse en desastres, la vulnerabilidad a las amenazas representa un peligro o sea la probabilidad de que ocurra un desastre. Sin embargo, el riesgo puede manejarse, si se está consciente de las debilidades y vulnerabilidades; frente a las amenazas existentes, se pueden tomar medidas para prevenirlas.

Acusar, inculpar, denunciar a un compañero, echarle la culpa de lo que sucede sin que esto sea cierto, es otra de las formas de bullying que se reflejó en un 34.7%, destacando esta conducta en 58.6% de estudiantes de primaria. Es importante recalcar aquí, que muchas veces, es la escuela la que incentiva este tipo de bullying, al obligar al profesor a los estudiantes, a denunciar y traicionar a sus compañeros, a cambio de una calificación, premio o incentivo.

Además, se evidenció 32.8% en chantajes, así como 28% de actos de rechazo, discriminación y exclusión social. Pero también aquí los estudiantes de primaria van al frente, al ser víctimas de los chantajes de sus compañeros en un 73.3%, mientras que la soledad y el rechazo alcanza 53.2% en primaria y 27.3% en secundaria. En preparatoria solo el 19.5% es rechazado o excluido, posiblemente esto tenga que ver con la intensificación de la autonomía que se da en esta fase de la adolescencia, donde los

chicos se alejan de sus vínculos familiares, buscan otros modelos extra-familiares; hay una tendencia grupal, los amigos son más importantes, sus comportamientos y actitudes chocan con el mundo adulto, generándose una brecha generacional; se intensifica la lucha por su independencia, des-idealizan a los padres, a quienes los devalúan con cierta arrogancia, rebeldía y oposición.

Estos datos guardan relación con la investigación del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (IESAS), donde el rechazo y discriminación, una de las multiformas de manifestación del bullying, se presenta en los niños de escasos recursos económicos, debido a su vestimenta y aseo personal (Gómez, 2011). También el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), precisó que la discriminación en las escuelas de nuestro país, principalmente está dirigida a los pobres, indígenas, niñas, habitantes del campo, madres adolescentes, a los que tienen alguna discapacidad o problemas de aprendizaje (Redacción Portal, 2011) Por otro lado, Flores (2007), reporta que en el 50% de alumnos estudiados en Bolivia, las formas comunes de acoso escolar son la discriminación por su apariencia personal, color de piel o forma de vestir, considerando que poco más del 60% de la población de este país es indígena. Finalmente se encontró 18.3% de intimidación, que es la manera de obligar a la víctima a hacer cosas que no se quieren hacer, donde llevan la delantera 61.2% de los niños de primaria, le sigue 25.8% de secundaria y 13% de preparatoria. Superan a estos datos, el 70% de las denuncias de intimidación recurrentes, reportadas por Flores, (2007) en Bolivia. En la siguiente tabla se puede observar las modalidades de bullying en cada uno de los niveles educativos, destacándose en primaria 75.5% de robos, 38.6% de insultos en secundaria y 19.5% de rechazo y exclusión en preparatoria.

Tabla 2: Formas de bullying por nivel educativo

Formas de Bullying	Primaria (%)	Secundaria (%)	Preparatoria (%)
1. Burlas y apodos	43.5	39	17.5
2. Insultos	44	38.6	17.4
3. Difamación	46.3	37.7	16
4. Violencia física	73	21	6
5. Robos	75.5	17.5	7
6. Amenazas	51	35	14
7. Echarle la culpa	58.6	31.2	10.2
8. Chantajes	73.3	28.8	5.9
9. Rechazo	53.2	27.3	19.5
10. Intimidación	61.2	25.8	13

Fuente: elaboración propia

Nuestros datos de primaria, son consistentes con el estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que encontró en México el primer lugar en violencia verbal, física, psicológica y social, fundamentalmente en niños del nivel primario. Las cifras del INEE, corroboran que 17% de los alumnos de primaria han sido lastimados físicamente por otro compañero o grupo de compañeros y otro 11% reconoció que ha robado o amenazado a un compañero. Además, la Coordinadora de Atención a la víctima de la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH) en Querétaro, informó que 30% de los niños y niñas han sufrido maltrato por parte de sus compañeros (Bravo, 2001). En Ecuador, un estudio de Maluf, Cevallos, y Córdoba (2003), reporta que 36,7% de adolescentes de 11 a 13 años, han sido golpeados y han golpeado varias veces. Las víctimas informaron que poco menos del 83% de sus maltratadores son compañeros que se encuentran en la misma clase, el 11% son de niveles académicos superiores y poco más del 6% de los agresores, pertenecen a grados inferiores. En cuanto al bullying por género, los resultados arrojan que 47% de los acosadores son

compañeros varones, casi 25% corresponden al sexo femenino y el 28% de victimarios son compañeros de ambos sexos. Los porcentajes de nuestra investigación, guardan relación con los reportes de Ccoicca, (2010), donde las mujeres (64%) son más acosadas que los varones (56%) y con los de Oliveros, y Barrientos, (2007), que obtuvieron un índice de 52.7% de acoso más alto dirigido a mujeres y 47.3% dirigido a varones. La mayor incidencia de violencia contra las mujeres, refleja que las niñas son más vulnerables a este tipo de maltratos, y que las prácticas de violencia de los varones, tiene que ver con “[...] la desigualdad de género como condición social, esto es, la identificación con el dominio hacia los demás, asociado con el estereotipo masculino tradicional. Esta identificación incrementa la probabilidad (en los niños más que en las niñas) de convertirse en agresor de sus compañeros(as)” (Ceja, Cervantes, y Ramírez, 2011, p. 54). Divergen con nuestros datos, los de Piñuel y Oñate (2007) en España, al detectar que las niñas víctimas de acoso eran de 21.6% y los varones de 24.4%. También Hunter, Mora-Merchán y Ortega (2004) indican, que la prevalencia del bullying en las escuelas españolas, es de 48% en varones y 45% en mujeres que experimentan o sufren maltrato. Finalmente, en un informe de Costa Rica, se encontró que no existían diferencias significativas de bullying por género (Bernal, 2006).

En nuestra investigación, la violencia hacia las mujeres se acentúa con mayor frecuencia en etapas tempranas de la población de primaria (Tabla 3), lo que amerita considerar para una intervención efectiva y más bien preventiva.

**Tabla 3: Bullying por género y nivel educativo**

<b>Nivel</b>	<b>Varón (%)</b>	<b>Mujer (%)</b>	<b>Ambos Sexos (%)</b>
<b>Primaria</b>	56.5%	27%	16.5%
<b>Secundaria</b>	48.8%	22.8%	28.4%
<b>Preparatoria</b>	42.4%	21.2%	36.4%

Fuente: elaboración propia

Los escenarios o lugares más frecuentes donde se dan los maltratos de los estudiantes de los tres niveles coinciden en que son: poco más del 46% en la misma escuela, casi 36% en la misma clase y poco más del 18% en la calle. Loredó, et al., (2008) encontraron que en una secundaria pública de la delegación Coyoacán del DF; las agresiones se registraban en los baños y en el salón de clases, aún en presencia del maestro. Sin duda, esto demuestra que la escuela actúa y funciona con una “ceguera auto-protectora” término propuesto por Perrone y Nannini (1997). Es decir, los maestros y directivos no ven ni oyen lo que ocurre dentro de su institución, actúan como si los actos de bullying se trataran de hechos que ocurren en otro mundo.

En lo que atañe a las formas de afrontar el bullying, muchos estudiantes no se atreven a informar o denunciar lo que les está pasando, este silencio, puede terminar en tragedia, como el reciente caso de un niño de 7 años que falleció el 2013 de un paro cardíaco después de una infección pulmonar ocasionada por bullying. Los hechos ocurrieron en una escuela primaria de la comunidad de Encinillas, en Unión de San Antonio, de Lagos de Moreno, Jalisco. Según testimonios, su compañero de 10 años, hundió varias veces la cabeza del menor en una taza de baño para pedirle sus monedas, al parecer frecuentemente lo golpeaba para quitarle dinero y la víctima nunca avisó de esta situación a nadie. (Ramos, 2013). Así, el 32.7% de estudiantes, no considera efectiva la estrategia de buscar ayuda para afrontar el bullying, nunca dicen a sus padres que sufren alguna situación de violencia,



46.6% tampoco avisa a sus maestros y 16.6% ni a sus compañeros. Mientras que 67.3% buscan ayuda e informa a sus padres las vejaciones que reciben de sus compañeros. Otro 53.4% de estudiantes, se queja a sus profesores y 83.4% comunica a sus compañeros que están siendo agredidos, insultados o maltratados por otro u otros compañeros. Resalta aquí que son los amigos o compañeros los que más conocen las situaciones de violencia, pero no todos denuncian, lo que los convierte en cómplices pasivos de bullying. En la tabla 4 se encuentran porcentajes de denuncias de los estudiantes de los tres niveles, a sus padres, maestros y compañeros, de la violencia experimentada, donde se puede ver que los estudiantes de secundaria y preparatoria informan menos a sus padres y maestros de los hostigamientos que sufren, mientras que los de primaria, comunican más a sus padres y maestros.

**Tabla 4: Estudiantes denuncian violencia**

Denuncia de violencia	Primaria (%)		Secundaria (%)		Preparatoria (%)	
	No	Si	No	Si	No	Si
Papá o mamá	43.3	53.3	45.5	35	11.2	11.7
Maestros	37.9	48.5	44.2	43.5	17.9	8
Compañeros	14	40.4	70.8	44.5	15.2	15.1

Fuente: elaboración propia

Empero, la tabla 5 refleja que el 27.2% de los estudiantes son víctimas frecuentes de las acciones negativas de sus compañeros, frente a la indiferencia de los progenitores, compañeros y profesores en su intervención. Aunque 67.8% afirma haber sido apoyados por las personas a quienes les avisan de su sufrimiento. En general, refieren que los profesores sólo actúan cuando las consecuencias son extremas. En este punto, Moreno, Vacas, y Roa, (2000), reportan que sólo el 25% de estudiantes de primaria y secundaria manifiestan que los profesores intervienen en situaciones de victimización. Frente a estos hechos muchos profesores y padres de familia no hacen nada, lo que apunta a que el acosador asuma un estilo de vida y una forma de dominar a los demás que, de llegar a ser exitosos para él, lo convertirán en un acosador adulto.

**Tabla 5: Ayuda que reciben víctimas de bullying de sus padres, maestros y/o compañeros**

Recibir ayuda	No (%)	Si (%)
Primaria	45.9	57.7
Secundaria	33.5	38.3
Preparatoria	20.6	4

Fuente: elaboración propia

Respecto a la estructura familiar, los datos obtenidos nos permiten determinar que el 75.5% de los estudiantes, provienen de familias integradas por ambos progenitores; 17.3% viven en hogares monoparentales constituidos por progenitores divorciados, viudos o madres solteras; el 4.4% viven con algún familiar que no es su papá o mamá y el 1.6% viven con otras personas que no son de su familia, es decir con padrinos o amistades de sus familiares, situación que es mayor en primaria (2.8%) y menor en secundaria (0.6%). En la pregunta sobre sus relaciones familiares, 63.2% de los estudiantes se sienten a gusto en su casa y 31.8% ni bien ni mal, 4.1% expresan sentirse muy mal en sus hogares. El

maltrato familiar se encuentra presente en el 0.8% y corresponde a 7 niños de 2°, 3° y 5° grados de primaria, y 3 adolescentes de 3° grado de secundaria. Las discusiones en sus hogares integrados alcanzan el 11% y las actividades que no son en familia 11.8%. Mientras que las pláticas y paseos familiares, son de 41.5% y 35.5% respectivamente. Empero, estos datos no nos permiten precisar acerca de la funcionalidad o disfuncionalidad que presentan las familias de la muestra de estudiantes. Sin embargo, podemos suponer que no todas las familias satisfacen de manera adecuada las demandas y necesidades de sus hijos en la comunicación, contención y acompañamiento.

Resulta oportuno entonces señalar que la insatisfacción familiar que sienten los estudiantes que alude a su familia, puede ser un causal para generar situaciones de violencia escolar. Esto no significa que las modalidades de bullying encontradas, necesariamente guarden una relación directa con la dinámica de las familias. Con todo, podemos afirmar que el niño o adolescente acosador con alguna frecuencia, replica la conducta que se desarrolla en su hogar. Aunque es pertinente suponer que los niños, adolescentes y jóvenes que provienen de familias estables o funcionales estarán más preparados para enfrentar situaciones de bullying y maltrato entre sus compañeros. Sobre la correlación entre bullying y funcionalidad familiar no existen investigaciones en nuestro país, por lo que es necesario ampliar los estudios de este punto. La percepción de sus escuelas, arroja en la muestra de estudiantes los siguientes resultados: 46.9% se siente muy bien en sus instituciones educativas, 40,2% bien, el 10.8% a veces se sienten mal y el 2% indica que muy mal. Llama la atención que sea en secundaria (56%) y primaria (36%) donde hay más malestar en la escuela (Tabla 6).

**Tabla 6: Percepción de estudiantes hacia su escuela**

<b>Percepción de su escuela</b>	<b>Primaria (%)</b>	<b>Secundaria (%)</b>	<b>Preparatoria (%)</b>
<b>Se sienten muy bien</b>	62	24.7	12.6
<b>Se sienten bien</b>	27.4	50.3	22.3
<b>Se sienten mal</b>	36	56	8
<b>Se sienten muy mal</b>	41.7	45.8	12.5

Fuente: elaboración propia

Además 24.8% tiene miedo de asistir a sus escuelas y se han negado a ir a sus clases, principalmente los estudiantes de primaria (46.8%) y los de secundaria (41.7%), lo que indica que es una población en riesgo de deserción escolar. Sin embargo también existe este sentimiento en preparatoria, aunque es inferior (11.5%). Acerca del motivo de su miedo a la escuela, sorprende que el 12.8% expresa que es porque creen que no van a poder entender y aprender lo que explica el maestro. En la tabla 7 sobresale este sentimiento en los niños de primaria (42.8%) y secundaria (41.4%), donde también se destaca el temor a algún maestro en los niños (47%) y adolescentes de secundaria (42%); acentuándose el miedo a algunos compañeros, en el 49% de estudiantes de secundaria. “Lamentablemente, un lugar donde una persona va a aprender, a formarse, a incorporar conocimientos, a instruirse para poder progresar en su vida, muchas veces termina transformándose en una tortura para algunos alumnos” (Cabezas, 2009, párr. 3).

**Tabla 7: Motivo del miedo de estudiantes a su escuela**

<b>Motivo del miedo a su escuela</b>	<b>Primaria (%)</b>	<b>Secundaria (%)</b>	<b>Preparatoria (%)</b>
No poder aprender	42.8	41.4	15.8
Miedo al maestro	47	42	11
Miedo a compañeros	34	49	17

Fuente: elaboración propia

Estos miedos son una clara señal de situaciones que pueden desembocar en conductas de riesgo como reprobaciones y deserciones. Los estudiantes, refieren además, que el 37.7% son tratados muy bien por sus profesores, otro 35.6% expresa que este trato es ni bien ni mal. El 12.8% y el 2.4% se queja de que sus maestros los tratan mal y muy mal. La tabla 8 indica las opiniones de los estudiantes por nivel educativo relacionadas con el trato de sus maestros. Estos resultados reflejan que la escuela no está exenta de violencia, con una fuerte proporción verbal; es frecuente que muchos maestros agredan a sus estudiantes mediante la palabra, la humillación en público frente a los compañeros, la burla, el desprecio y por encima de todas las cosas, el trato desigual ante los demás. El comportamiento diferencial con unos y otros alumnos, hace de eso algo mucho más grave de lo que parece en un sitio donde tendría que reinar la equidad.

**Tabla 8: Percepción de estudiantes hacia sus maestros**

<b>Percepción hacia sus maestros</b>	<b>Primaria (%)</b>	<b>Secundaria (%)</b>	<b>Preparatoria (%)</b>
Me trata bien	62.4	31	6.6
Me trata ni bien ni mal	13.5	53.7	32.8
Me trata mal	37	46	17
Me trata muy mal	62	34.5	3.5

Fuente: elaboración propia

En este orden de ideas, podemos afirmar que el bullying es patrimonio de otros actores escolares en el que participan maestros, directivos, administradores, donde algunos “[...] alumnos son fustigados por sus mentores, quienes fomentan un poder que oprime, coarta la libertad de expresión, alimenta la intriga y la difamación, nutre los chantajes y amenazas con mensajes de humillación, indiferencia, burla, críticas, descalificación, menosprecio, exclusión, prohibiciones, coacciones, condicionamientos, descuidos reiterados, indiferencias, palabras y acciones que se utiliza para destruir al otro (Asebey, 2013, p. 111).

### **Información de los profesores**

En otro orden, esta investigación, ayudó a que los profesores identificaran su conocimiento, estilos de intervenir en el bullying y acciones que implementan para controlar. El 70.6% definen que el clima de relaciones interpersonales en su clase es bueno. Sus intervenciones para mantener un buen clima social en sus aulas, son eficientes en el 50% porque dialogan con sus alumnos, fomentan la comunicación a través de dinámicas y actividades de grupo. El 60% distingue por los gestos y actitudes las conductas de violencia de sus educandos y 76.4% detienen estos actos invitando a la reflexión a sus alumnos, aunque el 14% emplea métodos de disciplina tradicionales.

Las manifestaciones de violencia y maltrato entre iguales, atribuyen 45.5% a causas

familiares y 41.7% a problemas individuales, ajenos a la escuela. Coinciden con los estudiantes en señalar que 66.2% de la violencia, es verbal y 45.5% opina que el escenario más frecuente es en el mismo salón de clases. Sobre la incidencia del maltrato entre pares, declaran más casos de violencia que los estudiantes, el 66.2% reitera que los últimos conflictos en su institución han sido de hostigamiento verbal, en especial, los apodosos e insultos, y los maestros de primaria indican que muchas veces la intervención de los padres empeora estas situaciones. Los educadores saben que, de manera general, los niños y adolescentes no hacen tanto lo que les dicen que hagan los mayores, sino que más bien emulan y mimetizan el comportamiento social que observan y perciben de ellos. Frente a esta situación es frecuente escuchar a los profesores y padres de familia su preocupación ante la violencia entre pares, pero es muy poco lo que se hace para detectar, comprender y prevenir este fenómeno.

En lo concerniente a las concepciones, creencias y saberes para combatir este maltrato y violencia entre iguales en la escuela; el 44.1% de los maestros destaca que las relaciones interpersonales son más importantes que el desarrollo del currículo, es decir, es prioritario formar que informar. Casi el 50% cree que las agresiones y situaciones violentas no son un grave problema en sus escuela, esto quizás porque en algunas escuelas el bullying es tolerado o aceptado como un comportamiento normal, como parte del crecimiento. Incluso algunos educadores, a veces, sienten que no hay nada que puedan hacer al respecto. El 8.8% se siente indefenso frente a los problemas de disciplina y agresiones del alumnado, otro 22% menciona que está preparado para manejar estas situaciones. Sin embargo el 50% refiere que ha evitado conflictos graves en su clase por su oportuna intervención. Los demás piensan que en ocasiones no pueden controlar esto. Únicamente el 4.5% no se siente respaldado por sus colegas frente a esta indisciplina y violencia de los escolares, otro 36.7% afirman estarlo, el resto menciona que no siempre reciben este apoyo de sus colegas y directivos. Solamente el 25% afirma que están preparados para resolver problemas de bullying en su escuela, otro 10.3% dice no estarlo.

Es importante destacar que el 70.5% considera que es sumamente necesario que el equipo completo de profesores y profesoras tomen conciencia y se decidan a actuar para poder erradicar los problemas de violencia en sus escuelas, y el 85.3% realza la importancia de implicar en esta tarea a las familias de los estudiantes. No obstante, el 25% de estos maestros advierten que el exceso de su carga académica, les impide comprometerse y dedicarse a combatir este fenómeno. Únicamente el 16% está seguro que para eliminar los problemas de violencia y mejorar las relaciones interpersonales hay que modificar el currículo escolar. El 11% está totalmente en desacuerdo con esto y los demás no están muy seguros de que esta modificación pueda ayudar. A pesar de esto, el 76.4% considera que es importante emprender un proyecto de intervención para prevenir las agresiones y violencia en su escuela, 94.2% mostraron disponibilidad para participar a través de actuaciones educativas concretas, aportando el 47% valiosas propuestas de trabajo. En muchas ocasiones el educador puede ser el único adulto en la vida de alguno de sus educandos, el único que se preocupe y ocupe de lo que le está sucediendo. De ahí que debe estar preparado, informado y tener convicciones claras de sus actitudes y conducta frente a los alumnos, concerniente a las diferentes formas de violencia escolar. En nuestros días hay una gran preocupación en el ámbito mundial por la extensión e intensidad con que se presenta este flagelo. Todos los países están involucrados y atentos a formar una conciencia que permita el control de este mal y por tal motivo buscan prevenir.

