

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ EN LA ESCUELA:

Múltiples miradas desde la investigación,
las intervenciones y las políticas públicas



Coordinadores

María Azucena Ramos Herrera · Jonathan Cohen · Alfredo Furlán
Malamud · Laura Beatriz Ramos Herrera · Terry Carol Spitzer
Ricardo Vázquez Valls · Luz María Velázquez Reyes

La Construcción de la Paz en la Escuela

Múltiples miradas desde la investigación, las intervenciones y las políticas públicas

Directora Editorial: Laura Beatriz Ramos Herrera

Diseño: Laura Gabriela Hernández Ramos

Consejo Editorial:

Presidente: María Azucena Ramos Herrera

César Bazán

Jonathan Cohen

José Claudio Carrillo Navarro

Netzahualpilli Delgado Figueroa

Ana Belem Diosdado

Alfredo Furlán Malamud

Terry Carol Spitzer

Ma. Teresa Prieto Quesada

Laura Beatriz Ramos Herrera

Gabriel Renato Reyes Jaimes

Grace Skrzypiec

Ricardo Vázquez Valls

Luz María Velázquez Reyes

Úrsula Zurita Rivera

Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio, sin la autorización escrita del editor.



Derechos reservados 2020 respecto a la 1^a edición por:

Fundación Vivir en Armonía, A.C.

Av. Alemania 1392, Colonia Moderna, Guadalajara, Jalisco

C.P. 44190, México

fundacionvivirenarmonia@gmail.com

www.fundacionvivirenarmonia.org

ISBN: 978-607-97982-4-6

Ramos, MA. et al. (2020) La Construcción de la Paz en la Escuela. Múltiples miradas desde la investigación, las intervenciones y las políticas públicas. Ed. Fundación Vivir en Armonía. Guadalajara.

Impreso en México

Printed in Mexico

La construcción de la paz en la escuela:

Múltiples miradas desde la investigación,
las intervenciones y las políticas públicas

María Azucena Ramos Herrera

Maestra en Psicoterapia Gestalt

Presidenta de la Fundación Vivir en Armonía, A.C. México

Jonathan Cohen

Ph.D., Clinical Psychology

City University of New York

Co-founder & emeritus co-chair, National School Climate Council

International Observatory for School Climate and Violence Prevention

Alfredo José Furlán Malamud

Doctor en Ciencias de la Educación

Université René Descartes (Paris V)

Profesor Titular "C" Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), México

Laura Beatriz Ramos Herrera

Doctora en Terapias Existenciales

Instituto de Terapia Gestalt Región Occidente (INTEGRO)

Consultora independiente

Directora Editorial Fundación Vivir en Armonía, México



Terry Carol Spitzer

Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional Autónoma de México

Consultora independiente

Académica pensionada de la Universidad Autónoma Chapingo

Ricardo Vázquez Valls

Médico Especialista en Pediatría

Profesor titular "C" TC

Universidad de Guadalajara

Luz María Velázquez Reyes

Doctora en Pedagogía

Universidad Nacional Autónoma de México

Docente-Investigadora

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)