## **Información de los padres y tutores**

*También la familia tiene un protagonismo especial en la prevención del bullying, como grupo de socialización y de educación, ya que no se puede considerar a la escuela como el único contexto educativo y a los docentes como los únicos agentes encargados de la educación de sus hijos. Por tanto, es fundamental el papel de los padres como agentes implicados en la violencia escolar, y del mismo modo, también es importante conocer su opinión acerca de diferentes cuestiones relacionadas con ella, como su origen, su situación actual, el papel que desempeñan sus propios hijos/as (agresores, víctimas u observadores) en este fenómeno. No obstante, podemos apreciar que por la poca asistencia de padres y tutores de los niveles de secundaria y preparatoria, parece que estos consideran, que la convivencia en el centro educativo de sus hijos no entra dentro de sus competencias .*

*Muchos padres y/o tutores sospechan que sus hijos/as son acosados por algún o algunos compañeros, en función de algunas conductas de sus hijos/as, ya que 44% han recibido quejas de sus hijos/as de los maltratos, insultos o burlas que les hacen sus compañeros en la escuela; 47% refieren que sus hijos/as han perdido libros, celulares o alguna pertenencia dentro de la escuela, sobre todo los niños de primaria; 33.4% afirma que sus hijos/as les han solicitado que les acompañen a la escuela en alguna ocasión o casi siempre; 27% han visto marcas de golpes, rasguños, moretones en los cuerpos de sus hijos/as; 25% manifiesta que sus hijos/as, no quieren asistir a la escuela y no les dicen a sus padres el motivo. Además, 53.3%, asevera que su hijo/a ha tenido cambios de conducta (tristeza, agresividad, asilamiento, etc.); 49.2% dice que su hijo/a se queda callado/a ante situaciones injustas, frustrantes o violentas; 40.8% considera que su hijo/a muestra una baja autoestima y 39.2% cree que su hijo/a sufre en su escuela. Empero, 86.3% afirma que tiene buena comunicación con su hijo/a y 48.1% comenta que su hijo/a le informa de sus amistades. Cuando se pregunta de la figura de espectador/a, el 59.6% de los padres de familia y tutores, indican que sus hijos/as han presenciado episodios de violencia en la escuela, donde el 23.6% no ha participado. Muchos de los testigos de bullying, se abstienen de defender a la víctima, por temor a ocupar su lugar. Algunos incluso festejan y participan en el maltrato de un compañero, otros desde la pasividad, proyectan en el agresor lo que ellos mismos quisieran hacer.*

*Respecto a si su hijo/a es agresor/a, 18.7% declara que su hijo/a ha ejercido violencia a sus compañeros ocasionalmente o siempre; 20.3% de sus hijos/as se expresa con desprecio y superioridad de sus compañeros; 47.1% confirma que sus hijos son agresivos en su hogar; 12% ha recibido llamadas de atención en la escuela por el comportamiento de su hijo/a; 7.3% tuvieron que cambiar de escuela a su hijo/a anteriormente por lo mismo; 19.8% de estos padres, madres y tutores de primaria y secundaria, recibieron quejas de maestros y directivos del comportamiento de su hijo/a, durante el último año. El 69.6% de los padres consideran que la violencia tiene su origen en el contexto familiar, donde sus hijos/as, tienen modelos agresivos, gritones o violentos. Además, 61.6% declara que ha recorrido a los golpes para educar a sus hijos/as.*

*Estas exigencias de la familia, con adultos desvalorizados y ausentes emocionalmente, son un caldo de cultivo para que los niños, adolescentes y jóvenes recurran a los actos. Ya que al no haber comunicación, medio básico de expresión, pierde su valor instrumental y es sustituida por conductas de riesgo permanentes, como el bullying, hasta convertirse en un estilo de vida, poniendo en grave riesgo su desarrollo psicológico, biológico y social, evitándole continuar su proceso de madurez psicosocial. Acompañar al hijo/a es*

*imprescindible, para ayudarle a manejar el monto de frustración y el grado de tolerancia con las que enfrentará más tarde las exigencias de la vida social.*

## **CONCLUSIONES**

*Los resultados hallados en esta investigación nos permiten afirmar que el bullying no sólo involucra a los alumnos, sino que también es patrimonio de otros actores escolares y familiares. Los primeros, en la medida que la escuela se convierte en centro de tortura emocional para algunos estudiantes, acentuándose esto en los de primaria, por temor a no poder aprender, derivado del miedo que tienen a algunos maestros. En cuanto a los actores familiares, los modelos de crianza y sistemas familiares de gritos, agresiones continuas y violencia, que los propios progenitores evidencian en sus respuestas, son factores de riesgo para la generación de conductas hostiles por parte de los alumnos. En este sentido, los datos recabados en los padres de familia y tutores, evidencian que el 69.6% de estudiantes provienen de familias donde se dan estas situaciones. Las respuestas que dan los docentes a las situaciones de bullying, son valiosas e importantes pero no suficientes, en tanto que se abocan más bien a intervenir y no a prevenir, aunque un número reducido de docentes sigue empleando métodos de disciplina tradicionales y coercitivos, lo que no ayuda a erradicar este fenómeno, sino únicamente a reprimirlo temporalmente. El 94.2% de los maestros, padres, madres de familia, tutores, tutoras y estudiantes participantes, mostraron apertura a continuar con el proyecto en la formación de multiplicadores y multiplicandos, para reducir este fenómeno en sus escuelas y en otras. Sin duda, para lograr una convivencia sin bullying, la prevención es una labor prioritaria de toda la comunidad escolar, fomentando un entramado de influencias formativas, en el que se dan roles, fines, compromiso, valores de cooperación y solidaridad entre todos los protagonistas, ya que "Los esfuerzos que se hagan para erradicar este mal o debilitar sus efectos, serán muy pobres, sin una acción conjunta para ayudar a descubrir que hay otras formas de existir, de convivir sin someter ni ser sometido, sin humillar ni ser humillado" (Asebey, pp. 120-121).*

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

- Arista, L. (2011, marzo 01). 1 de cada 6 víctimas de bullying se suicida. El Universal. México*
- Asebey, A. M. del R. (2013). La complicidad del sistema educativo y político en el acoso académico. En: Carozzo, J. C. (Comp.). Bullying opiniones reunidas. Dennis Morzán Delgado Impresiones & Empastes. Lima, Perú. pp. 107-122*
- Asociación Argentina de Prevención del Maltrato Infanto-Juvenil (AAPMJ) (s/f). Caracterización del Bullying. Recuperado de: <http://www.asapmi.org.ar/publicaciones/articulos/articulo.asp?id=16>*
- Backett, E. M.; Davies, A. M.; Petros-Barvazian, A. (1984). The Risk Approach in Health Care. (Public Health Papers. No. 76). OMS; Geneva.*
- Becerra, F. S.; Flores, V. E.; Vázquez, J. y Becerra, R. M. (2009). Acoso escolar (bullying) en Lima Metropolitana. [En línea 30 de abril del 2011] Recuperado de: [http://www.observatorioperu.com/bullying%20peru/Acoso%20escolar%20\(bullying\)%20en%20Lima%20Metropolitana%20RESUMEN.pdf](http://www.observatorioperu.com/bullying%20peru/Acoso%20escolar%20(bullying)%20en%20Lima%20Metropolitana%20RESUMEN.pdf)*

Bernal, A. F. (2006). *Violencia en el ámbito escolar*. Recuperado de: <http://www.apse.or.cr/webapse/docen/docen09.htm>

Bolaños, C. (2011, febrero 22). *Hubo 190 suicidios por bullying en 2010*. *El Universal*. México.

Bravo, A. L.; (2011, marzo 21) *Crecen los casos de bullying en Querétaro*. Recuperado de: <http://www.magazinedequeretaro.com/web/lo-nuevo/6463-crecen-los-casos-de-bullying-en-queretaro.html>

Cabezas, L. C. (2009). *El acoso del profesor hacia el alumno*. Recuperado de: [http://www.soitu.es/participacion/2009/03/04/u/valahiei\\_1236122659.html](http://www.soitu.es/participacion/2009/03/04/u/valahiei_1236122659.html)

Ccoicca, M. T. (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del Distrito de Comas*. Tesis de Licenciatura Universidad Nacional Federico Villareal. pp. 1-152. Lima, Perú. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/bullying-funcionalidad-familiar/bullying-funcionalidad-familiar.pdf>

Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas: (DEVIDA). (2007). *Estudio Nacional: Prevención y consumo de drogas en estudiantes secundarios*. Recuperado de: [http://www.devida.gob.pe/Documentacion/documentosdisponibles/II\\_Estudio\\_Regional\\_EscolaresSec\\_2007.pdf](http://www.devida.gob.pe/Documentacion/documentosdisponibles/II_Estudio_Regional_EscolaresSec_2007.pdf)

Contreras, Ch. A. E. (2007). *Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula*. *ORBIS. Revista Científica Ciencias Humanas*. Fundación Miguel Unamuno. Vol. 2 N° 6 pp. 85-118. Venezuela. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/709/70920606.pdf>

Fernández, G. I., y Ortega, R. R. (1999). *Detección de abusos entre compañeros*. Cuestionario para el alumnado. Recuperado de: [http://www.concejoeducativo.org/article.php?id\\_article=8](http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=8)

Flores K, (2007). *Estudio realizado por Acción Cívica de Bolivia*. Recuperado de: <http://www.la-epoca.com.bo>

Garaigordobil, M. y Oñedera, J. (2010). *Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del país Vasco*. *Psicothema*. Vol. 21 N° 1, pp.83-89

García, M. y Madriaza, P. (2006). *Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile*. *Estudios de Psicología*. Vol. 11 N° 3, pp. 247-256. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v11n3/01.pdf>

Gómez, M. C. (2011, enero 26). *Desconocen los maestros que existe el bullying y no saben identificarlo*. *La Jornada*. México <http://www.jornada.unam.mx/2011/01/26/index.php?section=sociedad&article=045n2soc> sociedad y justicia pp. 45

Hunter, S.C.; Mora-Merchán, J.A. y Ortega, R. (2004). *The Long-Term Effects of Coping-Strategy Use in the Victims of Bullying*. *Spanish Journal of Psychology*, vol 7(1), 3-12

Jessor, R. (1991). *Risk Behaviour in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*. *Journal of Adolescence Health*. Nueva York.

Loredo, A. A.; Pera, M. A.; López, N.G.E. (2008). *Bullying: acoso escolar. La violencia entre iguales*. *Problemática real en adolescentes*. *Acta pediátrica México*. Vol. 29, N° 4 pp. 210-214. Recuperado de: [http://www.nietoeditores.com.mx/download/actapediatrica/julago2008/29\(4\)-210-14.pdf](http://www.nietoeditores.com.mx/download/actapediatrica/julago2008/29(4)-210-14.pdf)

Maluf, N.; Cevallos, C. y Córdoba R. (2003). *Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Ecuador*. *Violência Na Escola*. América Latina e Caribe. Brasilia: UNESCO.

Moreno, M. M.; Vacas, D. C. y Roa, V. J. M. (2000). *Victimización escolar y clima socio-familiar*. *Rev. Iberoamericana de Educación*. [En línea 01 de abril del 2011] Recuperado de: <http://www.rieoei.org/investigacion/1608Moreno.pdf>

Moreno, M. M.; Vacas, D. C. y Roa, V. J. M. (2006). *Victimización escolar y clima socio-familiar*. *Rev. Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/investigacion/1608Moreno.pdf>

Oliveros, M. y Barrientos, A. (2007). *Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying)*

en un colegio particular de Lima, Perú. *Revista Perú de Pediatría*. Vol. 60 N° 3, pp. 150-155.  
Recuperado de: <http://sisbid.unmsm.edu.pe/bvrevistas/rpp/v60n3/pdf/a03v60n3.pdf>

Oliveros, M. Figueroa, et al (2008). *Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú*.  
*Revista Perú Pediatría* 61 (4) pp. 215-220. Recuperado de <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/rpp/v61n4/a04v61n4.pdf>

Ortega, R. Mora-Merchán, J.A. y Mora, J. (1994). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Recuperado de: [http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/intimidacion\\_01.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/intimidacion_01.pdf)

Ortega, R. Mora-Merchán, J.A. y Mora, J. (1999). *Cuestionario para profesores*. Recuperado de: [http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/intimidacion\\_02.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/intimidacion_02.pdf)

Ortega, R., y Mora-Merchan, J. A. (1997). *Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares*. *Revista Iberoamericana de Educación* 313: pp. 7-27

Paredes M.T.; Álvarez, M. C.; Lega, L. I. y Vernon, A; (2008). *Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia*. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Vol. 6 N° 1 pp. 295-317, Recuperado de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Perrone, R. y Nannini, M. (1997). *Violencia y abusos sexuales en la familia: un abordaje sistémico y comunicacional* Ed. Paidós. Argentina

Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona. CEAC

Redacción *El Clarín* (2004, septiembre 28). *Un joven asesinó a balazos a tres compañeros en su escuela*. Recuperado de: <http://edant.clarin.com/diario/2004/09/28/um/m-839777.htm>

Redacción *Portal* (2011, marzo 01). *México, primer lugar mundial en bullying*. Recuperado de: <http://diarioportal.com/2011/03/01/mexico-primer-lugar-mundial-en-bullying/>

Sosa, M. A. (2010, septiembre 08). *CNDH: 40% de estudiantes sufre bullying*. *Diario El Universal*. [En línea 10 de abril del 2011]. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/707516.html>

Vizcardi, N. (2003). *Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay*. *Violência Na Escola. América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO

Weinstein, J. (1992). *Riesgo Psicosocial en Jóvenes*. PREALC. Santiago de Chile.



*PROGRAMA “SILENCIEMOS LA VIOLENCIA” (SILAVI): DE ESTUDIANTES  
PARA ESTUDIANTES POR LA ERRADICACIÓN DE LA VIOLENCIA EN EL COLEGIO  
La experiencia del Colegio de San Luis Gonzaga en Cartago, Costa Rica.  
María Martha Durán*

**PROGRAMA “SILENCIEMOS LA VIOLENCIA” (SILAVI): DE ESTUDIANTES  
PARA ESTUDIANTES POR LA ERRADICACIÓN DE LA VIOLENCIA EN EL COLEGIO**

*La experiencia del Colegio de San Luis Gonzaga en Cartago, Costa Rica.*

María Martha Durán, Psicóloga

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

[mduranr@uned.ac.cr](mailto:mduranr@uned.ac.cr)

### **Resumen**

*Se presenta la experiencia SILAVI, proyecto de estudiantes para estudiantes para la prevención y atención de la violencia escolar y bullying en el Colegio de San Luis Gonzaga de la provincia de Cartago en Costa Rica. La información se obtuvo mediante recopilación documental y audiovisual, y entrevistas realizadas a estudiantes, docentes y profesionales del equipo de orientación. A partir de la referencia a la historia del grupo y acciones desarrolladas por SILAVI, se analiza el impacto en las más de 2700 personas que conforman el colegio. Es una experiencia exitosa en el fortalecimiento de la convivencia en la institución y el ambiente en el aula, asumiendo la cultura de paz y el trabajo en valores como ejes centrales, propiciando la identificación con la institución de todos los actores, minimizando las vulnerabilidades institucionales, empoderando a los estudiantes para romper la cultura del silencio frente a conductas de agresión física, verbal, psicológica, social y virtual convirtiéndolos en observadores activos de las situaciones de su entorno educativo. Además involucra a docentes y personal administrativo y su proyección se ampliará a padres de familia y escuelas que aportan el mayor número de estudiantes nuevos al colegio.*

### **INTRODUCCION**

*“...la violencia es, sin duda, uno de los factores que dificulta la serenidad y las relaciones interpersonales positivas necesarias para aprender”*

*Magendzo y Toledo, 2008, p. 56.*

*La Educación es un derecho fundamental que debe estar al servicio de la dignificación de la vida y de las personas, formadora de ciudadanos cultos, libres y solidarios, a partir de dos retos fundamentales señalados por Tedesco (2003): aprender a aprender y aprender a vivir juntos<sup>1</sup>. Para lograrlo, la institución escolar debe brindar las condiciones de seguridad que permi-*

<sup>1</sup> Aprender a aprender implica que la educación debe dirigirse a desarrollar la capacidad de producir y utilizar conocimientos, en donde el papel de los docentes es fundamental en cuanto a redefinirse como un “acompañante cognitivo”, modelo de acción (Tedesco, op.cit, p. 11).

Aprender a vivir juntos, comprende los desafíos relativos a la consecución de un orden social en el que podamos vivir cohesionados pero manteniendo nuestra identidad como diferentes. Esta idea, y siguiendo a

*tan un ambiente propicio para ese aprendizaje puesto que, como señala Savater (1997) "... queda la escuela como el único ámbito general que puede fomentar el aprecio racional por aquellos valores que permiten convivir juntos a los que son gozosamente diversos" (p. 165).*

*Sin embargo, la violencia escolar y el bullying, como su manifestación más importante, están presentes en las aulas costarricenses y afectan seriamente la convivencia escolar. El Ministerio de Educación Pública (Solís, 2013) cuenta con datos estadísticos que reflejan un importante incremento en las denuncias en los últimos años, pasando de 1331 en el 2008 a 4472 en el 2012; de las denuncias presentadas en el 2012, 57 fueron por matonismo y en el 2013 fueron 210 por el mismo motivo, 13 de estas por cyberbullying. Además en el estudio de Lentini, García y Borbón realizado para el IV Informe Estado de la Educación(2013), los datos confirman que la violencia en sus diversas modalidades es parte de la convivencia diaria en los centros educativos, encontrando además que el tamaño del colegio en cuanto a la cantidad de estudiantes y la relación con el espacio físico, la ausencia de apoyo docente y de los directores, la consideración solo de las conductas de violencia física (omitiéndose por tanto, las verbales e indirectas que tienen efectos emocionales, psicológicos y sociales), aumentan el riesgo de aparición de situaciones de violencia escolar.*

*La "cultura del silencio" (Cabezas, 2007; Gómez et al, 2007; Magendzo y Toledo, 2007; Trautmann, 2008) es otro elemento importante en este contexto a partir de la "normalización" de los actos de violencia y agresión que, sumado a las dificultades de las víctimas de hablar sobre la situación en que se encuentran y que por lo general son hechos que se realizan en forma privada, invisibiliza la situación frente a los adultos. Por esto la violencia escolar y el bullying son fenómenos que permanecen en gran parte ocultos, siendo las denuncias un pobre reflejo de la problemática real. En este marco, el papel de los testigos es fundamental ya que pueden potenciar o disuadir la realización de esas conductas.*

*Los elementos señalados son algunos de los que permiten valorar la importancia el Programa SILAVI del Colegio de San Luis Gonzaga.*

### ***El Colegio de San Luis Gonzaga***

*Aquí están las raíces de tu poder, oh Patria.*

*Aquí nació tu historia, tu juventud es tu alma.*

*Roberto Brenes Mesen,*

*Estrofa del Himno del Colegio de San Luis Gonzaga.*

---

Morín (1999), implica la construcción de un concepto de ciudadanía mundial, de ciudadanía planetaria que, según Tedesco requiere de la claridad en cuanto a que el vivir juntos implica la existencia de un compromiso con el otro. En el contexto actual este compromiso constituye un objetivo de aprendizaje y de política educativa que necesita de un soporte teórico sólido y un sentido organizador de las líneas de trabajopedagógico que pueden incluir, por ejemplo, la introducción de los objetivos de cohesión social, de respeto al diferente, de solidaridad, de resolución de los conflictos a través del diálogo y la concertación, en las prácticas educativas.

*El Colegio de San Luis Gonzaga, se localiza en el Cantón Central de la provincia de Cartago, Costa Rica. Es la primera institución pública de segunda enseñanza que tuvo el Estado costarricense. Fue fundada el 1º de setiembre de 1842 e inició sus actividades el 6 de enero de 1869 y está declarada como Institución Benemérita de la Cultura del país.*

*En cuanto a su estructura funcional, se reconoce la autonomía plena de la institución y se define que será regida por una Junta Administrativa. Posteriormente se desarrollan dos áreas de acción: la dirección académica y la dirección administrativa que integran a sus 150 trabajadores.*

*El Colegio cuenta con su propia infraestructura dividida en tres edificios (Edificio Central, Pabellones Sur y Gimnasio) para albergar a la comunidad educativa conformada en el 2014 por cerca de 2600 estudiantes integrados en los cinco niveles (del tercer ciclo de la Educación General Básica y el ciclo Diversificado), 96 docentes, un equipo de 8 orientadoras, una encargada de adecuación curricular, una bibliotecaria y 42 personas en el área administrativa.*

*La calidad académica demostrada a lo largo de 145 años de formar ciudadanas y ciudadanos que han asumido la dirección del país desde diferentes cargos públicos y privados, la tradición de familias que han pasado por sus aulas, el excelente rendimiento académico, disciplina, gran desempeño en el deporte y artes, así como la buena promoción en las pruebas de Bachillerato Académico de Educación Formal del Ministerio de Educación Pública, hacen del Colegio de San Luis Gonzaga una institución que atrae a muchos estudiantes. Dada la imposibilidad de recibir a todas las personas interesadas en ingresar, desde los años 90 se realiza una prueba diagnóstica para seleccionar a quienes ocuparán los cupos disponibles. Esto ha permitido que la población estudiantil actual sea una mezcla de diferentes estratos socioeconómicos y zonas de procedencia, aunque la mayoría son del cantón central de Cartago. Además, alrededor del 30% de la población estudiantil cuenta con algún tipo de beca estatal para apoyar su educación secundaria.*

*Estas fortalezas institucionales se constituyen también en factores de vulnerabilidad: la cantidad de estudiantes en relación al número de profesores genera la necesidad de trabajar en grupos grandes, lo cual incide en el trabajo en el aula y control del grupo y de situaciones específicas, lo que incluye la detección y manejo de problemas de estudiantes y en sus relaciones (“entre 2700 estudiantes es muy difícil darse cuenta de todo” dice una orientadora); el traslado entre los tres edificios y las características tan variadas de la población estudiantil también son focos de inseguridad en diferentes niveles (exposición a agentes externos o discriminación, por ejemplo).*

### **Proyecto Silenciamos la Violencia (SILAVI)**

*“Amemos al Colegio, Silenciamos la Violencia”*

*Lema del Grupo SILAVI*

*El grupo nació en 2010 como iniciativa de un grupo de estudiantes de distintos niveles que participaron en una actividad organizada por el Ministerio de Justicia y Paz, en la que se abordó el tema de bullying. Solicitaron el apoyo de la institución para trabajar el tema y se avaló el proyecto.*

*Como su misión destaca ser un grupo de estudiantes que pretendemos concientizar a la población estudiantil del colegio, para que juntos podamos prevenir y eliminar el bullying de nuestra institución. También nos hemos propuesto fortalecer la identidad de esta casa de enseñanza que es nuestro*

*segundo hogar. Se pretende sensibilizar al estudiantado para que marque la diferencia, expresando su lucha contra todo tipo de violencia existente y posicionar al Colegio de San Luis Gonzaga como una Institución que se caracterice por su lucha por la Paz y el rescate de los valores. Será importante desarrollar día a día una identidad con el colegio, buscando unidad de la comunidad educativa y dejar una huella positiva en las nuevas generaciones, promoviendo un trabajo desarrollado por estudiantes para estudiantes (Folleto informativo, 2010).*

*Los fundamentos que sostienen el programa SILAVI son:*

- 1. “La idea es que sea un proyecto de estudiantes para estudiantes, que realmente le pongan ganas porque solo ellos saben las cosas de ellos, entre ellos se entienden, entre ellos se manejan*
- 2. [...] entre ellos pueden darse soluciones, entre ellos pueden convencerse más fácil que a nivel vertical [...] si se sienten identificados (es) porque es algo que ellos hacen para ayudar a los demás. Eso es lo que los motiva”.*
- 3. Además “El testigo debe convertirse en la ayuda, el instrumento para que se dé la resolución de conflictos [...] Si (se) debe decir que en su grupo pasa algo, y ayudar para que su grupo se cuide. Esa persona no va a ser un sapo (soplón), sino que es alguien que me va a cuidar, que va a ver si estoy dañando la institución, de que si estoy faltando a clase, comentarle al guía si alguien anda solo o no tiene amigos”.*
- 4. Otra persona aporta que “En la experiencia en casos de bullying no hay recetas, siempre es un aprender [...] Hay que entender que no se puede decir que el bullying va a desaparecer, pero sí minimizar. Hay que partir de principios para saber que lo mejor que se puede hacer es velar por los derechos de los estudiantes, tanto de quien ha sido víctima de bullying como de quien lo comete, porque también (requiere) ayuda [...]*
- 5. Es muy importante trabajar en la resolución de conflictos precisamente para que la víctima se empodere y el agresor corrija y se forme [...] Es un trabajo muy de conjunto con todos los actores educativos”*

*Se trabaja desde la perspectiva de “cultura de paz, el rescate de los valores, el ejercicio de los derechos humanos. Educando a estas nuevas generaciones en expresarse, hacer valer sus derechos[...]y especialmente eso de romper el silencio...”*

*Se asignó a una persona del equipo de apoyo institucional para que se hiciera cargo de la facilitación del grupo. Se realizó la primera reunión de estudiantes para darle fundamentación al proyecto y “ellos escogieron el nombre: Si a la vida/Silenciamos la violencia (SILAVI)”, propiciando un cambio de actitud. Entre los elementos justificaron esta escogencia se menciona que se escuchaban cosas sobre violencia por todas partes y deseaban hacerse escuchar en pro de la lucha por la paz y el rescate de valores, además algunas personas guardaban silencio ante los actos de violencia y querían movilizar a la acción. Como objetivos del grupo se definieron: promover la paz en el Colegio de San Luis Gonzaga y prevenir la violencia con la participación activa del estudiantado, promover la identidad del estudiantado con el colegio, y propiciar un ambiente libre de violencia... “erradicarla. Que los muchachos que entren al colegio y se identifiquen con él, que amen a la institución, que se asuman como hermanos, que somos una familia, que se cuiden entre estudiantes”, dice un miembro del grupo SILAVI.*

*La facilitadora del grupo cuenta que “entonces empezamos a trabajar y formamos comisiones. La creación de las comisiones respondía a los intereses y habilidades de los estudiantes[...]uno era*

*muy bueno dibujando, otra chica en lo que era comunicación oral, otro en lo que era logística[...]* uno de los estudiantes hace un logo (después de escoger entre varios dibujos), colores, lema (amemos al colegio, silenciemos la violencia)". Así esperaban llevar a cabo las ideas de promoción del grupo, según los recursos humanos y materiales disponibles. Se conformaron seis equipos de trabajo para atender producción de material audiovisual, diseño y publicidad, divulgación de la publicidad, coordinación intra e interinstitucional, financiamiento y coordinación con medios de comunicación. En cada comisión participaron también orientadoras y docentes colaboradores de las asignaturas de Estudios Sociales, Religión, Alemán, Informática y la bibliotecaria, así como el apoyo –siempre presente- de la Dirección Académica.

*Se propusieron las actividades del proyecto, la programación se inició la búsqueda de financiamiento, en donde los exalumnos fueron un gran apoyo. Además, gracias al trabajo en equipo y al uso de las redes sociales (en octubre de ese año se abrió en Facebook la página de SILAVI, que a la fecha se mantiene activa) se capacitó al grupo en el tema de violencia y, como primera actividad, la coordinadora de Orientación indica que se trabajó en la sensibilización del estudiantado mediante un cineforum de "...una película española, Bullying, y el 27 de octubre 2010 nos llevamos a 400 muchachos de todos los niveles a Cinépolis, (que fue prestado por exalumnos) ... (Después de la película) el grupito hizo un comentario para motivarlos y concientizarlos sobre el tema".*

*El Grupo SILAVI también elaboró material específico, según refiere uno de los participantes: "En ese primer año hicimos un video donde le preguntaban a otros estudiantes que era el bullying y qué hacía el colegio". Este material sirvió en dos aspectos:*

*1. como diagnóstico para identificar qué sabían los estudiantes sobre el tema bullying, cómo describían las manifestaciones sobre violencia que se daban en el colegio y qué medidas tomaban las autoridades para atender la problemática. Se detectó que existía confusión en el estudiantado sobre el concepto de bullying, que sí había manifestaciones de bullying en la Institución y que era necesario desarrollar acciones pertinentes tanto de intervención y prevención;*

*2. fue un impulsor muy importante para el grupo porque, según cuenta una orientadora, "... ese video lo pusimos aquí en el gimnasio para que lo vieran todos los muchachos y ellos (Grupo SILAVI) se sintieron muy validados porque se les escuchó y se les tomó en cuenta". Además "en las reuniones se empezaron a denunciar situaciones de acoso en Facebook y en las aulas, sobre violencia, sobre chiquillos grandes que amenazaban a los de 7º pidiéndoles 100 pesos, por ejemplo".*

*Como consecuencia, y de manera conjunta con el Departamento de Orientación, se definieron estrategias de acción, las cuales se han ido desarrollando a partir de la consolidación del ahora Programa SILAVI.*

*Dado que el bullying es un tema que implica a todos los actores educativos, se elaboró en el 2011 una capacitación con expertos en el tema, dirigida a todo el personal del Colegio de San Luis Gonzaga. El objetivo fue clarificar conceptos, sensibilizar y reforzar el rol activo de todos los integrantes de la comunidad educativa en la tarea de intervención y prevención de cualquier tipo de violencia.*

*Se realizaron panfletos que fueron entregados por los miembros de SILAVI a cada sección, con una breve explicación de su contenido (sobre el grupo, qué es bullying, sobre la víctima y sus características, escenarios en donde se presenta y posibles acciones de prevención en el colegio).*

*A partir de ese mismo año, se lleva a cabo con los estudiantes de séptimo año una inducción en relación con el Grupo SILAVI y la necesaria lucha contra la violencia y rescate de valores dentro del*

*Colegio. Se les motiva a unirse al proyecto, así como comprometerse con su Institución marcando la diferencia a nivel regional y a un mediano plazo a nivel nacional.*

*“En el 2012 tuvimos un problema: los más fuertes motivadores estaban en 5º y se iban del colegio, y de los de 9º (que eran parte del programa del Ministerio de Justicia y Paz) muchos se fueron para colegios vocacionales. Entonces había que fortalecer el grupo”... “empezamos a motivar a los estudiantes, y los invitamos a reunión... y pudimos fortalecer 7º y 8º especialmente”. “Se consideró realizar actividades anuales de integración” y “se desarrollaron espacios de convivio y capacitación con expertos para fortalecer las destrezas de cada uno de ellos, así como su compromiso”.*

*Ese mismo año se logró, con el patrocinio de entidades privadas, realizar una divulgación masiva a nivel Institucional mediante afiches con diseño profesional que contienen mensajes que fomentan la lucha contra el bullying. Se distribuyeron en cada una de las aulas y pasillos de los tres edificios del Colegio para cada una de las 76 secciones o grupos que conforman el estudiantado, fortaleciendo aún más el compromiso diario de prevenir la violencia institucional.*

*Conforme se desarrolla el programa, se ha logrado ampliar el alcance que puede tener tanto dentro de la Institución como fuera de esta. En el 2013 se propuso como estrategia de fortalecimiento de SILAVI el designar un representante de cada una de las 76 secciones para que actúe como contacto o enlace con el Departamento de Orientación y Grupo SILAVI ante casos de bullying u otras manifestaciones de violencia.*

*Asimismo, exalumnos fundadores del Grupo SILAVI junto con estudiantes activos del grupo y el Departamento de Orientación, llevaron a cabo una campaña denominada De la mano con SILAVI, que buscaba brindar información y prevenir sobre la problemática del bullying sensibilizando a estudiantes del Colegio de Luis Gonzaga, dada la dinámica de los estudiantes. En dicha ocasión, se contó con la presencia de medios de comunicación que dieron a conocer el proyecto a nivel nacional. “El temor de los fundadores era que cuando se fueran el grupo se acabara. Pero de orientación les dijimos que nuestro compromiso es de seguir con esto los años que sea necesario”.*

*También se logró el apoyo externo para identificar a los miembros del grupo con pulseras para que “...como están identificados con la pulsera o pulseras, cualquier queja se les dice y la hacen llegar a la orientadora enlace, lo comentamos en reunión de departamento y definimos. Si la situación no es muy grave, ella toma decisiones”. Se realizó un nuevo convivio en agosto 2013 con la participación de más de 100 jóvenes y se entregaron panfletos sobre prevención del acoso escolar y promoción de la paz a todos los docentes.*

*Con el tiempo se ha visualizando un impacto en el Colegio a través de la pronta intervención, planteamiento de propuestas de prevención e interés por parte del estudiantado y docentes en unirse a la misión diaria del Grupo SILAVI.*

*Actualmente la cantidad de estudiantes líderes activos que conforman el programa ha aumentado, porque desean una cultura de paz, porque se identifican con su colegio y porque creen en SILAVI. Cada uno de ellos porta pulseras que simbolizan e identifican su misión y se ha conformado una Directiva con un representante por nivel, con su respectiva credencial.*

*Señala el director del colegio que a nivel regional el Colegio de San Luis Gonzaga se ha dado a conocer por ser una Institución que no tolera ningún tipo de violencia, generando que muchas familias quieran trasladar a sus hijos e hijas debido a la seguridad que perciben para ellos. También ha ayudado a este posicionamiento el interés de compartir la experiencia del Departamento de Orientación y el Grupo SILAVI con otras instituciones educativas y profesionales en Orientación de la provincia de Cartago.*

*Con el tiempo se ha ampliado la visión en cuanto al camino a seguir: se pretende fomentar una participación activa por parte de las familias con respecto al Grupo SILAVI, reproducir el mensaje en otras instituciones educativas y proyectar a la sociedad el mensaje de lucha contra cualquier tipo de violencia, donde la juventud se exprese de diversas maneras en la formación de una nueva cultura.*

*Por esto los estudiantes dicen que "SILAVI es una organización que está empezando a crecer en el cole y uno puede buscar apoyo en ella[...], es del colegio y se encarga de erradicar la violencia en las instituciones públicas, no necesariamente sólo en el colegio de San Luis Gonzaga" (Estudiante 1, colegio público), "es una de las organizaciones más importantes de la institución y por eso la dirección y los integrantes le brindan tanto apoyo" (Estudiante 2, colegio público).*

### **LAS CLAVES DEL ÉXITO DE SILAVI**

*El programa Silenciamos la Violencia es una experiencia exitosa porque nace del vínculo estudiantil con la academia y la administración y se ha mantenido y fortalecido a lo largo de 4 años. El impulso brindado por el equipo de Orientación y la Dirección Académica al grupo fundador de SILAVI, es un ejemplo de integración y de posicionamiento institucional del tema de Violencia Escolar y bullying desde ejes de acción que han permeado a toda la institución y que han impactado a la comunidad cartaginesa, difundiéndose además a otras instituciones y comunidades. Se pone en evidencia la importancia de escuchar activamente al estudiantado en sus intereses, acompañándole e involucrándole como sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de espacios de convivencia sanos.*

*También ha permitido dar respuesta a distintas necesidades de la comunidad educativa a partir de la atención de las áreas identificadas como vulnerables, partiendo de la claridad de que la institución educativa debe brindar las condiciones adecuadas que propicien y potencien el aprendizaje no solo en los estudiantes sino en los formadores y formadoras, tanto docentes como personal administrativo. Para esto es necesario por un lado el autoanálisis porque, como indica una de las personas entrevistadas, "tal vez no era que no se había hecho nada... tal vez no lo habíamos hecho bien y nos dimos cuenta de lo que teníamos que aprender" (Orientadora 2), y por otro el monitoreo constante que requiere la participación y compromiso de todos los actores.*

*Así, se han tomado acciones frente al potencial riesgo de aparición de situaciones de violencia escolar por el tamaño del colegio y el traslado entre sus diferentes edificios, la apertura de espacios para la recreación y actividades extracurriculares permanentes (grupos artísticos, equipos deportivos, científicos, matemáticos, entre otros).*

*Por otra parte, es necesaria la comprensión de que la armonía perfecta o la ausencia de conflictos no existe en el intercambio social, y es tarea educativa el propiciar estrategias de convivencia basadas en la solidaridad y el respeto que permitan entender, aceptar y enfrentar las diferencias y buscar su manejo adecuado, asertivo y no agresivo. Esto es de especial importancia en centros educativos pues allí se están formando ciudadanos y ciudadanas. Al respecto los estudiantes dicen que "estar en SILAVI me ha ayudado [...], ya entiendo más o menos porqué hacen esto [...] En SILAVI he aprendido muchas cosas nuevas no sólo para el cole sino para la vida cotidiana porque cuando uno vaya a crecer entonces ya uno va a poder tomar todo lo aprendido y poder practicarlo con otras personas en el trabajo o así. Uno hace como amigos, conocidos, se apoyan todos mutuamente, y no voy a clases cuando hay charlas!" (Estudiante 1).*

*La claridad en la necesidad de congruencia entre el discurso, la normativa y la acción institucional también es clave, pues el trato justo y efectivo se contrapone a la tolerancia y la impunidad, mensajes que calan fuertemente en los actores de situaciones de violencia escolar y*



*bullying. En este sentido la perspectiva asumida de ir más allá de las conductas de agresión física ha generado gran valor a las tareas de los miembros de SILAVI que se han constituido en observadores y observadoras de la dinámica relacional entre pares, actores clave en la atención de situaciones de maltrato. También se insta a los educadores a asumir su rol de una forma ética y profesional pues el apoyo docente es fundamental para disminuir la incidencia de conflictos y violencia entre estudiantes; además, en su condición de modelos de los jóvenes, es necesario fortalecer la resolución asertiva de conflictos entre los adultos de la institución.*

*El apoyo asumido por las autoridades del colegio es otro de los factores que se valoran como positivos para reducir la violencia y promover la resolución de conflictos en tanto que han posicionado esta problemática como un asunto de interés institucional.*

*Romper el código del silencio es posible. También el papel de los testigos en la transformación cultural es clave como forma de eliminar o minimizar la tolerancia a la violencia y el temor a ser estigmatizados. La estrategia de SILAVI está abriendo esa posibilidad. Al respecto un docente aclara que “las denuncias nacen de un estudiante que se acerca a su profesor guía o a un integrante de SILAVI u orientadora para exponer los casos que ellos indiquen”. Agrega un estudiante miembro de SILAVI que “para empezar tienen que decirme los nombres de los agresores, también como se siente al respecto, qué le dicen [...] y tomo medidas y hablo con las personas para hacer el asunto pequeñito y que no se metan más en problemas [...] Les pido que me digan por qué hizo eso y qué podemos hacer para que dejen de hacer ese tipo de cosas. Les explico que la otra es una persona humana, tiene sentimientos y exige respeto y cariño de parte de los compañeros, en especial de ellos [...] Y les digo que se meten en un problema mayor si van a reclamarle a la víctima porque si alguien me cuenta que eso pasa, entonces la orientación manda a llamar a los padres de familia y, si es posible, hasta al director” (Estudiante 2).*

*Se visualiza un compromiso en el estudiantado por vivir en una cultura de paz y valores, lo cual ha favorecido un ambiente más seguro y propicio para su desarrollo integral que se refleja la identificación de los estudiantes con su casa de enseñanza, de cuidarla e incluso defenderla.*

*El proyecto Silenciamos la Violencia, al ser una iniciativa pionera del Colegio de San Luis Gonzaga, motiva a la Institución a continuar en el camino de la innovación de propuestas que favorezcan el desarrollo de los estudiantes, con estrategias pedagógicas y normativa congruente con la visión de solidificar una cultura de paz bajo las premisas de equidad, solidaridad y respeto a los derechos de todas las personas.*

*Me comprometo a ser un escudero de los valores,  
a defenderlos, promoverlos y practicarlos  
porque soy valiente,  
porque quiero revolucionar mi mundo para un bienestar común,  
porque quiero hacer mi luz brillar para guiar a otros a la verdad,  
porque soy un “SILAVI”, pero sobre todo...  
porque amo a mi Colegio de San Luis Gonzaga.*

*Credo de SILAVI, 2012*

## Referencias

- Arias, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica@ Educare* Vol. XIII, N° 1, [41-51], Junio 2009
- Cabezas, H. (2007). Detección de conductas agresivas “bullyings” en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Revista Educación*, 31(1), 123-133, 2007. Universidad de Costa Rica.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Colombia: Editorial Taurus.
- Durán, M. (2013). *Comunicación personal con estudiantes, docentes y personal administrativo del Colegio de San Luis Gonzaga*. Octubre-noviembre 2013
- Carbonell, V.; Galaz, J.; Yáñez, P. (2011). *Orientaciones para la elaboración y actualización del Reglamento de Convivencia Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Gómez, A.; Gala, F.; Lupiani, M.; Bernalte, A.; Miret, M.; Lupiani, S., & Barreto, M. (2007). El “bullying” y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense* 2005; 13(48-49):165-177
- Lentini, García y Borbón (UNIMER, 2013). *Violencia en los colegios: características, factores explicativos y efectos*. En *IV Informe Estado de la Educación (2013)*
- Magendzo, A., y Toledo, M. (2007). *Intimidación (bullying) en la escuela: investigaciones sobre clima y rendimiento escolar*. Ponencia presentada en las II Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. 26 al 30 de noviembre de 2007, pp. 46-61. UNESCO
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Accesible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Morín, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Solís, R. (Ministerio de Educación Pública, julio 2013). *Denuncias atendidas por la Contraloría de Derechos Estudiantiles, MEP 2008 – 2012*. En
- Trautmann, A. (2008). *Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual*. *Revista Chilena de Pediatría* 2008; 79 (1): 13-20
- Tedesco, J. C. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. En: *Debates de educación [ponencia en línea]*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill. Accesible en <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

*LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA*  
*Julio César Carozzo C.*

## **LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA**

**Julio César Carozzo C.**

**Presidente del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela**

**Past Decano Nacional del Colegio de Psicólogos del Perú**

### **INTRODUCCIÓN**

*La convivencia en la escuela es un tema del que ya no se puede prescindir, es cierto, sin embargo el cómo se está entendiendo su aplicación en las instituciones educativas es el foco de conflicto que tiene que ser agendado de inmediato para evitar que la convivencia, como opción válida para mejorar el clima escolar, se distorsione y devalúe irremediablemente.*