COLABORADORES



Ángel Martín Aguilar Riveroll
martin.aguilar.educacion@gmail.com

Nora B. Alterman
nalterman1@gmail.com

Paula Ascorra
paula.ascorra@pucv.cl

María del Rosario Ayala Carrillo
madel@colpos.mx

Marvin Berkowitz
berkowitz@umsl.edu

Julie Boissonneault
julie.boissonneault.2@uaval.ca

Karen Cárdenas
karen.cardenas@pucv.cl

Marisa Concepción Carrillo Manríquez
freiriana76@gmail.com

Jonathan Cohen
jc273@tc.columbia.edu

María Jesús Comellas Carbó
mariajesus.comellas@uab.cat

Oscar Contreras Pabón
fronteracuc@yahoo.es

Luis Gerardo Chávez Godínez
aldochavox@hotmail.com

Mónica Lizbeth Chávez González
mchavez@enesmorelia.unam.mx

Juan Pablo Dabdoub
jdabdou@unav.es

Maritza Delgadillo Ceja
madelce06@yahoo.com.mx

Netzahualpilli Delgado Figueroa
netscience89@gmail.com

Rosario Del Rey
delrey@us.es

Lars Dietrich
dietrich@brandeis.edu

Ana Belem Diosdado Ramos
anabelem73@gmail.com

Raquel Domínguez Mora
raqueldmz@hotmail.com

COLABORADORES

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
jeysira@hotmail.com

María Marta Durán Rodríguez
mdurranr@uned.ac.cr

Laura Estrada Morales
emlaura3@gmail.com

Marvin Fernández Valverde
fermarvin@gmail.com

Milagros Figueroa Campos
figueroa.mila.2013@gmail.com

Alfredo José Furlán Malamud
afurlan@prodigy.net.mx

Elliot Gann
egann@todaysfuturesound.org

Diana Estefanía García Segura
garciaseguradiana@gmail.com

Antonio Gómez-Nashiki
gnashiki@uco.mx

Annalisa Guarini
annalisa.guarini@unibo.it

Paola Karelí Guerrero Cortes
paolacortes2609@gmail.com

J.C. Hall
jc@hiphoptherapy.com

José Raúl Hernández Cutiva
joracmf@hotmail.com

Yaneth Marcela Huízar Aguilar
yanethmha@gmail.com

Jakeline Jiménez Lozano
diwifran@gmail.com

Filip Kachnic
filip.kachnic@pedf.cuni.cz

Martín Manjarrez Betancourt
inedej@hotmail.com

Laura Menabò
annalisa.guarini@unibo.it

Xochiquetzalli Mendoza Molina
xochiquetzalli.mendoza@gmail.com

Alessandra de Moraes
alemorais.shimizu@gmail.com

Adriano Moro
moroadriano@uol.com.br

Pablo Nahuel di Napoli
pablodinapoli@filo.uba.ar

COLABORADORES

Concepción Naval

cnaval@unav.es

Hugo Navarrete

navarrete1718@gmail.com

Romelia del Carmen Negrete Doria

rnegrete@areandina.edu.co

Silvia Juliana Ordoñez Rodríguez

silviaordonez84@uan.edu.com

Gloria Martha Palomar Rodríguez

palomargm@gmail.com

Víctor Pavía

victorapavia@yahoo.com.ar

Rebeca del Pino Peña

rebecadelpino@yahoo.com.mx

Leticia Pogliaghi

lepog@unam.mx

Adriana Presas Sandoval

adriana-presas-sandoval@hotmail.com

Ma Teresa Prieto Quezada

materesprieto@yahoo.com.mx

Sandra Lourdes Quiñones Domínguez

sandalourdes.quinones@gmail.com

Marcela Ramírez Flores

marcela.rf@gmail.com

Adney Satty Ramírez Rincón

asramirez@uniminuto.edu

Igor Martín Ramos Herrera

iramos@cucs.udg.mx

Gabriel Renato Reyes Jaimes

gabriel_dept@ yahoo.com.mx

Erika Rivero Espinosa

erika.rivespi@gmail.com

Ysis Judith Roa-Meggo

ysis.roa@gmail.com

Héctor Manuel Rodríguez Figueroa

hectorrdzfig@gmail.com

Mario Rojas Lerma

mariorojas459@gmail.com

Robinson Ruiz Lozano

rruizlo@ut.edu.co

Emma Ruiz Martín del Campo

emmaruiz0808@hotmail.com

Daniela Salgado Gutiérrez

dsalgado@up.edu.mx

COLABORADORES

Fabrine Leonard Silva
flslda@hotmail.com

Bertha Silva Narvaste
bersil1960@gmail.com

Grace Skrzypiec
grace.skrzypiec@flinders.edu.au

Terry Carol Spitzer
tcspitzer@gmail.com

Mitsuru Taki
a000110@nier.go.jp

Marquina Terán Guillén
marquinatg@hotmail.com

Jacobo Germán Vargas Martínez
mexico.bajio@gmail.com

Ricardo Vázquez Valls
ricovalls@hotmail.com

Julio Isaac Vega Cauich
julio.vega@outlook.com

David Ignacio Velázquez Rendón
russo_1916@hotmail.com

Luz María Velázquez Reyes
luzmariavr@hotmail.com

José Ángel Vera Noriega
avera.tecnoestata@gmail.com

Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez
cristina.villalobos@academico.udg.mx

Telma Vinha
telmavinha@uol.com.br

Catalina Wilches Ruiz
cwilches64@gmail.com

Emma Zapata Martelo
emzapata@colpos.mx

J. Guadalupe Zaragoza Jiménez
chepej58@hotmail.com

Úrsula Zurita Rivera
uzurita@flacso.edu.mx

ÍNDICE



PRESENTACIÓN	5
PRESENTATION	9
CAPÍTULO 1. Convivencia	13
CAPÍTULO 2. Clima Escolar.....	49
CAPÍTULO 3. Formas de violencia en la escuela	95
CAPÍTULO 4. Violencia a través de las TIC.....	127
CAPÍTULO 5. Representaciones, concepciones y prácticas en torno a las diferencias en contextos escolares	153
CAPÍTULO 6. Políticas Públicas.....	193
CAPÍTULO 7. Enfoques Analíticos.....	211
CAPÍTULO 8. Prácticas institucionales en el manejo de la disciplina	237
CAPÍTULO 9. Temas diversos.....	247

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ EN LA ESCUELA:

Múltiples miradas desde la investigación, intervenciones y políticas públicas.



La escuela tiene como objetivo que el ser humano alcance la plenitud, promoviendo en el estudiante el desarrollo de las potencialidades que lo lleven a conseguir una convivencia armoniosa con su entorno, así como el logro de sus metas y aspiraciones en un marco de equilibrio sustentable.