*En realidad la convivencia en la escuela no fue nunca un tema de interés para las instituciones educativas, habituadas al imperio de una disciplina de corte marcial para todos los componentes del claustro, con mayor rigidez para los estudiantes, quienes sólo deberían limitarse a aceptarlas y obedecerlas. La buena convivencia era reducida a la formalidad de cómo los estudiantes acataban disciplinariamente los códigos impuestos por la escuela y sus autoridades, al mejor estilo de las tradicionales instituciones cerradas, como las organizaciones religiosas y militares, en donde el orden y la disciplina son equivalentes a acatar las disposiciones reglamentarias sin opción a ponerlas en tela de juicio. El sometimiento y la obediencia son la mayor virtud en estas instituciones.*

*La revalorización de la convivencia en las escuelas tiene una larga como oculta historia, como que en nuestro país el Amauta José Carlos Mariátegui (1996) sentenciaba que no es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política. La convivencia democrática, a la que aspiramos, de acuerdo a lo expresado por Mariátegui, no sería posible mientras la escuela se encuentre en medio de un sistema social, económico y cultural coercitivo y autoritario que no la permitirá y la obstaculizará con todos los recursos de que disponga. Empero, Mariátegui no ignora que la escuela sea un frente de lucha que legítimamente debe aprovecharse para coadyuvar en el resquebrajamiento dominante y agotado sistema antidemocrático que castra los mejores aprendizajes para el adecuado desarrollo de niños y jóvenes escolares. Esta democracia franquea el derecho de niños y jóvenes a la escolaridad, pero les niega rotundamente el derecho a la educación.*

*La convivencia ingresa a las agendas de las instituciones educativas a partir de la publicación de La Educación encierra un tesoro, Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, elaborado por una comisión de quince especialistas presidida por Jacques Delors (1998), en donde se señala que el más importante aprendizaje para el siglo XXI no será el aprendizaje de conocimientos sino el de aprender a convivir, lo que constituye un formal reconocimiento a la importancia que debe concedérsele a la convivencia en las instituciones educativas. Nótese que el contenido del mensaje dado por Delors no se refiere simplemente al hecho de convivir, sino que enfáticamente resalta la necesidad de aprender a convivir, lo que resulta todo un desafío para las rígidas y anacrónicas instituciones educativas que aún están muy lejos de asumirlo responsablemente.*

*A partir de entonces se van a multiplicar los estudios sobre la convivencia en la escuela con una visión más protagónica de ella. Como para que no quede duda de ello se empiezan a tejer denominaciones como convivencia saludable, sana convivencia y convivencia democrática, en las que se considera de primordial importancia la participación conjunta de los docentes con los estudiantes y padres de familia. La fundamentación que se hace desde entonces sobre la convivencia es que se trata de un sistema de relaciones interpersonales basada en el respeto a los derechos y en la resolución de conflictos basados en la equidad y la no violencia.*

*¿Cuánto de estos lineamientos y principios de la convivencia son sólo canto de sirena? No estamos*

*muy convencidos de que se esté haciendo una cabal aplicación de los postulados propugnados en torno a la Convivencia Democrática, por cuya razón creemos necesario hacer un deslinde sobre lo que se viene trabajando en nuestras escuelas.*

## **CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA**

*La escuela asume, como se asume en muchos otros escenarios societarios, que convivir es el gregarismo simple y llano, el asociarse siempre por la necesidad de contacto, la búsqueda de pertenencia y adscripción a un grupo o por la conveniencia de socializarse. Ninguna de estas modalidades de asociacionismo humano equivale ni se aproxima a lo que esencialmente es la convivencia y las implicancias cualitativas que ella tiene para el desarrollo del individuo (Carozzo, 2012).*

*La escuela es el lugar en donde los niños van a tener la oportunidad de experimentar precozmente lo que es la vida pública y a vivir un incesante y rico intercambio de experiencias sociales y personales con sus pares. En la escuela la convivencia o el convivir no debe ser limitada al hecho de compartir un aula o cualquier otro espacio físico de la institución educativa porque para eso no se llega a la escuela. La convivencia es la perentoria necesidad de compartir un conjunto de actividades y aprendizajes comunes en el marco de determinadas reglas que deben modular el comportamiento interactivo con propiedad y equidad, procurando la obtención de beneficios comunes para todos sus protagonistas.*

*La convivencia en la escuela debe erigirse considerando el hecho de que cada individuo llega a la escuela con un personal repertorio psicosocial que jalonará rápidas y nutridas diferencias y conflictos entre todos ellos, por lo que se hace necesario que la escuela promueva un paquete de aprendizajes que favorezcan las relaciones interpersonales y allanen las diferencias ocurrentes. Sólo en la escuela se dan las condiciones para que se manifiesten tantas naturales diferencias personales, y sólo la escuela es el privilegiado lugar en donde se pueden destacar los aprendizajes de habilidades sociales, habilidades relacionales y comunicativas y los sentimientos y emociones relacionados con la empatía y la aceptación del otro.*

*Según Benites (2012), "La convivencia cuando es adecuada; puede ser conceptualizada como un modo de vivir en relación o en interrelación con otros, en la cual se respeta y considera las características y diferencias individuales de las personas involucradas, independientemente de sus roles y funciones. La forma de convivir se aprende en cada espacio, en cada contexto en la que se comparte la vida con otros: familia, escuela, comunidad. A convivir se aprende y enseña conviviendo cotidianamente". Debemos destacar que para Benites la convivencia es aprendida, sea en la escuela, la familia y los demás escenarios sociales en donde participa interactivamente, porque, obviamente, la interacción con otros individuos es la condición para el aprendizaje de la convivencia.*

*DITOE (Dirección de Tutoría y Orientación del Educando) del Ministerio de Educación, define la convivencia como democrática, y ella es un conjunto de acciones organizadas caracterizadas por relaciones interpersonales democráticas entre todos los miembros de la comunidad educativa que favorecen la existencia de un estilo de vida ético y la formación integral.*

*La convivencia surge como la necesidad de que la vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación escolar y en el entramado de todos los sistemas de relación (profesorado/alumnado, relaciones entre los propios escolares, y relaciones familia/escuela), discurra con pautas de respeto de los unos sobre los otros. (Ortega, del Rey, Córdova y Romera, 2008). En otro trabajo Ortega, Del Rey y Fera (2009), afirman que un modelo democrático de convivencia escolar asegura relaciones respetuosas entre estudiantes y docentes, y estudiantes entre sí. Significa aprender a desenvolverse en un ambiente justo, tolerante, solidario y promotor de autonomía.*

*Para Ianni (2003) la explicación de lo que es la convivencia es inseparable del aprendizaje, y por tal razón sostiene que para que el aprendizaje de la convivencia sea posible, los intercambios entre todos*

*los actores de la institución (alumnos, docentes y padres, ¿por qué no?) que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales que denominamos CONVIVENCIA deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores. Sólo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo, la participación, recién entonces se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje. Convivencia y aprendizaje, pues, se condicionan mutuamente. La causalidad circular permite comprender la interrelación entre ambos: cada uno es condición necesaria (aunque no suficiente por sí solo) para que se dé el otro. (Las negritas son del autor)*

*De lo expuesto nos queda claro que la convivencia en la escuela es un componente vital para la existencia de un clima institucional saludable y satisfactorio para que todos los actores de la escuela alcancen la calidad de vida que se necesita para el logro de la calidad educativa. También nos queda claro que muchos estudiosos reconocen que la convivencia es el aprendizaje de un estilo de vida relacional totalmente inédito, del que no se tiene referencia alguna y de que se trata de una verdadera construcción en donde todos los protagonistas van a brindar sus mejores aportes.*

### **LA CONVIVENCIA EN NUESTRA LEGISLACIÓN**

*No exageramos si afirmamos que el Reglamento de la ley 29719 es un instrumento legal bastante aceptable y prometedor para quienes desean cambios perentorios en nuestras instituciones educativas. No son pocos los lineamientos que enmiendan realmente el espíritu represivo de la Ley 29719 y proponen políticas que intentan horizontalizar las relaciones de gobierno al interior de la escuela.*

*El Decreto Supremo Nº 010-12-EDU, Reglamento de la Ley 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, proporciona numerosos artículos que hacen referencia a la Convivencia Democrática, desde su composición hasta su funcionalidad, y pone en claro el valor de introducir nuevos estilos de relación en la escuela, que incluye la supresión de medidas sancionadoras y punitivas contra los estudiantes y establece en su reemplazo la administración de medidas correctivas para todos los actores que la requieran, sin excepción, y no solamente para los estudiantes como se nos ha condicionado históricamente.*

*El Artículo 3, que contiene el Glosario de Términos, en el Inciso “b” podemos leer lo que la norma consagra como Convivencia Democrática, la que define como “Conjunto de relaciones interpersonales horizontales, caracterizadas por el respeto y valoración del otro; construida y aprendida en la vivencia cotidiana y el diálogo intercultural en la institución educativa, con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Favorece el desarrollo de vínculos afectivos e identitarios, así como el desarrollo integral de las y los estudiantes, en un marco ético de respeto, inclusión y de ejercicio de derechos y responsabilidades, contribuyendo a la solución pacífica de conflictos y la construcción de un entorno seguro y protector. (Las negritas son nuestras)*

*Mientras que en el Artículo 5, la norma es bastante más explícita cuando dice que “La Convivencia Democrática tiene como finalidad propiciar procesos de democratización en las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa, como fundamento de una cultura de paz y equidad entre las personas, contribuyendo de este modo a la prevención del acoso y otras formas de violencia entre los estudiantes”.*

*La cosa no queda allí porque en los numerales siguientes, como son concretamente los artículos 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15 y 16, la convivencia democrática continúa siendo el derrotero elegido para el mejoramiento del clima institucional, lo que confirma que quienes participaron en la redacción del Reglamento de la Ley 29719 tenían muy clara la idea sobre la necesidad de insertar en la escuela un modelo de relaciones interpersonales basado en la igualdad y la equidad entre todos los actores educativos, como el mejor instrumento para optimizar las relaciones en la escuela y, del mismo modo, cualificar el rendimiento académico de los estudiantes.*

Ahora bien. ¿Cuánto de todo esto se viene cumpliendo en las instituciones educativas del país?

### **¿DE QUE DEMOCRACIA HABLAMOS EN REALIDAD?**

*El notable escritor argentino Roberto Arlt (1958), decía allá por los años treinta, que la palabra democracia estaba en boca de cualquier atorrante y, coincidiendo con él, hoy podemos afirmar con total certeza que en el Perú la palabra democracia está siempre a la mano de cualquier tráfuga y oportunista que la emplea para proteger sus apetencias personales, como bien se sabe, por lo que no basta invocarla sin dirimir puntualmente lo que debemos entender por ella.*

*Para nuestras autoridades educativas, y para muchas otras instituciones del Estado, la dimensión de democracia es análoga, equivalente o sinónima, al concepto de democracia representativa, en donde por mandato eleccionario o decisión administrativa, se designa a quien o a quienes en representación de todos harán lo que las autoridades dispongan o lo que a ellos les parezca mejor, sin que queden opciones de ninguna naturaleza para las mayorías escolares, porque el poder de los elegidos está legitimado por las leyes que así lo preceptúan. Este concepto de democracia representativa se nos ha impuesto en forma tan sostenida que hemos terminado por convencernos de que esa es la verdadera democracia.*

*Pero no es así, existe otra forma distinta de entender y ejercitar la democracia, a la que llamaremos democracia participativa, mediante la cual los representantes de todo el colectivo social no actúan a su libre albedrío, según su parecer o sus intereses, sino que su gestión expresa la voluntad y decisión de un todo activamente participativo que acuerda por consenso lo que es mejor para ellos. En el caso de la convivencia democrática, no es suficiente que se destaque que en ella están representados todos los actores de la escuela, sino que es preciso que todos sean partícipes activos en la gestión y toma de decisiones en la elaboración y aprobación de las Reglas de Convivencia.*

*En nuestras instituciones educativas, con la pasividad del Ministerio de Educación, por decir lo menos, muchas organizaciones del Estado han incursionado en ellas pretextando la erradicación de la violencia y de los agresores de la escuela, siendo su modelo de intervención una réplica de lo que son sus funciones sociales. Es así como se han creado contingentes de Policías Escolares, Fiscales Escolares, Defensores Escolares, Alcaldes Escolares y Brigadas Escolares encargados de orientar la disciplina y el orden en la escuela, identificar a los agresores y ponerlos a disposición de las autoridades educativas para que se tomen las medidas disciplinarias de acuerdo a la gravedad de la falta. Estas organizaciones de estudiantes también deben encargarse de tareas relacionadas con la buena convivencia en disciplina, para lo cual dictan las medidas y normas de convivencia que deben practicarse. Nuevamente nos encontramos con que la buena convivencia radica en la obediencia pasiva a los mandatos reglamentarios, sólo que en estos casos son los propios estudiantes los encargados de disponer y vigilar el cumplimiento de las normas de disciplina y convivencia ordenadas desde arriba.*

*Estas modalidades son un buen ejemplo de la democracia representativa en las escuelas, según la cual los estudiantes quedan sometidos a las acciones que están trazadas desde arriba y en la que sus representantes solo harán las veces de operadores. Es más, la persecución de los agentes disruptivos, su identificación y el ponerlos a disposición de las autoridades, es una réplica de lo que pasa en el sistema social. Aquí lo democrático, eso se hace creer, consiste en que todo esto pasa entre los propios alumnos sin la injerencia de las autoridades del colegio ¡Se ha visto algo más democrático que esto!, que los propios alumnos se hagan cargo de la investigación, la identificación y la represión de los responsables.*

*Las instituciones educativas tienen su propia policía, su propio ministerio público y su defensoría; solo les falta su propio poder judicial, que se encargue de aplicar los castigos a los que violentan el escenario educativo. De este modo el sistema social extiende e impone sus fueros coercitivos a la escuela aprovechando las organizaciones estudiantiles promovidas por sus instituciones tutelares.*

*Pero hay más todavía. La mayoría de los estudiantes no tiene participación en nada, salvo en la elección de los policías, fiscales, defensores y brigadistas, es decir solo tienen derecho para elegir a sus representantes para que los gobierne según el programa ya elaborado por una burocracia que decide lo que deben hacer y no hacer los chicos y chicas. Para que todo esto parezca más una réplica del sistema social, los candidatos a los cargos deben reunir un perfil propuesto anteladamente por los gestores de estas modalidades democráticas*

*Puede advertirse que esta forma de democracia es excluyente y de naturaleza vertical. Los estudiantes no tienen oportunidad de participar en la elaboración de un programa de convivencia ni en la aprobación de las reglas de convivencia, las mismas que deben hacerlo conjuntamente con los docentes y padres de familia, como se señala en el Reglamento. El sesgo excluyente y vertical de los formatos provenientes de las instituciones estatales no se inscriben dentro de lo que propone el Reglamento de la Ley 29719, sino que la ignoran y alientan una tramposa propuesta participativa de los estudiantes que mantiene indemne el armatoste autoritario de las instituciones educativas y el sometimiento de los estudiantes a un engañoso sistema de innovación participativa.*

*La propuesta del Reglamento, aún con sus ambigüedades y sutiles emboscadas, es terminante cuando expresa que el Comité de Convivencia Democrática debe estar integrado por los profesores, estudiantes y padres de familia, presidido por el director o directora y que la elaboración y aprobación de las Reglas de Convivencia es una decisión de todos los integrantes del Comité. El éxito o fracaso de la convivencia en la escuela reposa en la participación activa o no de los estudiantes. Todo con ellos, nada sin ellos, esa parece ser la consigna que debe levantarse para la construcción exitosa de la Convivencia Democrática.*

## **REFERENCIAS**

*Arlt, Roberto (1958) Aguafuertes Porteñas, Editorial Losada S.A., Buenos Aires.*

*Benites, Luis (2012) La Convivencia Escolar: una estrategia de intervención en bullying, en Carozzo, Benites, Horna, Palomino, Salgado, Uribe y Zapata (2012) Bullying y Convivencia en la Escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación. Dennis Morzán Delgado Impresiones&Empastes.Lima.*

*Carozzo, Julio César (2012) El Bullying en la escuela: Interrogantes y Reflexiones, en Benites, Carozzo, Horna, Palomino, Salgado, Uribe y Zapata (2012) Bullying y Convivencia. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación, Dennis Morzán Delgado Impresiones&Empastes. Lima.*

*Decreto Supremo N° 010-12-EDU Reglamento de la Ley 29719.*

*Ianni, Norberto (2003) La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja, en Monografías Virtuales N° 2, Agosto-Septiembre, 2003. Recuperado de [www.oei.es/valores2/monografias](http://www.oei.es/valores2/monografias)*

*Ley 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.*

*Mariátegui José Carlos (1996) 7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana, Biblioteca Amauta, Lima, 64ª Edición*

*Ortega, R. Del Rey, R. y Fera, I. (2009) Convivencia Escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado. Recuperado en [www.aufop.com/AUFOP/UPLOADEDFILES/articulos/1258588302.PDF](http://www.aufop.com/AUFOP/UPLOADEDFILES/articulos/1258588302.PDF)*

*Dirección de Tutoría y Orientación del Educando (DITOE) Propuesta de Convivencia y Disciplina Escolar. Recuperado en [www.DITOE.Minedu.gob.pe/materiales](http://www.DITOE.Minedu.gob.pe/materiales)*



***ENSEÑAR A CONVIVIR: PROGRAMAS EFECTIVOS EN PROMOCIÓN  
Y PREVENCIÓN***

***Héctor Lama Rojas***

## **ENSEÑAR A CONVIVIR: PROGRAMAS EFECTIVOS EN PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN**

**Dr. Héctor Lama Rojas**

**Academia Peruana de Psicología**

**Past Decano Nacional del Colegio de Psicólogos del Perú**

*Los estudios, con diferentes enfoques, de los problemas y conflictos que surgen o se detectan en los centros educativos y las propuestas que pueden adoptarse para prevenir y tratar esos conflictos se han convertido en foco de atención de toda la comunidad educativa. Esto en cuanto, como observa, Blanco (2007) cit por Díaz, Martínez y Vásquez. L (2011), “en los escenarios educativos se pueden encontrar diversas formas de violencia, como la generada por los agentes educativos implicados; es así como podemos encontrar la violencia docente-estudiante y estudiantes-docentes; la violencia docentes-padres de familia y padres de familia-docentes, la violencia docente-docente, institución-estudiante e institución- docente”.*

*Debemos intervenir, como bien observa Miranda (2009: 41), esta es un espacio para la investigación, la reflexión crítica y foro de discusión,*

*El Proyecto Fomento del desarrollo juvenil y prevención de la Violencia que se desarrolló en seis países: Honduras, El Salvador, Nicaragua, Colombia, Perú y Chile considera los siguientes pasos en el desarrollo de programas efectivos en promoción y prevención*

- *Identifique el género y la etapa del desarrollo*
- *Identifique necesidades y deseos*
- *Identifique niveles de la intervención*
- *Identifique las teorías que guiaran el diseño, implementación y evaluación de la intervención (Se puede usar más que una)*
- *Use la creatividad para ir de la teoría a la práctica: cosas nuevas con humor y entretenidas*

*Un estudio cualitativo realizado en quince ciudades del Perú demuestra que los padres castigan a sus hijos de diferentes formas utilizando palos, látigos, mangueras o cualquier objeto contundente que caiga en sus manos justificando su actitud con la presión que sufren en su vida cotidiana.*

*Por otro lado en el ámbito escolar, 81.5% percibe la existencia de peleas físicas en su Centro Educativo en el recreo y a la salida. 63.8% opinan que son los mayormente expuestos a la violencia tanto dentro como fuera del centro educativo, siendo las autoridades escolares, directores, profesores y auxiliares de educación los que castigan física y psicológicamente (Calle, 2011)*

### **El modelo ecológico**

*Uno de los desarrollos conceptuales que mejor da cuenta de la naturaleza polifacética y multicausal de la violencia, es el “modelo ecológico”, desarrollado por Bronfennbrenner (1979, cit. Calle, 2011) e introducido inicialmente para el estudio del maltrato infantil*

*El modelo ecológico ha sido utilizado en diversas investigaciones de violencia escolar como marco teórico para explicar la conducta violenta de los niños y adolescentes.*

*Díaz, Martínez y Vásquez. L (2011: 137-39) dan cuenta del Proyecto Sevilla Antiviolenencia (Ortega, 1998), desarrollado entre los cursos académicos de 1996 y 1998, un trabajo investigativo y de intervención educativa en 26 centros escolares de primaria y secundaria, a casi 5000 escolares. La exploración del problema de la violencia entre iguales, el establecimiento de perfiles de centro en la relación con el problema y la implicación de los docentes de nueve escuelas en un proyecto de prevención del maltrato entre compañeros, desarrollado en un modelo abierto, ecológico y comprensivo de trabajo educativo demostró lo beneficioso de este proyecto para mejorar la convivencia y prevenir la violencia.*

*El Estudio Psicológico sobre las Conductas Antisociales de los Adolescentes (Frías, 2003), muestra cómo Bronfenbrenner ha modificado la teoría original y plantea una nueva concepción del desarrollo humano, argumentando que el sujeto en el transcurso de la vida despliega una serie de procesos que derivan de las características de las personas, incluyendo las genéticas y del ambiente, dentro de una continuidad que se da en el tiempo.*

*Con este planteamiento, el estudio muestra cómo la familia es un determinante central en el fenómeno de la antisocialidad y la delincuencia juvenil, ya que la desintegración familiar, la falta de valores y pautas inadecuadas de crianza conducen a estas acciones. El estudio, adicionalmente, hace referencia a otros entornos que influyen en el desarrollo del joven como en la escuela, que es un lugar donde adquieren conocimientos pero a la vez adquieren relaciones sociales que lo exponen a una diversidad de normas o reglas; y por último presenta el entorno de los barrios los cuales presentan un rol importante en la asimilación de los grupos sociales.*

*El estudio La escuela, un espacio para aprender a ser feliz, la ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar (Méndes, 2006), desde una visión ecológica y orgánica, busca un proceso de unidad y armonía interpersonal, satisfacción y alegrías de las personas pretendiendo de esta forma reconocer y delimitar elementos y relaciones relevantes para la construcción del clima escolar que genere un centro escolar feliz. La investigación fue planteada en una estructura multidimensional, que presenta tres grandes macrodimensiones: de relación, de desarrollo, de mantenimiento y cambio a las cuales les corresponden las microdimensiones que las describen y al mismo tiempo introducen unidades de significado que permitieron el análisis del informe. Este estudio fue revelador de lo que piensan los agentes del centro educativo con respecto al desarrollo de sus relaciones entre sí, con la vida y con el mundo.*

*Los factores personales y comunitarios que se vinculan con la vivencia en las calles (Banda y Frías, 2006), es otro estudio con este enfoque, cuyo objetivo es poner a prueba un modelo ecológico de comportamiento. Se emplearon dos muestras, una integrada por menores indigentes y la otra por escolares igualados por su ingreso familiar, edad y sexo. El modelo fue aprobado mediante el análisis confirmado por multimuestra, encontrándose que el exosistema se conformó por las variables de comportamiento antisocial, comportamiento adictivo y violencia comunitaria. El microsistema se integró por violencia intrafamiliar, maltrato físico del padre y maltrato físico de la madre. El ontosistema se formó por impulsividad, locus de control externo y la percepción del menor sobre la indigencia. El exosistema ejerció influencia positiva y directa sobre el microsistema, positiva y*

*directa en el factor infantil. Para el grupo de menores no indigentes, influyen los factores individuales, familiares y comunitarios en el factor de indigencia infantil*

### **Los programas multimodales o multicomponentes**

*Las condiciones que deben reunir los centros educativos para llevar a cabo un programa de mejora de la convivencia serían las siguientes (Proyecto Atlántida):*

- *Generar motivación para iniciar el trabajo.*
- *Clarificación inicial del tema desde el punto de vista práctico partiendo de la situación del centro en particular.*
- *Visión estratégica: metodología de procesos y procedimientos de colaboración: ventajas y limitaciones de trabajar con este enfoque, de donde surge, qué otras experiencias existen al respecto.*
- *Creación del “grupo interno” de apoyo al trabajo del grupo.*
- *Asunción de compromisos en cuanto a espacios y tiempos que van a dedicarse.*
- *Definición del papel de los asesores, si los hubiera, en el proceso de desarrollo del centro.*
- *Abordar las resistencias y dudas que pudieran suscitarse en el grupo.*
- *Se requiere un trabajo compartido para la elaboración y aplicación de programas para la mejora de la convivencia*

*La prevención es la acción que considera a los individuos y las poblaciones expuestos a factores y comportamientos de riesgo que ocasionan enfermedades, lesiones o daños en la salud propia y en la de otros. Esta visión es complementaria con el enfoque de promoción de la salud, que se dirige a generar y sostener acciones que fortalecen las habilidades y capacidades de los individuos y comunidades para controlar los determinantes de la salud, y, en consecuencia, mejorarla, así como para modificar las condiciones sociales, ambientales y económicas con el fin de mitigar su impacto en la salud pública e individual*

*Los programas multimodales o multicomponentes, como señala Henao (2005: 170-71), buscan influir sobre los distintos factores de riesgo, especialmente los familiares, escolares e individuales, y por ello tienen varios componentes dirigidos a los niños, a los maestros y a los padres. Algunos de ellos combinan solamente dos de esos componentes, como el dirigido a los padres y el que interviene directamente sobre los niños (Lally, Mangione y Honig, 1988; Johnson y Walter, 1987; Berruela-Clement, Schweinhart, Barnett, y Weikart, 1987; Reynolds et al, 1997; Walter et al., 1998), mientras que otros combinan el componente dirigido a los padres y el que actúa sobre los maestros (Webster-Stratton y Hammond, 1997; Klevens, 2000b). Por su parte, otros desarrollan estrategias que actúan simultáneamente sobre los niños -de manera directa-, sobre los padres y sobre los maestros (Chaux, 2005).*

*Un ejemplo de un programa efectivo de este tipo que reduce la agresión en los niños es el llamado Primeros pasos (FirstStepsProgram) (Walker et al., 1998). Este programa incluye un proceso comprensivo protector que identifica los niños con notorios problemas de comportamiento en el pre-escolar. La intervención tiene dos componentes: uno dirigido a los padres y otro que actúa sobre los niños buscando desarrollar sus habilidades y competencias sociales en pequeños grupos. En una evaluación del programa, los maestros describieron a los niños como menos agresivos que los del grupo control en el post-test y más adelante, cuando los niños cursaban el primer grado de primaria.*

*El Programa de prevención temprana de la agresión que se viene desarrollando en la ciudad de Medellín (desde el 2000) es también un ejemplo de este tipo de intervenciones multimodales. En el caso de este programa, se desarrolla una intervención con los maestros de pre-escolar a quinto de primaria de las escuelas públicas de la ciudad orientada a mejorar su forma de interacción con los alumnos, así como otra dirigida a los padres de familia que voluntariamente deseen participar en una serie de talleres que se realizan a lo largo del año escolar. Aunque se detecta a los niños que presentan problemas de comportamiento con una prueba –COPRAG que mide los comportamientos agresivos y los prosociales, con estos niños no se realiza una intervención especializada y no siempre se logra que sus padres asistan a los talleres mensuales de formación. Infortunadamente, una de las evaluaciones que se han realizado del programa reportó una deserción del 91% en los padres y no halló diferencias significativas entre los grupos de tratamiento y de control en lo que se refiere a la conducta agresiva directa e indirecta de los niños (Hernández et al., 2005).*

*Dentro de los programas multicomponentes revisados los más completos son el Experimento de Prevención de Montreal y el FLUPPY -desarrollados en Canadá (Chaux,2005)- y el FAST TRACK desarrollado en Estados Unidos por el Grupo de investigación sobre prevención de problemas de conducta (1999), los cuales combinan estrategias de prevención primaria y secundaria. Por una parte, la prevención primaria se realiza actuando especialmente sobre los factores escolares a través de capacitación a los maestros y la implementación de currículos y estrategias pedagógicas en el aula que se dirigen a todos los niños (agresivos y no agresivos) y que buscan el desarrollo de sus habilidades sociales. Por su parte, la prevención secundaria se efectúa detectando a los niños con comportamientos agresivos y actuando sobre los factores de riesgo familiar e individual. Sobre los factores familiares estos programas intentan influir a través de visitas domiciliarias y/o talleres con los padres de familia en los que buscan desarrollar sus habilidades para observar y hacer seguimiento al comportamiento de sus hijos, para manejarlo y promover los comportamientos prosociales y el autocontrol, y para resolver problemas y conflictos familiares o de la vida cotidiana. Igualmente, algunos de estos programas, como el FLUPPY, buscan contribuir al desarrollo de vínculos seguros entre los niños y sus padres. Y en cuanto a los factores individuales, estos modelos buscan desarrollar en los niños competencias sociales a través de sesiones en pequeños grupos o estrategias de promoción de amistades en el aula, así como promover su rendimiento académico realizando con ellos un acompañamiento y apoyo especial (tutorial) en el aprendizaje de la lectura y/o de las matemáticas.*

*Según Domitrovich y Greenberg (2003), estos programas son los que obtienen los mejores resultados en la medida en que buscan intervenir sobre distintos factores de riesgo. Además, lo hacen en el largo plazo, teniendo en cuenta que algunos de estos estudios han realizado un seguimiento sistemático*

*tanto al grupo de niños intervenidos como al de los no intervenidos, encontrando diferencias significativas entre ambos grupos a favor del grupo*

*intervenido. En el corto plazo, el Fast Track encontró mayores destrezas en los padres para manejar el comportamiento de sus hijos, mayores competencias psicosociales en los niños y menores niveles de agresión en los niños en distintos contextos, incluida el aula de clase (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999).*

*Por su parte, el Experimento de Prevención de Montreal (EPM) de Richard Tremblay y su grupo mostró reducciones en delincuencia y otras variables en el grupo que fue intervenido en comparación con el grupo control. Estas reducciones fueron observadas inclusive hasta cuando tenían 17 años, es decir, 8 años después de haber terminado la intervención. En efecto, según Chaux (2005), el impacto del programa sobre el desarrollo de comportamientos antisociales se observó en que, si bien todos los adolescentes aumentaron cada año sus índices de delincuencia, quienes habían participado cuando niños en el programa tuvieron menores índices en cada uno de los años en comparación con los que también habían sido identificados como problemáticos cuando pequeños pero que no participaron en el programa. El efecto fue estadísticamente significativo.*

*Chaux (2005) señala que además de disminuir los comportamientos delincuenciales, el programa logró reducir –en quienes participaron en comparación con el grupo control– la pertenencia a pandillas, la frecuencia de arresto, el uso y abuso de alcohol y otras drogas y la actividad sexual temprana. Igualmente, el programa también tuvo incidencia sobre la deserción escolar, ya que encontraron que, a la edad de 24 años, cerca del 50% de quienes*

*habían participado en la intervención cuando niños se habían graduado del colegio. Aunque este es un porcentaje muy bajo, fue significativamente mayor al del grupo control que solamente alcanzó el 36%. Así, puede considerarse que el EPM es una modalidad de prevención genérica, en el sentido de que no sólo logró tener efectos sobre el comportamiento antisocial, sino sobre otras problemáticas que con frecuencia se encuentran asociadas (Henaó,2005).*

### ***Intervención comunitaria***

*La propuesta que nos presentan Orte, Ballester y Oliver ( 2003) se fundamenta en el programa de intervención comunitaria que aplican en algunos municipios de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares , para la intervención y prevención en los problemas de convivencia escolar, que se producen debido a distintas causas tanto de tipo individual como grupal y/o contextual en la que pueden estar implicados diferentes miembros de la comunidad en general y, de forma particular, de la comunidad educativa: alumnado, familias, profesorado, iguales, etc. Algunos ejemplos:*

*Vigilancia y control de comportamientos intimidatorios (bullying) en la escuela con desarrollo de competencias sociales, cambio de conducta cognitiva, resolución de problemas y auto-control. Aunque estos programas se implementan en una amplia variedad de condiciones según dosaje (número de sesiones, duración del programa, número de horas), calidad de la implementación, identidad de quien lo implementa (profesor, investigador o estudiante) y nivel de riesgo de los adolescentes, los estudios muestran evidencias fuertes de que las intervenciones dirigidas a promover el aprendizaje de*

*modelos cognitivos y conductuales de resolución de conflictos sin el uso de violencia, son altamente efectivas en la prevención de la violencia que afecta a jóvenes en los ámbitos escolares*

*El Lifeskills training program (LFT) trata sobre la resolución de conflictos sin el uso de la fuerza física. Analizado por Botvin y Griffin, es uno de los programas de prevención mejor evaluados y considerados como modelo por cuatro grandes meta-análisis de programas de prevención en los Estados Unidos. Esta propuesta de OPS-OMS se ha desarrollado con amplia confluencia de aportes y se complementa con frecuencia, con otros enfoques, incluyendo habilidades sociales y cognitivas. Los principales beneficios del programa son la mejora del bienestar psicológico, la reducción de las expectativas de aprobación social por el uso de drogas, el incremento de la asertividad y la prevención de la agresión y la violencia.*

*Inspirado por este modelo, el Promoting alternative thinking strategies (PATHS) es un programa integral que ha sido destacado como ejemplo para la promoción de las habilidades sociales y la salud emocional. El programa está dirigido a reducir la agresión y los problemas de conducta en los niños de la escuela primaria, al mismo tiempo que mejora el proceso educativo en las clases. Los resultados de sus evaluaciones con grupo de control han mostrado una disminución del 32% de conductas agresivas, según informes de maestros, un aumento del 36% en la demostración de conductas de autocontrol, y una mejoría significativa en la disposición a hacer uso de estrategias para la resolución no violenta de conflictos entre los estudiantes*

*La experiencia del Circo Volador, de la ONG mexicana Investigación y Desarrollo de Proyectos Sub metropolitanos (IDESPRO)", ha transformado una zona degradada de la periferia del área metropolitana del Distrito Federal - donde eran frecuentes los robos y la violencia callejera interpersonal, con escasa presencia policial, servicios públicos deficientes y falta de oferta cultural y recreativa para los jóvenes -, en una zona de integración comunitaria, con un centro cultural que funciona en un cine abandonado, restaurado y remodelado por los propios jóvenes para su beneficio y el de los pobladores del barrio. En la zona han disminuido los índices de homicidios y delincuencia, así como el número de pandillas juveniles (cit. Calle, 2011).*

*Programas de seguridad ciudadana. En la ciudad de Bogotá, desde 1994 las administraciones distritales ejecutaron de manera continua programas denominados "Planes de seguridad y convivencia ciudadana" que combinaban medidas de fortalecimiento de la policía; acciones de desarme y control del porte de armas, y restricciones de los horarios de los establecimientos nocturnos: Su evaluación indica que contribuyeron de manera importante a la disminución del número de delitos y homicidios en la ciudad, confirmando la eficacia de las medidas preventivas. Los planes se articulaban con un Programa de cultura ciudadana (95), que procuraba aumentar el cumplimiento de las normas de convivencia; fortalecer la capacidad de unos ciudadanos para que lleven a otros al cumplimiento pacífico de normas; elevar la capacidad de concertación y de solución pacífica de conflictos entre los ciudadanos; y aumentar la capacidad de comunicación de los ciudadanos (expresión, interpretación), a través del arte, la cultura, la recreación y el deporte. El mensaje básico de cultura ciudadana fue: 1) la violencia como carencia/fracaso de regulación cultural; 2) la violencia como enfermedad; 3) la regulación relacional, pacífica y aceptada (Calle, 2011)*

## **Referencias**

*Calle Dávila M. C (2011). Prevención de la violencia en adolescentes y jóvenes: intervenciones que funcionan Psicología.com.; 15:50. <http://hdl.handle.net/10401/4561>*

*Díaz,J, Martínez M y Vásquez. L (2011) Una educación resiliente para prevenir e intervenir la violencia escolar. Itinerario Educativo • Año xxv, n.º 57 • 121-155*

*Henao, J (2005) La prevención temprana de la prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención Univ..Psychol. Bogotá (Colombia), 4 (2): 161-177.*

*Miranda, D (2009). Psicología social- comunitaria en Puerto Rico: Reflexión sobre un deseo. Vásquez, C (ed.). Psicología comunitaria: agendas compartidas en la diversidad. Universidad de Puerto Rico*

*Orte ,C , Ballester Brage, L & Oliver Torrelló, J (2003) Estrategias para la resolución de conflictos Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 6(2)*



***INFORME PRELIMINAR DE ESTIMACIÓN DE LAS BONDADES PSICOMÉTRICAS DE LA  
ESCALA TIPO DE ESPECTADORES DE VIOLENCIA ENTRE PARES (TEVEP)***

***Quintana Peña, Alberto; Montgomery, William; Dominguez, Sergio; Malaver Carmela; Ruiz  
Gabriela; García Nayú y Moras Eduardo.***

# **INFORME PRELIMINAR DE ESTIMACIÓN DE LAS BONDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA**

## **TIPO DE ESPECTADORES DE VIOLENCIA ENTRE PARES (TEVEP)**

### **PRELIMINARY REPORT OF ESTIMATING THE BENEFITS PSYCHOMETRIC SCALE**

#### **TYPE OF VIOLENCE WATCHING PEER (TEVEP)**

**Quintana Peña, Alberto<sup>12</sup>**

**Montgomery, William; Dominguez, Sergio; Malaver Carmela; Ruiz Gabriela;**

**García Nayú y Moras Eduardo.**

### **Introducción**

*El currículo oculto de la escuela constituye un ambiente de fuerte incidencia y hasta de cultivo de ciertas actitudes agresivas debido al carácter aislante o competitivo de muchas de sus actividades, que en última instancia tienden a reproducir las relaciones de desigualdad y asimetrías de poder presentes en la sociedad.*

*Al respecto, la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas en su II Estudio Nacional de Prevención y Consumo de Drogas en Estudiantes de Secundaria (2007), reveló que uno de cada cuatro escolares, es decir, el 24,3%, ha sido víctima de una o más agresiones físicas en lo que va de su vida escolar. El 15,3% señala que el agresor o los agresores fueron compañeros de clase, situación que va marcando, sin lugar a dudas, una influencia en las relaciones de convivencia entre los alumnos.*

*En el Perú, al igual que en el resto del mundo (Quintana & Ruiz, 2013), las investigaciones empíricas sobre el tema de bullying o violencia entre pares centran su atención en la relación víctima-victimario, mientras que dejan de lado, en la mayoría de las veces, a un actor que puede jugar un papel, tanto de reforzador de la conducta violenta como de inhibidor de ésta: el espectador.*

*En el contexto de estas conceptualizaciones, hace unos años, el equipo de investigación que el suscrito dirige, constatando la inexistencia de un instrumento que permita identificar los distintos tipos de espectadores de Bullying, elaboró una versión preliminar de un instrumento de 30 ítems para efectuar esta tarea, con la cual se han llevado a cabo una serie de investigaciones empíricas que buscaron relaciones entre los distintos tipos de espectadores y procesos tales como los modos de afrontamiento, conducta resiliente, estilos explicativos de las relaciones interpersonales, habilidades para la gestión de negociación de conflictos, capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario, todo ello utilizando muestras de adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (Quintana, Montgomery, Malaver y Ruiz, 2009, 2010, 2011), obteniéndose valiosos datos y conclusiones. Por ejemplo, se ha verificado que el espectador de tipo prosocial utiliza estrategias de afronte, es más resiliente, posee en mayor grado habilidades para la gestión de conflictos interpersonales, tiende a explicar sus éxitos en las relaciones interpersonales gracias a su propio esfuerzo y habilidad, tiene más capacidad de disfrute, sentimiento de bienestar subjetivo y percepción subjetiva de apoyo comunitario que los tipos de espectadores indiferentes culpabilizados y amorales.*

*Estos hallazgos pusieron en evidencia la importancia de contar con un instrumento que detecte en el contexto escolar los tipos de espectadores, de manera que nos permita considerarlos actores, con un*

1 Profesor principal e investigador de la Facultad de Psicología de la UNMSM. Email: [albertolqp@yahoo.es](mailto:albertolqp@yahoo.es)

2 El autor de esta entrega expresa su agradecimiento al vicerrectorado de investigación que brindó el auspicio para la realización de este trabajo.

rol activo en la intervención frente a los abusos cometidos por los matones. Participación que permita que los abusivos observen que su entorno rechaza sus actitudes y que, además, tanto el espectador como la víctima forman alianzas que contribuyan a que estas conductas no adecuadas se minimicen o hasta desaparezcan. De ahí la importancia de difundir el instrumento TEVEP, el cual, en base a un cuestionario tipo Likert de 26 preguntas, nos ayuda a reconocer los tres tipos de espectadores que según Avilés y Monjas (2005) se encuentran en esta forma de violencia escolar.

Existen muchas definiciones para lo que conocemos como bullying o violencia entre pares. En esta entrega suscribiremos la definición de Avilés (2006), cuando conceptualiza la violencia entre pares como la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal. El resultado de este tipo de interacción interpersonal refleja diversidad en los perfiles de los participantes (Avilés & Monjas, 2006): de víctima (pasiva, provocativa, reactiva, agresiva), de agresor (seguro, ansioso, secuaz), de agresor victimizado (en ocasiones agresor y en ocasiones víctima) y de espectadores (pares culpabilizados, indiferentes o amorales, y adultos).

Los espectadores son aquellos que contemplan las agresiones sin poder o querer evitarlas. Se ha argumentado que esto es producto del miedo a ser incluidos dentro del círculo de la victimización y convertirse en blanco de agresiones (Lecannelier, 2006, cit. por Varela & Tijmes, 2008; Olweus, 1998). Sin embargo, es pertinente resaltar que su presencia como testigos puede ser determinante en el episodio de bullying, al estimular o inhibir las acciones del agresor (Trautman, 2008).

Entre los espectadores es posible distinguir tres tipos, a saber:

a) Espectador indiferente-culpabilizado, Observa la agresión; pero considera que no es un asunto de su competencia porque a él no le toca. Puede incluso considerar injusta la agresión, sentirse afectado por lo que sucede; pero no interviene por temor a ser la próxima víctima.

b) Espectador amoral, Justifica la agresión porque considera que, en la vida, unos son más fuertes y otros débiles o porque la víctima se lo buscó.

c) Espectador pro-social, Enfrenta activamente la situación, confrontando al victimario y/o solicitando ayuda de otros compañeros o docentes (Monjas & Avilés, 2006).

## **Método**

### **Participantes**

Para estudiar las propiedades psicométricas de la escala en el presente estudio se trabajó con una muestra no probabilística e intencional constituida por 480 adolescentes de ambos sexos que cursan el nivel secundario, cuyo rango de edad varía entre los 14 y 18 años (media=16.17), de nivel socioeconómico medio y pertenecientes a instituciones educativas de gestión tanto estatal como no estatal ubicadas en Lima Metropolitana.

## **Instrumento y procedimiento**

La Escala de tipos de Espectadores de Violencia entre Pares (TEVEP) tiene como objetivo determinar los tipos de espectadores en la violencia entre pares. Ésta constituida por 26 reactivos auto administrados. Las respuestas a los reactivos se evalúan en un formato tipo Likert que incluye cuatro opciones, donde N= Nunca, AV= Alguna Vez, CS= Casi Siempre y S= Siempre. A cada opción se le asigna un valor de 0, 1, 2 y 3 puntos, respectivamente. Las instrucciones del instrumento se explican claramente en el cuadernillo para que el sujeto evaluado no tenga inconvenientes en la elección de su respuesta.

Se aplicó el cuestionario piloto constituido por 5 preguntas introductorias no calificables y 30 preguntas indicativas de los tipos de espectadores previstos, a una muestra de 480 participantes, a quienes se les preguntó además algunos datos demográficos (sexo, edad, nombre de la institución educativa, grado escolar), sometiéndose los resultados a las pruebas estadísticas que permitieron obtener la versión final de 26 ítems y sus datos de confiabilidad y validez.

## **RESULTADOS**

### **Análisis previo de datos**

Antes de proceder con el análisis factorial confirmatorio, se llevó a cabo un análisis de estadísticos descriptivos en el cual se constató que todos presentaban indicadores de asimetría y curtosis adecuados, los cuales no excedieron el rango +/- 1.5 (Pérez & Medrano, 2010; Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010).

### **Análisis Factorial Exploratorio**

Se realizó un análisis factorial por Mínimos Cuadrados No Ponderados, extrayéndose tres factores en base a los supuestos teóricos del instrumento.

De forma previa, se examinó la intercorrelación de los ítems para realizar el análisis factorial. La matriz de correlaciones fue significativa ( $p < .01$ ); se obtuvo un KMO de .778, valor considerado adecuado (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2004), y un test de esfericidad de Bartlett significativo ( $p < .01$ ), lo cual da cuenta de la suficiente intercorrelación de los ítems. Cabe mencionar que se usó una matriz de correlaciones policóricas debido a la naturaleza ordinal de los reactivos.

Los tres factores extraídos explican el 33.50% de la varianza total de las puntuaciones. Para decidir por el tipo de rotación, sea ortogonal u oblicua, se optó por una rotación ortogonal (Weighed Varimax) debido a que los supuestos teóricos indican independencia entre los tipos de espectadores que postula el instrumento.

Asimismo, fue evaluado el ajuste del modelo factorial resultante, el cual presenta un índice de bondad de ajuste, GFI, (Ferrando & Lorenzo-Seva, 1997) de .96, lo que indica que casi toda la varianza explicada a la que se refiere, se da en base al modelo de tres factores.

### **Tabla 1**

Estructura factorial del Test de Espectadores de Violencia Entre Pares (TEVEP)

Ítems de la versión preliminar		F1	F2	F3
12	<i>Me voy antes de que yo me convierta en lorna</i>	.437		
13	<i>No hago nada, para evitar que también a mí me molesten</i>	.395		
18	<i>Que debo evitar esas situaciones, para no meterme en problemas.</i>	.370		
19	<i>Que si no las acusas, no te van a molestar.</i>	.476		
20	<i>Que se lo merece porque seguro antes lo fastidió a éste.</i>	.545		
21	<i>Que es asunto de ellos y no el mío.</i>	.502		
25	<i>No, porque uno no tiene que meterse en los juegos de los demás.</i>	.416		
27	<i>No, porque serían unos "sobones agua fiestas".</i>	.527		
31	<i>Que es sólo responsabilidad del colegio, de los profesores o de los adultos para los malos tratos.</i>	.325		
32	<i>Creo que no hay manera de como detenerlo.</i>	.328		
34	<i>No lo sé, porque yo no me meto en esas cosas.</i>	.355		
8	<i>Alegre, porque hacen cosas graciosas al compañero.</i>			
9	<i>Contento, porque ayudan a matar el aburrimiento en el aula.</i>			
15	<i>Les sigo la corriente y también fastidio</i>			
16	<i>Me río, porque es muy chistoso</i>			
30	<i>Nada, si sólo es un juego.</i>			
6	<i>Siento pena del (a) que ha sido molestada e intento ayudarla.</i>			.497
11	<i>Me molesto porque la hacen sentir mal.</i>			.434
14	<i>Le digo al agresor(a) o a los agresores que dejen de molestarla.</i>			.551
17	<i>Le riño al (a) abusiva para que la deje de molestar.</i>			.549
22	<i>Que no deben comportarse de esa manera y deberían de respetar a sus compañeros</i>			.532
23	<i>Que es algo injusto y que no debería de hacerlo.</i>			.528
28	<i>Sí, y los malos tratos disminuirían.</i>			.587
29	<i>Sí, intervenir para que paren de molestarla.</i>			.584
33	<i>Que alumnos, profesores y padres de familia debemos comprometernos a detener estos malos tratos.</i>			.570
35	<i>Dialogar con las chicas y sus padres para que no molesten a sus compañeros.</i>			.526
<hr/>				
Valor Eigen	5.224	3.197	1.629	
% Varianza Explicada	17.415	10.656	5.430	

## **Denominación de Factores**

*El primer factor fue denominado “Espectador indiferente-culpabilizado”, y engloba aquellos ítems que hacen referencia a quienes observan y no hacen nada; permanecen “neutrales” y pueden sentirse indiferentes con la situación, no dándole importancia en absoluto, con lo que toleran y se acostumbran a estas injustas situaciones. A veces se muestran nerviosos e incómodos/as, pero no hacen nada. No son responsables como agentes, pero sí como consentidores. Las razones, que dan para no actuar y no decir nada suelen ser que: no quieren meterse en problemas, no se atreven a afrontar al abusador,*

*impotencia frente a la situación, miedo a ser intimidadas, cobardía, concepto de lealtad y fidelidad mal entendidos, ideas erróneas respecto a ser cobarde; creer que acusar es un demérito en el código de los iguales.*

*El segundo factor resultante fue nombrado “Espectador Antisocial”. Este factor, a diferencia del anterior, está constituido por aquellas expresiones que expresan quienes no actúan directamente, pero refuerzan de alguna manera la conducta del abusador, por ejemplo, sonriendo o con gestos cómplices. Están complacidos y a veces justifican el maltrato. Algunos pueden tener dudas y sentirse mal, pero se doblegan a las presiones del grupo o del abusador, ya que tienen miedo ellos mismos de ser objeto de burlas, intimidación o terminar fuera del grupo. A veces el abuso se hace en pandilla o grupo; son varios los que molestan y es difícil salirse de este grupo.*

*El tercer factor fue nombrado como “Espectador Pro social”, el cual está constituido predominantemente por quienes ayudan a la víctima y hasta pueden llegar a recriminar al agresor, verbal o gestualmente: “pata, te has pasado de la raya”, “no seas abusiva”. Se sienten afectados y suelen pedir ayuda y/o comunicárselo a los adultos.*

## **Análisis de la confiabilidad**

*La estimación de la consistencia interna se realizó mediante el alfa ordinal (Dominguez, 2012; Elosua & Zumbo, 2008) dado que las variables no son continuas, aspecto que es de suma importancia cuando se desea utilizar el Coeficiente Alfa de Cronbach; además de ello, la estructura del instrumento no es unidimensional, lo que desaconseja el uso del mencionado coeficiente.*

*Los hallazgos indican que el alfa ordinal fue de .707 para el factor “Espectador indiferente-culpabilizado”; de .674 para el factor “Espectador Antisocial”; y de .801 para el factor “Espectador Pro social”.*

## **Segundo análisis factorial confirmatorio**

*En base a la configuración mostrada en la tabla anterior, se procedió a realizar un análisis confirmatorio de dicha estructura trifactorial, encontrándose que los datos se ajustan de modo aceptable al modelo de tres factores producto del análisis exploratorio: un GFI y AGFI mayores de .80, un RMSEA y RMR menores de .10, y finalmente, un CFI mayor de .70 (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Hu & Bentler, 1999; Manzano & Zamora, 2010; Ruiz, Pardo & San Martín, 2010; Sánchez & Sánchez, 1998), el cual aunque si bien no es una magnitud decisiva, es al menos satisfactoria (Hu & Bentler, 1999).*

## **CONCLUSIONES**

*El objetivo fundamental del trabajo fue realizar el análisis psicométrico de la escala, a fin de obtener evidencias de confiabilidad y validez que sustenten su uso en el contexto nacional, y permita la*

*identificación del tipo de espectadores de violencia entre pares.*

*Dicho análisis dio cuenta de tres factores denominados “Espectador indiferente-culpabilizado”, “Espectador Antisocial” y “Espectador Pro social”, los cuales explican de manera conjunta el 33.50% de la varianza total de las puntuaciones.*

*Con relación a la manera de organización de los ítems en los factores los datos apoyan la independencia de los factores encontrados que hacen referencia a los tipos de espectadores.*

*Cabe mencionar que algunos reactivos quedaron fuera del análisis debido a que no cumplían los requisitos métricos mínimos considerados para ser admitidos. Quizá fue debido a que, al menos en la muestra estudiada, no representan indicadores de algún tipo de espectador, lo que puede estar estrechamente ligado a los niveles socioeconómicos predominantes en este trabajo que fueron el nivel bajo y nivel medio-bajo. En tal sentido, quedaría como recomendación ampliar la muestra a otros niveles socioeconómicos y estudiar el comportamiento de los cuatro reactivos eliminados.*

*Por último, los coeficientes de confiabilidad hallados reflejan una adecuada consistencia de los factores evaluados a nivel de coeficientes alfa ordinal.*

*La utilidad de esta escala abarca varias aristas. Los beneficios de identificar a los sujetos espectadores prosociales con el fin de articular estrategias para combatir el acoso escolar a través de su participación activa, hacen, por ello, de alta prioridad utilizar un instrumento confiable como el TEVEP. Pero también la identificación de los otros tipos de espectadores se puede considerar un objetivo positivo, porque mediante la escala se evidencian las aptitudes y habilidades faltantes en aquellos, pudiendo servir esos datos de base para la elaboración de programas de entrenamiento que incidan en su preparación prosocial a fin de prevenir el bullying, como lo han relevado en su momento Avilés y Monjas (2005), Varela y Tijmes (2008), y Vaquero (2010).*

*Siendo la muestra de estudio es más representativa de los escolares de nivel socioeconómico bajo, los hallazgos presentados no pueden generalizarse a todos los niveles socioeconómicos. No obstante, dadas las fortalezas conceptuales y psicométricas de la escala, se sugiere iniciar estudios en centros de enseñanza de distintos niveles socioeconómicos, ya que es un aspecto relacionado con una convivencia saludable en la escuela y un aprender a vivir en democracia.*

*Queda pendiente para futuras investigaciones ampliar la muestra y obtener evidencias de validez convergente, considerando las correlaciones con otros constructos. Asimismo, se recomienda examinar las diferencias de acuerdo al sexo, estrato socioeconómico, etc.; dado que son aspectos importantes a tener en cuenta.*

### **Referencias Bibliográficas**

*Avilés, J. M. (2006). Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú Ediciones.*

*Avilés J. & Monjas C. (2006) Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) Anales de Psicología. Vol. 21, N° 1, 27-41.*

*Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (2007) II Estudio Nacional: Prevención y Consumo de Drogas en Estudiantes de Secundaria. Recuperado el 12/01/2014 desde: [http://www.opd.gob.pe/cdoc/\\_cdocumentacion/estudio\\_nacional\\_P\\_Escolar\\_2007.pdf](http://www.opd.gob.pe/cdoc/_cdocumentacion/estudio_nacional_P_Escolar_2007.pdf)*

- Dominguez, S. (2012). *Propuesta para el cálculo del Alfa Ordinal y Theta de Armor*. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 213-217.
- Elosua, P., & Zumbo, B. (2008). *Coefficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada*. *Psicothema*, 20(4), 896-901.
- Ferrando, P. & Angulano-Carrasco, C. (2010). *El análisis factorial como técnica de investigación en psicología*. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Ferrando, P. & Lorenzo-Seva, U. (1997). *Procedimiento para evaluar el ajuste en análisis factorial exploratorio: el programa FICFACT*. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 2(1), 50-64. Recuperado desde: <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/Rema/article/view/9732/9478>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (2004), *Análisis Multivariante*. Madrid: Pearson.
- Hu L. & Bentler P. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Manzano, A. & Zamora, S. (2010). *Sistema de ecuaciones estructurales: una herramienta de investigación*. México D.F.: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- Monjas M. & Avilés J. (2006) *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Junta de Castilla y León: Valladolid.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez, E. & Medrano, L. (2010) *Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas*. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.
- Quintana P. & Ruiz S. (2013). *Panorama de la investigación del Bullying y Cyberbullying en el Perú y el mundo*. *Bullying Opiniones Reunidas. Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela*: Lima.
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C. & Ruiz S. (2011) *Estilos explicativos y habilidades para la gestión de negociación de conflictos en adolescentes espectadores de violencia entre pares (Bullying)*. *Revista de Investigación en Psicología* 14(1), 95-108.
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C. & Ruiz S. (2010) *Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (Bullying)*. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 139-162.
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C. & Ruiz S. (2009) *Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares*. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 153-171.
- Ruiz, M., Pardo, A. & San Martín, R. (2010). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Sánchez, E. & Sánchez, M. (1998). *Los modelos de estructuras de covarianza como método de validación de constructo*. En: Manzano, V. & Sánchez, M. (comps.). *Investigación del Comportamiento. Innovaciones metodológicas y estrategias de docencia* (pp. 101-112). Sevilla: Instituto Psicosociológico Andaluz de Investigaciones.
- Trautman, A. (2008). *Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual*. *Revista Chilena de Pediatría*



79(1): 13-20.

Vaquero, M. (2010) *PRECONCIMEI Cuestionario sobre Preconcepciones de Intimidación y Maltrato entre iguales. Materiales para la Convivencia Escolar*. Recuperado el 12/01/2014 desde: <http://convivencia.wordpress.com/2010/05/04/cuestionario-preconcimei-sobre-preconcepciones-de-intimidacion-y-maltrato-entre-iguales/>

Varela, J. y Tijmes, G. (2008) *Prevención de la Violencia Escolar: Paz Educa. Fundación Paz Ciudadana: Chile*. Recuperado el 12/01/2014 desde: [http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2013/07/2008-12-01\\_Conceptos-N%C3%82%C2%BA-5-Prevenci%C3%83%C2%B3n-de-la-violencia-escolar-Paz-Educa.pdf](http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2013/07/2008-12-01_Conceptos-N%C3%82%C2%BA-5-Prevenci%C3%83%C2%B3n-de-la-violencia-escolar-Paz-Educa.pdf)

*EL VALOR DE LA DISCIPLINA Y EL CASTIGO EN CONTEXTOS  
EDUCATIVOS*

*Luis Benites Morales*

## **EL VALOR DE LA DISCIPLINA Y EL CASTIGO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS**

**Luis Benites Morales**

**Past Decano Nacional del Colegio de Psicólogos del Perú**

**Docente USIL , UPLA , UCV.**

### **RESUMEN**

*El presente artículo analiza los términos disciplina y castigo desde su perspectiva semántica, popular y técnica. Se hace hincapié en la naturaleza polisémica de dichos términos y como a través del tiempo y del uso han ido variando su sentido semántico original. Se propone reconceptualizar los términos en su aplicabilidad proactiva en los contextos educativos a partir de la estimación de la disciplina como un tipo de valor personal y del valor del castigo como una técnica para reducir conductas.*

*Se señalan las implicancias de las prácticas lingüísticas y sociales que han determinado la actual significación de la disciplina y del castigo, describiéndose las consideraciones conceptuales, técnicas y aplicativas de una disciplina democrática y un castigo reformativo y benigno que facilite un mejoramiento de su aplicabilidad para promover climas que favorezcan la convivencia y el proceso enseñanza aprendizaje en los contextos educativos.*

*Palabras claves: Disciplina, castigo, valor, contextos educativos*

### **INTRODUCCIÓN**

*El adecuado funcionamiento de nuestro sistema social en los diferentes contextos en los cuales nos movilizamos e interactuamos (familiar, educativo, laboral, religioso, etc.) se sustenta en el cumplimiento o acatamiento de las leyes, normas o reglas que regulan la interacción de sus miembros entre sí y con su contexto. El no cumplimiento, omisión o transgresión de estas normas o reglas tiene consecuencias generalmente de tipo punitivo. Estas consecuencias punitivas pueden ser consideradas como instrumentos correctivos basados en penalidades, sanciones o castigos los cuales se concretizan en diversas acciones muy disímiles entre sí: prisión, multas, expulsión, resarcimiento, trabajo reparador, llamadas de atención, agresiones físicas y psicológicas (llegando inclusive hasta la pena de muerte).*

*Michel Foucault (2003) en su obra *Vigilar y Castigar* nos permite comprender el uso maligno y corrosivo de la disciplina y el castigo como instrumentos de control de la sociedad para encausar desde tiempos muy remotos a los individuos a comportarse de forma dócil y útil. Estas prácticas de control que se han difundido en diversos contextos sociales y laborales, encuentra su versión más funesta en los centros educativos, donde la vigilancia, la homogeneidad, la obediencia y la disciplina se hacen imprescindibles para su éxito institucional.*

*“La disciplina fabrica individuos; es la técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (Foucault, 2003, p.158). Para Foucault el éxito del poder disciplinario se debe sin duda a la utilización de procedimientos bastantes simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un instrumento que le es específico: el examen. El examen constituye una herramienta especial de control y descalificación de los estudiantes.*

*Los cuestionamientos contemporáneos hacia la escuela por el uso de prácticas coercitivas para lograr el orden, la obediencia, la disciplina (algo importante en los contextos educativos para un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje) no es exclusividad de estos ambientes.*

*El uso del control aversivo a través de procedimientos punitivos (multas, sanciones, descuentos, encarcelamiento, suspensiones, expulsiones, represión ,etc.) se encuentran en el engranaje de muchas instituciones : gobierno, iglesia, fuerzas armadas, centros laborales, familia, etc., su ejercicio está dirigido fundamentalmente a regular el orden, la obediencia y la disciplina.*

*A pesar de los cuestionamientos al uso del castigo como medida disciplinaria se hace necesario evaluar objetivamente su inadecuada práctica. La disciplina y el castigo si son reconceptualizados desde sus acepciones proactivas y técnicas pueden adquirir una estimación que permita una aplicación social correctiva, racional y humana, distinta a la concepción que su uso mal intencionado e interesado ha producido, distorsionando su verdadera conceptualización semántica y técnica.*

*Al respecto Ludwig Wittgenstein, señala, que según las necesidades y el contexto se pueden ir creando y recreando las palabras y sus significados (juegos del lenguaje) de acuerdo a nuestras prácticas sociales, nuestras necesidades y formas de vida, por lo que el significado original y/o pertinente de un término pasa al olvido y su uso social o de interés social genera un nuevo significado. “La variedad de modos en los que las palabras adquieren sus significados se refleja en la variedad de sus usos” ( Wittgenstein, citado por Katayama, 2012, p.188 ).*

*En este sentido los términos disciplina y castigo no tienen una significación aislada, sino que están relacionadas con contextos lingüístico significativos y estos a su vez, a prácticas sociales (aversivas) que legitiman a dichos contextos. La obediencia, dependencia, autoritarismo, sumisión, homogenización, represión, coerción, sanción, penalización, punición, constituyen en esencia el sentido de nuestras prácticas sociales que le dan sentido a la disciplina y al castigo como forma preponderante de control social. Tanto en la familia como en la escuela la prohibición, la censura y el castigo fueron y son todavía medios privilegiados como formas de educación (la letra con sangre entra). Estas prácticas familiares y educativas están histórica y socialmente construidas, no son aisladas ni individuales, por lo cual es necesario que los padres de familia, autoridades educativas y docentes analicen su proceder y puedan desnaturalizar el saber cotidiano de sus prácticas educativas (Sánchez, 2006)*

*En su dimensión proactiva y valorativa la disciplina, para su utilización como práctica social debe entenderse y usarse como una forma de autodomínio, autorregulación, que permite al individuo conducirse de tal manera que logre alcanzar sus objetivos o metas a pesar de los obstáculos que traten de impedirselo.*

*En su sentido valorativo y técnico en el contexto educativo, el castigo debe ser comprendido y utilizado como un procedimiento que se caracteriza por facilitar la reducción de la frecuencia de comportamientos desafiantes y disruptivos ( que no implica necesariamente el uso de estímulos nocivos) al potenciar el aprendizaje de conductas funcionalmente incompatibles con la conducta castigada.*

## **DISCIPLINA**

*El término disciplina es un concepto con diversas acepciones su significado está muchas veces relacionado con la importancia y valor que se le asigne en diferentes contextos sociales: iglesia, fuerzas armadas, educación, leyes, familia, etc.*

*La Real Academia Española (RAE) define la disciplina como: (4-p.562)*

- 1. Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral*
- 2. Observancia de las leyes y ordenamientos de la profesión o institución*
- 3. Acción o acto de disciplinar*

4. *Instrumento, hecho ordinariamente de cáñamo, con varios ramales, cuyos extremos o canales son muy gruesos y que sirve para azotar.*

*Una quinta definición relaciona la disciplina con una materia o tema de estudio.*

*Las cuatro primeras acepciones están de alguna manera u otra relacionada con nuestra concepción tradicional y popular de la disciplina: orden, control, regulación, sancionar y castigar.*

*La disciplina desde una perspectiva proactiva, en términos genéricos puede conceptualizarse como la disposición a tendencia a un orden personal que permite organizar el logro de un objetivo o meta.*

*La disciplina implica una capacidad que puede (y debe) ser desarrollada por cualquier persona y que implica para toda circunstancia u ocasión la puesta en práctica de una actuación ordenada y perseverante en obtener un bien o un fin determinado.*

*Benites (en Carozzo y col. 2012) define la disciplina como la capacidad para internalizar y seguir un conjunto de reglas sin coerción, que se caracteriza por:*

- . Ser una disposición autorregulatoria y voluntaria*
- . Estar orientada al logro de un propósito según convicciones planteadas*
- . Es un medio más que un fin*
  - . Promover el autocontrol, responsabilidad, autonomía y toma decisiones.*
- . Ser constructiva y formativa.*

## **LOS VALORES Y LA DISCIPLINA**

*Tradicionalmente, el término valor está relacionado con la estimación que cada persona tiene con respecto a un bien, un objeto, persona o actividad. Desde una perspectiva psicológica el valor es un concepto que se refiere a un término disposicional descriptor de tendencias y capacidades conductuales asociadas a comportamientos personales, socialmente estimadas en ámbitos específicos de desempeño: trabajo, educación, política, religión, familia, etc. (Benites, 2005).*

*Para Gómez y Serrat (2005) el valor es una cualidad del ser. Este ser al poseer esta cualidad se hace deseable o estimable a las personas o a los grupos. El valor o valores tienen sus antivalores. Los valores no son estáticos, son relativos, dependen del tiempo, del lugar, del tipo de sociedad, cada época, cada sociedad tiene sus propios valores (los valores de la post modernidad son diferentes a los valores de la modernidad).*

*Los valores siempre se encuentran jerarquizados en cada persona o grupo de personas, estableciéndose una escala de valores que sustenta y explica sus opiniones y comportamientos.*

*Generalmente en una situación de cambio social, o para un cambio social se da una transformación en la escala de valores, algunos pueden permanecer y otros pueden asumir inclusive la dimensión opuesta (el individualismo vs el bien común, lo estético vs lo ético etc.).*

*Los valores se van construyendo a lo largo de toda la vida desde edades muy tempranas. Esta construcción y reconstrucción del sistema de valores se realiza a través de las interacciones directas y modeladas que el niño mantiene en su contexto familiar, escolar y comunitario (Ros y Gouleva, 2001).*

*Existe dentro del sistema de valores categorizaciones de los mismos, estos pueden ser personales, éticos o morales y nacionales, sin embargo una clasificación más adecuada nos permite identificarlas como instrumentales y finales (Gil Martínez, 1998). Son valores finales la paz, la igualdad, la libertad, la seguridad familiar, y son valores instrumentales indispensables para la consecución de valores finales: el compañerismo, la honradez, la lealtad, la responsabilidad, el altruismo, la amabilidad, etc.*

*Dentro de la clasificación de los valores ya sea como instrumentales o personales generalmente no se considera a la disciplina como un valor.*

*En la mayoría de los contextos de interacción humana (por no decir en todos) la capacidad para conducirse disciplinadamente es muy estimada. La disciplina es un valor muy estimable que facilita la obtención de resultados y el logro de metas u objetivos tanto personales como institucionales: deporte, educación, trabajo, familia, etc., inclusive en algunas de ellas la disciplina constituye el eje central de su funcionamiento y éxito (ámbitos donde el control, la obediencia y la relación entre sus miembros es básicamente vertical como son las fuerzas armadas y el clero).*

*Podemos considerar a la disciplina, desde su concepción dos (2) de observancia de las leyes y ordenamientos de la profesión o institución, como un valor de carácter personal y/o instrumental.*

### **LA DISCIPLINA COMO VALOR**

*Desde una perspectiva histórica y social el comportarse de manera disciplinada tanto a nivel individual como grupal ha sido materia de valoración de realizaciones y éxitos logrados y por el contrario las derrotas y fracasos se han relacionado con la falta de disciplina o de indisciplina de sus ejecutantes.*

*La disciplina se ha considerado y se sigue considerando desde el punto de vista del sentido común como algo estimable y necesaria de ser promovida y desarrollada desde edades muy tempranas y en diversos contextos. Se puede señalar que la disciplina constituye un valor estimable en los seres humanos; es un bien personal.*

*La persona disciplinada es valorada como responsable, controlada, madura, ordenada, educada, autorregulada, seria, suficiente, obediente, confiable, etc.*

*Socialmente la persona disciplinada es aquella que tiene una sujeción y cumplimiento de las reglas, normas y leyes, una regulación auto impuesta de sus comportamientos en diversos ámbitos y situaciones (horarios, estudio, comidas, labores, juegos, etc.).*

*Existe la creencia que la persona indisciplinada (que no respeta o transgrede las normas, las reglas, etc.) se les puede disciplinar en instituciones de carácter castrense o religioso, cuyas características básicas son el autoritarismo, la relación vertical, la obediencia y la subordinación.*

*Las personas indisciplinadas carecerían de autorregulación o control personal.*

### **LA DISCIPLINA EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

*El concepto de disciplina en los contextos educativos no es unívoco (Yalen y Weinstein, 1991, Suarez, 2003, Gómez, Mir y Serrats, 2005). Los profesores la entienden, definen y valoran de diferente*

manera. Regularmente los maestros la conceptualizan de forma distinta según sea el tipo de institución (estatal, particular, religiosa, cuasi castrense, castrense) nivel (especial, inicial, primaria, secundaria, superior) y grado educativo. Por ejemplo en los niveles primarios los problemas de indisciplina pueden estar relacionados con hablar fuera de turno, falta de atención, estar fuera del asiento, conductas disruptivas de orden y puntualidad. En cambio en la secundaria los problemas de disciplina incluyen también, amenazas de violencia, agresión, insubordinación, absentismo a clases, incumplimiento de tareas, etc. Yelon y Weinstein (1991) caracterizan 3 maneras de entender la disciplina por parte de los maestros: el orden que se establece en aula a nivel grupal, la manera como se establece el orden y las formas especiales de reforzar la disciplina mediante el castigo. Suárez (2003), a su vez señala que los trabajos relacionados con la disciplina escolar reflejan diferentes perspectivas con la que se enfoca este concepto. Puede referirse a los problemas generados por los estudiantes (con funciones preventivas y/o correctivas), puede entenderse como una condición para la promoción de un clima favorable de enseñanza y aprendizaje o puede analizarse como instrumento de poder inseparable de la institución escolar.

Es también conocido que se pueden establecer diferentes normas disciplinarias o de conducta en los diferentes grados, pero la disciplina en general se aplica a todas las edades, grados y niveles.

Existe el convencimiento en todo docente que manteniendo el orden y la disciplina en el aula, la atención del alumno no se distraerá, lo cual facilitaría el proceso enseñanza aprendizaje (Yelon y Weinstein, 1991).

La promoción de la disciplina en el salón de clase estaría vinculada con características del docente relacionadas con : seguridad y control personal, liderazgo y autoridad, buen control y manejo de grupo, habilidades sociales y de comunicación, motivado, creativo, con métodos y recursos pedagógicos, comprometido y satisfecho laboralmente, creencias y expectativas racionales y objetivas, democrático y ético.

Las instituciones educativas, de acuerdo a sus principios y finalidades seleccionan y promueven diferentes tipos de valores, por ejemplo Gómez, Mir y Serrats (2005) señalan los siguientes valores:

Libertad, justicia, veracidad.  
Coherencia y validez personal  
Honradez y fidelidad  
Cooperación y solidaridad  
Responsabilidad y autonomía personal  
Compromiso y esfuerzo  
Comprensión, amistad y agradecimiento  
Iniciativa creadora y crítica constructiva  
No violencia y paz.

De alguna u otra manera, estos valores se ven reflejados como pautas de comportamientos establecidos en las normas de convivencia o normas disciplinarias de la institución que deben ser promovidas, y cuando son transgredidas o no cumplidas deben ser penalizadas o corregidas.

Un punto crítico de la disciplina en los contextos educativos ha sido señalada por Suarez (2004) al reflexionar acerca de la violencia en la escuela hacia los alumnos "El estudiante debe interiorizar y aceptar los principios del orden escolar, un orden que se fundamenta en el rechazo de conductas extremas, en la asignación de lugares cargados de significado de control, en el principio de autoridad sustentado por el docente, en la universalidad de los beneficios del orden, y en la traslación del

*orden hacia una autoridad encarnada en el estado, quien, a través de sus instituciones se manifiesta como el garante último del orden socialmente establecido* (p.440).

*Este criterio de disciplina está relacionado con una concepción de disciplina autoritaria en contraste con una de tipo democrática.*

### **LA DISCIPLINA DEMOCRÁTICA**

*Gómez, Mir y Serrats (2005) realizaron un análisis del concepto disciplina dentro del contexto educativo desde una perspectiva histórica, a partir de la interacción docente y discente.*

*Estas concepciones están relacionadas con la disciplina como parte de la educación para el autocontrol, como factor de seguridad, como aprendizaje, como equilibrio entre poder y autoridad, como liberación individual, como superación de concepciones educativas opuestas y como equilibrio entre rigidez autoritaria y permisividad incontrolada. Esta última concepción es la que está relacionada con la disciplina democrática.*

*La concepción de disciplina democrática escolar, se base en la mínima imposición de control que resulte imprescindible a fin de conseguir la socialización, la madurez personal, la interiorización de normas y la seguridad emocional del alumno. La disciplina controladora y la obediencia no son consideradas como medios para el logro de estos objetivos.*

*La disciplina democrática, es preciso que sea racional al máximo, no arbitraria y bilateral. Debe proporcionar explicaciones, permitir la discusión e invitar a la participación de los alumnos en el conjunto de normas. Por encima de todo implica respeto por la dignidad del individuo, reprueba las formas de castigo duras y abusivas* (Gómez, Mir, Serrats, 2005, p.26).

*El concepto de disciplina democrática, implica un conjunto de estrategias que favorecen la autorregulación y la seguridad en base a un equilibrio entre lo permisivo y lo autoritario, donde la disciplina sería el instrumento para lograr la socialización y la madurez personal del educando, dentro del contexto educativo (Gómez, Mir y Serrats, 2005)*

### **CASTIGO**

*La Real Academia Española (2001) define el castigo como: “ Pena que se impone al que comete delito o falta”. (3 - p.322).*

*Una acepción consensuada en contextos cotidianos relaciona al castigo con la pena o sanción que se impone a los individuos como consecuencia de haber contravenido alguna norma, precepto u orden, establecido a través de una Ley o en su defecto por la autoridad. En ambas definiciones no se especifica qué tipo de pena o sanción se aplica, (se supone que es punitiva).*

*Desde esta perspectiva, el término castigo está relacionado con la corrección, la penalización, la expiación, sin embargo si consideramos el castigo como verbo, castigar sería la acción de aplicar un castigo (no se hace mención a una conducta o forma específica de hacerlo). Sin embargo castigar para la Biblioteca de la Lengua (2002) es sinónimo de mortificar, afligir, golpear, pegar, azotar, sancionar, reprimir, condenar. (p. 107)*

*Estas definiciones de castigo y de castigar son las más conocidas y difundidas y su uso para identificar o hacer mención a prácticas educativas y disciplinarias es de lo más común en los contextos naturales.*



*La concepción del castigo en la tradición disciplinaria está íntimamente relacionada a la sanción que se aplica utilizando golpes o consecuencias que afectan la integridad física o psicológica de la persona castigada. Esta sería una aproximación no técnica del castigo de uso popular.*

*En psicología, el término castigo tiene un sentido diferente. En términos generales, hay consenso entre los teóricos e investigadores en psicología (especialmente en aprendizaje), definir el castigo como "la reducción de la duración, intensidad o frecuencia de ocurrencia de una conducta por efecto o como consecuencia de la aplicación contingente a ella de un evento aversivo." (Kanfer, Phillips, 1976, Kazdin, 1996, Sulzer y Roy, 1983, Rachlin, 1979, Martin y Pear, 1999, Cruzado y Labrador, 2002, Ellis, 2005; Mendez, Olivares, Belendez, 2008, Olivares et.al.2013)*

*La definición de castigo enfatiza dos aspectos, para identificar al castigo o a cualquier modalidad de castigo:*

- a. El Proceso conductual generado, relacionado con la reducción en la probabilidad de emisión de una conducta.*
- b. La operación o procedimiento que da lugar a dicha reducción, relacionada con la aplicación contingente de una consecuencia aversiva (adición (+) o sustracción (-) de un estímulo).*

*De acuerdo a la definición de castigo se pueden identificar dos clases o tipos de castigo, en base a la contingencia utilizada castigo positivo (tipo I) castigo negativo (Tipo II).*

*El primer tipo de castigo (positivo) implica la supresión y reducción de la frecuencia futura de una conducta por efectos de la presentación de un evento o estímulo aversivo.*

*El segundo tipo de castigo, el negativo, implica la reducción de la frecuencia futura de una conducta por efectos de la eliminación de un evento reforzante (reconfortante) lo cual debe resultar aversivo (desagradable) para el sujeto.*

*Nótese que en ambas clases o tipos de castigo lo que lo define técnicamente es la reducción en la probabilidad de ocurrencia futura de la conducta, como consecuencia de la aplicación de una contingencia aversiva. Lo que lo diferencia es el tipo de contingencia (positivo negativa). Al respecto dos consideraciones:*

- 1. Si se aplica alguna de las dos formas de contingencia y no se reduce la probabilidad futura de algunas de las dimensiones que dio lugar la aplicación aversiva, no se considera como castigo*
- 2. El término positivo o negativo, describen un tipo de operación: presentación o adición (+) o eliminación o sustracción (-) y no tienen ni una implicancia valorativa de bueno o malo.*

*Los diversos autores identifican dos modalidades de castigo en cada uno de los tipos de castigo. En el castigo positivo se identifica el castigo propiamente dicho (en su versión tradicional) y la sobre corrección. En el castigo negativo se identifica el costo de respuesta y el tiempo fuera o aislamiento (Sulzer y Mayer, 1983, Cruzado y Labrador, 2002, Kazdin, 1996, Olivares, et.al.2012)*

- Castigo (punitivo): implica la presentación de un estímulo o evento aversivo como consecuencia de una acción con la finalidad de producir una supresión inmediata y/o una reducción en la frecuencia futura de dicha acción.*

*En esta modalidad de castigo al utilizarse estímulos nocivos de manera preferente, se ha constituido desde el punto de vista popular en el paradigma del castigo. Según la RAE, (2002) lo nocivo es un adjetivo relacionado con el daño, lo pernicioso y lo perjudicial. El énfasis puesto en el significado*

*nocivo es que estos eventos van a producir daño corporal o psicológico (dolor). Todo estímulo nocivo es aversivo, pero no todo estímulo aversivo es nocivo.*

*Ejemplo:*

*Un reglazo en la mano o una bofetada por decir groserías a un estudiante.*

*Humillar o poner en ridículo a un estudiante al realizar incorrectamente una tarea.*

- *Castigo con sobre corrección: Esta modalidad de castigo positivo es considerado un castigo benigno, dado que la consecuencia aversiva ( la corrección o reparación) que se aplica después de una acción tiene efectos molestos. La sobre corrección implica la realización de parte del infractor de una actividad o tarea que corrija o restituya los efectos que ha producido la conducta castigada. Esta modalidad de castigo tiene dos componentes:*

*Sobre corrección retributiva: Relacionada con actividades que restauran o recomponen el daño producido por la conducta castigada aun estado similar o al igual que tenía antes de la emisión de dicha conducta.*

*Ejemplo: Que el estudiante levante las cosas que ha tirado al piso y pida disculpas*

- *Sobre corrección con práctica positiva: Consiste en corregir los efectos producidos por la conducta castigada, y además realizar actividades que mejoren la situación aun estado mejor o superior al original.*

*Ejemplo: Que el estudiante levante y limpie las cosas del compañero que arrojó al suelo, le pida disculpas y además que ordene las cosas del aula.*

- *Castigo Negativo: esta modalidad de castigo consiste en retirar o sustraer un evento, actividad o situación reforzante (lo cual resulta desagradable o aversiva) como consecuencia de la emisión de una conducta desadaptativa o perturbadora. Esta modalidad de castigo implica dos tipos de castigo: costo de respuesta y tiempo fuera. Costo de Respuesta: Es el retiro o eliminación un estímulo o actividad reforzante, como consecuencia de la ejecución de una conducta inadecuada.*

*Ejemplo: Dejar sin recreo a un estudiante por haber insultado o maltratado a un compañero*

*Ejemplo: Restarle dos punto en el promedio, por haber incumplido las normas de convivencia en el aula.*

*Tiempo Fuera: Esta modalidad de castigo negativo, denominado también aislamiento, consiste en el retiro de la posibilidad de obtener algún tipo de reforzamiento durante un periodo de tiempo determinado, como consecuencia de la emisión de una conducta inadecuada. Esta modalidad de castigo tiene 3 variantes (Olivares y col. 2013): tiempo fuera de aislamiento, tiempo fuera de exclusión y tiempo fuera no excluido.*

*Ejemplo1: Cuando el estudiante golpea a un compañero sin justificación. Se le envía por 15 minutos a permanecer en el pasadizo donde no hay nadie (el tiempo es arbitrario y depende de la edad del individuo).*

*Ejemplo2: Cuando un estudiante insulta a un compañero sin motivo aparente. Se le envía a que*

*permanezca por un tiempo determinado, en un rincón del aula mirando la pared.*

*Ejemplo3: Cuando un estudiante molesta a otro o interfiere con la actividad de este en la realización de una tarea conjunta que le agrada, se quedará al margen de la misma durante un tiempo determinado.*

### **ESTIMULOS O EVENTOS AVERSIVOS Y CASTIGO**

*La conceptualización común y popular del término aversivo está relacionado con dañino, doloroso, molesto, fastidioso, desagradable.*

*El sentido técnico del término desde una perspectiva funcional implica estímulos o situaciones que se tratan de reducir, eliminar o evitar. Desde este punto de vista el estímulo o evento para ser considerado aversivo tiene dos propiedades:*

*1-Reduce la duración, intensidad o frecuencia de una conducta.*

*2-Incrementa la posibilidad de ocurrencia de conductas que permitan eliminar, evitar o reducir su presentación.*

*Se pueden identificar 4 clases de eventos aversivos:*

*1- Presentación de estímulos nocivos que producen dolor o daño físico y /o psicológico.*

*Ejemplo: Golpes, maltrato, humillaciones, reprobación social, etc.*

*2- Realización de actividades que demanden malestar o esfuerzo físico. Ejemplo: Limpiar, hacer ejercicio físico, etc.*

*3- Retirada de estímulos agradables o actividades reconfortantes. Ejemplo: Quedarse sin recreo, permanecer en el aula después de clase, eliminar puntos, etc.*

*4- Retirada o apartamiento total o parcial de un ambiente agradable, reforzante. Ejemplo: Salir del salón y permanecer en el patio o pasadizo por un tiempo, voltearse y mirar a la pared, o permanecer en una actividad agradable sin participar en ella.*

*Los eventos aversivos que se utilizan como castigos más comunes en los contextos escolares están relacionados con una variedad estímulos y acciones:*

*- Expulsión*

*- Dejar sin recreo*

*- Notas desaprobatórias.*

*- Eliminación de puntos*

*- Asignación de tareas extras*

*- Llamada de atención*

- Insultos
- Golpes
- Humillación.
- Quedarse después de la hora de salida
- Limpiar salón, patio, baños etc.
- Realizar trabajos académicos adicionales
- Suspensión Temporal

*Las llamadas consecuencias lógicas o naturales, que pueden considerarse como alternativa de sanción o penalización al castigo como correctoras de conductas; en un sentido funcional le podría corresponder propiedades aversivas relacionadas con la generación de fastidio o molestia. En los ejemplos dados a continuación de alguna u otra manera la consecuencia lógica o natural a la conducta que queremos reducir implicarían algún tipo de perturbación o molestia, que se trataría de evitar.*

- *Si empujas en la fila, te vas al final (al alumno le resultaría aversivo ir al final de la fila).*
- *Si no guardas tus útiles, quedaran guardados temporalmente y no lo podrás usar. (el no poder usar los útiles sería lo aversivo)*
- *Si no acabas con la tarea en clase, quedará como parte de la tarea en casa. (el tener que hacer la tarea en casa sería lo aversivo)*
- *Si haces un trabajo sucio, tendrás que volver a hacerlo. (el volver hacer el trabajo nuevamente sería lo aversivo)*
- *Si hablas fuera de turno, perderás tu oportunidad de hacerlo. ( el perder la oportunidad de hablar, sería lo aversivo )*

*El uso inadecuado del castigo y el uso preferencial de estimulación nociva como castigo, puede dar lugar a una serie de comportamientos, que en los contextos escolares son contraproducentes a los objetivos y fines que persigue una educación democrática. Yelen y Weinstein (1991), señalan algunas consecuencias o efectos que puede tener el uso inadecuado e indiscriminado del castigo en los ámbitos educativos.*

- *Puede afectar el desarrollo de autocontrol en los estudiantes*
- *Puede dar lugar a comportamientos violentos y agresivos*
- *Puede dar lugar a un ausentismo y a conductas de evitación o escape.*
- *Puede dar lugar a respuestas emocionales: temor, miedo y ansiedad.*
- *Puede generar sentimientos de minusvalía, desesperanza, odio, venganza.*

*La utilización del castigo como técnica supresora y/ reductora de conductas cualquiera que sea el contexto en el que se aplique (clínico, social, familiar, escolar, etc.) requiere de una serie de consideraciones técnicas para garantizar su efectividad y reducir los posibles efectos indeseables que genere su inadecuada aplicación. (para una mejor visualización de estas condiciones véase a Rachlin, 1979, Sulzer y Roy, 1983, Kazdin, 1996; Ellis, 2005, Méndez y Olivares, 2008 ).*

## **RAZONES POR LAS CUALES SE APLICA EL CASTIGO**

*La aplicación del castigo como práctica disciplinaria tiene que ser evaluada en función de la intención de la persona o de la institución que la aplica, esta puede estar relacionada con alguno de los siguientes criterios (racionales y/o emocionales).*

*1-Para que aprenda: Es el uso más común. Se castiga a un alumno para que estudie, haga las tareas, respete las reglas etc.*

*2- Para disuadir: Para que la persona castigada no vuelva a realizar o repetir la conducta castigada*

*3-Para disciplinar: Para que la persona cumpla la norma, reglas o leyes.*

*4-Para corregir: Implica la reorientación o corrección de un acto o conducta desadaptada.*

*5-Para sancionar: Cometida la falta es necesario que esta sea sancionada o penalizada.*

*6-Para que sirva de ejemplo: Evitar la conducta castiga sea imitada o realizada por otros.*

*7-Para resarcir: El castigo va implicar una forma de resarcimiento restauración o reparación.*

*8-Para aplicar justicia: Que implicaría más un sentido de venganza quede justicia “ojo por ojo, diente por diente “*

## **USO Y ABUSO DEL CASTIGO**

*El uso y abuso del castigo en contextos sociales, especialmente educativos (en el contexto clínico tiene otra connotación), se ha basado más en la costumbre, la tradición y las creencias, que en los criterios técnicos descubiertos y enunciados especialmente por la psicología del aprendizaje. Son refranes populares que sustentan lo anterior: “La letra con sangre entra” “Disciplinar para no corregir“. El uso del castigo de manera indiscriminada (sobre todo el de tipo coercitivo) tiene efectos indeseables, sobre todo cuando no se tiene en consideración la naturaleza de la conducta a castigar. Una acción o comportamiento puede ser considerado inadecuado en un estudiante cuando por ejemplo, comete errores al realizar una actividad o tarea, cuando incumple una regla, o cuando transgrede una norma, el tipo de sanción y de castigo que se imponga para corregir dicha acción, no puede ser igual en todos los casos. Un error no puede ser sancionado al igual que una trasgresión (es contraproducente castigar errores, los errores no se castigan se corrigen).*

*Desde esta perspectiva el uso y abuso del castigo se sustenta en las siguientes creencias:*

<b>CREENCIAS</b>	<b>REALIDAD</b>
<i>-El castigo debe aplicarse para que el individuo aprenda.</i>	<i>- Si el individuo no tiene la conducta adecuada el castigo no será ineficaz</i>
<i>-El castigo debe implicar malestar, daño corporal para ser efectivo</i>	<i>- El castigo implica situaciones aversivas no necesariamente dolorosas.</i>
<i>-El castigo contribuye con la disciplina y a no cometer errores</i>	<i>-Promueve formas de evitación o escape del castigo.</i>
<i>-El castigo debe producir temor y miedo para que tenga un carácter disuasivo.</i>	<i>-Refuerza a quien lo aplica a que lo siga haciendo.</i>

## **CONSIDERACIONES AL USO DEL CASTIGO EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

*La utilización del castigo en contextos escolares va a requerir de una serie de consideraciones que permitan valorar sus implicancias técnicas y educativas, su uso debe de realizarse preferentemente cuando otros procedimientos no hallan resultados efectivos en la promoción e incremento de conductas alternativas o antagónicas a las conductas perturbadoras y transgresoras. ( Benites, 2002).*

*En caso que el castigo sea el procedimiento a aplicar es necesario considerar:*

*-El uso del castigo como práctica disciplinaria requiere de racionalidad y creatividad.*

*-La finalidad de su uso debe ser de carácter correctivo y restitutivo, más que punitivo o coercitivo.*

*-Su uso debe estar dirigido en lo posible a orientar la emisión de conductas adecuadas alternativas o antagónicas a la conducta castigada.*

*-Su uso debe basarse en la utilización de consecuencias poco restrictivas y no dañinas ni dolorosas (ni físicas, ni psicológicas). La naturaleza del castigo debe ser coherente y corresponder a la naturaleza de la falta.*

*-El uso de consecuencias lógicas o naturales como alternativa al castigo, implica una forma limpia de sanción que de una u otra forma implica una modalidad de castigo benigno.*

*-Considerar que el castigo técnicamente (desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje) implica la reducción en la probabilidad de ocurrencia de conductas perturbadoras, indisciplinadas o desadaptativas (transgredir normas, interrupción en el aula, maltrato y agresión, etc.)*

*-El valor del castigo como práctica disciplinaria estaría basado en su valor disuasivo, persuasivo y/o preventivo.*

## **CONCLUSIONES**

*° El control aversivo a través de la disciplina y el castigo en nuestras instituciones sociales, constituye la forma más común de tratar de lograr el orden y el cumplimiento de las leyes y las normas.*

*° En nuestro sistema educativo la conducta disciplinada como una forma de autorregulación y orden es estimada como un valor personal.*

*° La disciplina como un valor personal puede facilitar la ejecución de otros valores instrumentales para alcanzar o lograr valores más universales o finales.*

*° La disciplina en su sentido proactivo, es necesaria para crear un clima que favorezca la convivencia y el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.*

*° Técnicamente el castigo no es malo o dañino, la forma como se aplica y para que se aplica (esto depende de la persona y de la institución) lo pueden convertir en un procedimiento perverso.*

*° El valor técnico del castigo está determinado por la rapidez con la que suprime la conducta castigada y decrementa su futura frecuencia de ocurrencia.*

*° La importancia del castigo y el valor de su uso como sanción, está determinada por la posibilidad de poder promover comportamientos alternativos pertinentes y/o restitutivos de la conducta castigada.*

° En todo momento y condición en la cual se aplique el castigo, éste debe estar dirigido específicamente a la conducta y no al individuo que la ejecuta.

° La utilización de estímulos nocivos en el castigo, como golpes, amenazas, maltrato físico y psicológico, generan temor, miedo, vergüenza, ansiedad, desesperanza, odio, violencia y venganza.

° Un adecuado uso del castigo en contextos educativos debe implicar racionalidad y creatividad. Una sanción, un castigo no sólo debe estar dirigido a reducir o eliminar el comportamiento inadecuado o transgresor, sino además debe ser correctivo y propiciar conductas reparadoras.

## **REFERENCIAS**

- 1) Benites, L. (2005). *La promoción de valores en ámbitos educativos*. Docencia, V, Nro. 13p.p. 19-21.
- 2) Benites, L. (2002). *La Educación Constructiva*. Lima: Rastros Gráficos.
- 3) Biblioteca de la Lengua (2002). *Diccionario de Sinónimos y Antónimos*. (Vol.1). España : ESPASA.
- 4) Carozzo, J.; Benites, L. ; Zapata, L. y Horna, V. (2012). *El bullying no es un juego. Guía para todos*. Lima : Dennis Morzán Delgado Impresiones & Empastes.
- 5) Cruzado, J. y Labrador, F. (2002). *Técnicas para la reducción de conductas operantes*. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz (Eds.), *Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de la Conducta* (pp. 501-531) , Madrid : Pirámide.
- 6) Ellis, J. (2005). *Aprendizaje humano*. (4ta, edición). México: Pearson.
- 7) Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina. Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.
- 8) Gómez, T. Mir, V. y Serrats, M. (2005). *Propuestas de Intervención en el Aula: Técnicas para lograr un clima favorable en clase*. Madrid : Narcea S.A.
- 9) Kanfer, F. y Phillips, J. (1976). *Principios de Aprendizaje en la Terapia del Comportamiento*. México. Trillas.
- 10) Katayama, R. (2012). *Filosofía*. Lima. Universidad Alas Peruanas.
- 11) Kazdin, A. (1996). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México. Editorial Manual Moderno.
- 12) Martín, G. y Pear, J. (1999). *Modificación de conducta ¿Qué es y cómo aplicarla?* España. Prentice Hall. Quinta Edición.
- 13) Martínez, G. (1998) *Valores humanos y desarrollo personal*. Madrid. Escuela Española.
- 14) Méndez, F.; Olivares, J y Belendez, M. (2008). *Técnicas operantes*. En J. Olivares y F.X. Méndez (Eds.), *Técnicas de Modificación de Conducta* (p.p. 133-192) Madrid. Biblioteca Nueva.
- 15) Olivares, J. y Col. (2013). *Técnicas y tratamientos operantes (II) Reducción y eliminación. Economía de fichas y contrato conductuales*. En J. Olivares y col. *Intervención Psicológica*.

*Estrategias, técnicas y tratamientos. (p.p.1511-168) Madrid. Pirámide.*

16) *Rachlin, H. (1979). Comportamiento y aprendizaje. Barcelona. Ediciones Omega.*

17) *Real Academia Española (2001). Diccionario de la Lengua Española (Vigésima Segunda Edición, vols. 3-4-7). España : ESPASA*

18) *Ros, M. y Gouveia, V. (2001). Psicología social de los valores humanos. Madrid. Biblioteca Nueva.*

19) *Sánchez, M. (2006). Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación. Num. 41/1. P.p.1-3. Recuperado de <http://www.rieoie.org/opinion> 38. Htm.*

20) *Suárez, m. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. Revista de Educación Nº. 335, p.p. 429-443.*

21) *Sulzer-Azaroff, B. y Mayer, G. (1983). Procedimientos del análisis conductual con niños y jóvenes. México. Trillas.*

22) *Yelen, S. y Weinstein, G. (1991). La psicología en el aula. México. Trillas.*



## ***Noticias de interés***

## ***LA LEY DEL SERUMS Y LOS PSICÓLOGOS***

## LA LEY DEL SERUMS Y LOS PSICÓLOGOS

*El 10 de Diciembre del año 1981, durante el gobierno de Fernando Belaunde Terry se dictó la Ley 23330, Ley del Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud, cuyo Reglamento, el DS N.º. 005-97-SA, recién fue aprobado el 20 de Junio del año 1997 durante el gobierno de Alberto Fujimori.*

*Esta Ley estipula la obligación de que, inmediatamente a su graduación, los profesionales de la salud deben cumplir con el Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud por un tiempo no menor de un año. Se añade, además, que participar en el SERUMS es un requisito indispensable para ocupar cargos en entidades públicas, ingresar a los programas de segunda especialización profesional y recibir del Estado beca u otra ayuda equivalente para estudios o perfeccionamiento.*

*El Artículo 6 del DS N.º. 005-97-SA, Reglamento de la Ley 23330 estipula que “El Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud SERUMS será realizado por los siguientes profesionales de la Salud: Médicos Cirujanos, Odontólogos, Enfermeras ..... Psicólogos,....”, con lo que los profesionales de la psicología quedan enmarcados exclusivamente como profesionales de la salud, dimensión conceptual estrecha que afecta los roles profesionales de los psicólogos. Para la Ley y el Reglamento, la salud es lo opuesto a la enfermedad y su atención profesional se efectúa en los llamados centros de salud (hospitales y policlínicos), desconociéndose las actividades de salud social comunitaria, por ejemplo. Los psicólogos somos profesionales de la salud, claro está, pero no dentro del enfoque biomédico que es el que entiende la Ley 23330 y su Reglamento, ya que la calidad de vida, que es la expresión más acabada de la salud social en las escuelas, en las organizaciones laborales y sociales y en las familias, es el campo de trabajo de los psicólogos.*

*De acuerdo al Artículo 4 de la Ley N.º. 28369, Ley del Trabajo del Psicólogo, “El ejercicio profesional del psicólogo se desarrolla en las siguientes especialidades: Psicología Clínica y de la Salud, Psicología Jurídica, Psicología Organizacional, Psicología Educativa, Psicología Policial-Militar, Psicología del Deporte, Psicología Social Comunitaria, Psicología del Adulto Mayor, Psicología de las Emergencias y Desastres, Psicología de la Familia, Psicología de las Adicciones, Psicología Ambiental, Psicología Política y Psicología Penitenciaria, y otras que podrían crearse”, de lo que se desprende que el espacio laboral de los psicólogos no está limitado al de los centros hospitalarios y de salud como la Ley lo cree, gracias a lo cual alienta obligaciones laborales que atentan contra la formación profesional especializada de los psicólogos. La Ley N.º 28369 es de mayor rango que el DS N.º. 005-97-SA y sus contenidos deben prevalecer en base al principio de prelación de las normas.*

*En el año 1997 el Colegio de Psicólogos del Perú, durante la gestión del Decano Nacional Julio César Carozzo C. propuso a la Cámara de Diputados de entonces la modificación de la Ley del SERUMS porque no valoraba en su justa dimensión las especialidades psicológicas existentes y, sobre todo, porque el Ministerio de Salud proveía anualmente pocas plazas para los psicólogos, lo que provocaba que anualmente se incrementaba el excedente de psicólogos que no podían cumplir con el SERUMS y dificultaba la legítima aspiración que los profesionales tenían para colegiarse y quedar expeditos para el trabajo profesional.*

*El Observatorio viene retomando este viejo anhelo de los psicólogos y ha propuesto al MIN-EDU realizar las gestiones necesarias ante el Congreso de la República para que se modifique la Ley del SERUMS y con ello hacer posible que las instituciones educativas del Estado que no cuentan con psicólogos puedan beneficiarse con la designación de cuanto menos uno de ellos como lo dispone la Ley 29719, conocida como Ley Anti-bullying. De este modo*

*el MINEDU estaría en condiciones de atender las necesidades de seguridad de los escolares y organizar la instalación del Comité de Convivencia en los colegios del Estado.*

*Debemos exigir también al Consejo de Ministros para que autorice al Ministerio de Economía y Finanzas el otorgamiento de la partida presupuestal suficiente para la remuneración de los psicólogos que se necesitan en las instituciones educativas. El Colegio de Psicólogos debe proporcionar al MINEDU y al Ministerio de Economía información sobre el número de psicólogos que año a año tienen dificultades para cumplir con el requisitos del SERUMS para alcanzar su colegiatura.*



## ***LOS PSICÓLOGOS Y EL BULLYING***

## LOS PSICÓLOGOS Y EL BULLYING

*El artículo 3 de la Ley 29719, promulgada en Junio del año 2011, a la letra dice: “Declárese de necesidad la designación de, por lo menos, un profesional de la Psicología en cada institución educativa, encargado de la prevención y el tratamiento de los casos de acoso y de violencia entre los alumnos”. Un año después, en el mes de Junio del año 2012 se aprobó el DS N°. 010-2012-ED, que es el Reglamento de la Ley 29719, cuyo artículo 18 señala que “El profesional de la Psicología se integra al equipo responsable de la implementación de las acciones de Convivencia Democrática de la institución educativa, con competencia en la formación de la comunidad educativa, actuando con ética profesional y respeto a los derechos humanos. En ningún caso realiza terapia dentro de la institución educativa” (las negritas son nuestras).*

*Estamos próximos a los 5 años de la promulgación de la ley y a cuatro de la aprobación del Reglamento y se hace inaplazable formularnos la pregunta: ¿Qué de lo previsto en la Ley y su Reglamento se ha realizado? ¿Cuáles son las medidas que el MINEDU ha llevado a cabo para proveer de seguridad a los escolares expuestos a múltiples formas de violencia en la escuela? ¿Cuántos psicólogos han sido incorporados, de acuerdo a ley, para que se hagan cargo de la implementación de la Convivencia Democrática?*

*La única institución que muestra mucha actividad en torno a las propuesta de la Ley y el Reglamento en el INDECOPI, que de acuerdo a la Ley debe encargarse de verificar el cumplimiento de lo previsto en la Ley y está facultada a imponer sanciones pecuniarias a los que incumplen la Ley y su Reglamento. El principal infractor de la Ley y el Reglamento es el MINEDU, porque la responsabilidad en la instalación del comité de convivencia y en la designación de los psicólogos son exclusivamente suyas. Nos gustaría saber qué medidas se le han impuesto por su repetido desacato a la norma.*

*¿Qué hacer? Los psicólogos debemos organizarnos en base a un programa mínimo y hacer llegar nuestra protesta a las autoridades educativas. Como psicólogos sabemos que si no expresamos nuestra disconformidad a este atropello, tácitamente estamos mostrando nuestra conformidad y tolerancia a los maltratos que se nos está infligiendo.*

*Para ello el Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela propone convocar a todos los interesados a una reunión de coordinación para la formulación de una propuesta que reivindique nuestros derechos profesionales.*



***CAMPAÑA DE RECOLECCIÓN DE FIRMAS***

## **NO MÁS BULLYING-ESCUELAS SIN VIOLENCIA**

*En uno de nuestros primeros manifiestos públicos, cuando ya los estragos del bullying y sus distintas modalidades eran alarmantes, preguntamos al MINEDU: ¿Cuántos muertos más deben poner los niños y los jóvenes para que las autoridades educativas se decidan a tomar medidas contra la violencia en las instituciones educativas?*

*A iniciativa del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela, contando con la colaboración de los congresistas Yohny Lescano y Alda Lazo, se pudo conseguir un primer objetivo, la promulgación de la Ley 29719, que reconocía formalmente la presencia del acoso entre pares y sus devastadoras consecuencias y estipulaba la necesidad de contar con la presencia de psicólogos en todas las instituciones educativas y proponía la constitución de la convivencia democrática en la escuela, principalmente como estrategia esencial para la mejora del clima social de la escuela.*

*Poco o nada de lo estipulado en la Ley 29719, y sobre todo lo de su Reglamento, se ha cumplido, en tanto los riesgos a que están expuestos nuestros hijos se han incrementado en forma alarmante: mayores casos de cyberbullying (el acoso a través de las redes sociales e internet), incremento del sexting (circulación de imágenes eróticas en la red) y la presencia del grooming (acoso sexual de los adultos contra los menores).*

*La salud social de los escolares no puede seguir esperando que la burocracia del Ministerio de Economía y Finanzas, que nunca ha mostrado sensibilidad alguna a los escolares, abra el puño. Ni tampoco que el Ministerio de Educación apruebe los recursos humanos y económicos que se necesitan para promover la calidad de vida en las instituciones educativas cuando se termine el programa de construcciones y refacciones.*

*Estas son algunas de las razones por la que debemos demandar que se declare en emergencia el sistema educativo, se inicie una intensa tarea de sensibilización y capacitación a profesores, estudiantes y padres de familia sobre las acciones que nos atañen a todos para terminar con la violencia en la escuela y se asignen los psicólogos que se requieren para la tarea de organizar la convivencia democrática en las escuelas.*

**¡PROTEJAMOS A NUESTROS HIJOS EN LAS ESCUELAS!**

**ENROLATE A LA CAMPAÑA DE FIRMAS!**







*Página Web*

<http://www.observatorioperu.com/>

*Facebook*

<https://www.facebook.com/PeruObservatorio>

*Youtube*

<https://www.youtube.com/user/ObservatorioPeru>

*Blog*

<https://www.observatoriodebullyingperu.wordpress.com/>