En este marco epistémico, un conjunto de investigadores de diversos países decidieron crear un compendio de propuestas de trabajo que ponen a disposición información relevante para promover la cultura de paz en la escuela.

A través de estas propuestas se demuestra que se pueden aprender actitudes favorecedoras de un clima de aprendizaje positivo, seguro y real, tanto en la escuela como en la familia, encaminadas a la búsqueda del equilibrio, el bienestar, la felicidad y la construcción de la paz mundial.

Los investigadores aportan una síntesis de sus proyectos de investigación, programas de intervención, enfoques teóricos o propuestas de políticas públicas, con el fin de tener una guía que permita a los interesados en la escuela como institución que promueve la construcción de la paz, ubicar temas, métodos, prácticas o resultados y, en su caso, establecer contacto con los propios investigadores o sus equipos de investigación.

PRESENTACIÓN

Los trabajos aquí publicados abarcan todos los niveles educativos escolares, desde preescolar hasta posgrado; éstos tocan temas fundamentales para el aprendizaje de los niños y jóvenes, así como para el bienestar individual y colectivo. Asimismo, se dan a conocer trabajos de intervención realizados en la búsqueda de climas seguros y confiables para el aprendizaje en el más amplio sentido del término, es decir, siguiendo Los Cuatro Pilares de la Educación de Delors¹: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser persona.

Ello involucra desde el desarrollo sano de las capacidades físicas, emocionales, habilidades y competencias, hasta la interacción social y el desarrollo de valores para trascender en una forma respetuosa, tanto social como cósmica.

Se incluyen reportes cuantitativos que permiten conocer la magnitud de los problemas de violencia en la escuela y sus repercusiones en la salud física, emocional y social de los integrantes de la comunidad escolar.

Los autores eligieron entre el idioma español o inglés para la entrega de sus trabajos, se presentan en este libro como se recibieron.

Los países de procedencia son: (en orden alfabético) Alemania, Argentina, Australia, Brasil, Canadá, Colombia, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, Italia, Japón, Martinica, México, Panamá, República Checa y Venezuela.

¹Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación", en La educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid, España. Santillana/UNESCO pp. 91

En el capítulo 1, Convivencia, se tocan los siguientes temas: prácticas pedagógicas y creación de ambientes inclusivos para el aprendizaje; niñas, niños, adolescentes y sus prácticas de interacción en entornos virtuales, tales como usos y costumbres, actividades de entretenimiento, espacios de expresión y convivencia, las TIC y su influencia en la construcción de identidades; intervenciones institucionales sobre problemas de violencia y disciplina que alteran la convivencia, hacia un currículum centrado en la convivencia.

En el capítulo 2, Clima Escolar, los temas que se tratan son: el manejo del conflicto en instituciones educativas; el conflicto y su impacto en el aprendizaje; modelos que llevan a cambios en el clima escolar en la búsqueda de ambientes armoniosos.

El capítulo 3, Formas de violencia en la escuela, incluye: bullying, violencia profesores – alumnos, sistema escolar, las evaluaciones y calificaciones, currículum oculto.

El Capítulo 4, Violencia a través de las TIC, incluye trabajos acerca del cyber-bullying, grooming, sexting, sextorsión, hostigamiento online, ciberacoso, hackeo, suplantación de personalidad, violencia en videojuegos y otras configuraciones.

En el Capítulo 5, Representaciones, concepciones y prácticas en torno a las diferencias en contextos escolares se presentan los siguientes asuntos: identidad de género y violencia: machismo, misoginia, homofobia; discriminación por orientaciones sexuales diversas; discriminación por etnia, religión o capacidades diferentes.

PRESENTACIÓN

El siguiente, Capítulo 6, Políticas públicas, toca el tema de la aplicación de políticas públicas sobre convivencia, violencia y disciplina en la escuela.

El Capítulo 7, trata los enfoques analíticos respecto a los problemas conceptuales en el estudio de la convivencia, la disciplina y la violencia en las instituciones educativas.

En el Capítulo 8, se presentan prácticas institucionales en el manejo de la disciplina acerca de dispositivos disciplinarios y políticas escolares.

Finalmente, el Capítulo 9, Temas diversos, considera adicciones por parte de los miembros de las comunidades escolares y sus implicaciones en el clima escolar y el aprendizaje; y trastornos alimentarios en escolares adolescentes.

BUILDING PEACE AT SCHOOL:

Multiple views from research, interventions,
and public policies



The mission of the school is that the human being reaches their fullest potential, for which it is necessary to develop all of their potentialities in order to achieve a harmonious coexistence with their environment.

Educators' and parents virtually always wanted to support our children being able to be harmoniously connected with themselves, others and the environment.

As long as education works towards the harmonious development of every dimension of the human being, the student will reach full growth, which means the ability to attain their goals and aspirations within a framework of sustainable balance.

A group of researchers from different countries decided to create a compendium of work proposals with relevant information to promote the culture of peace at school. These documents show how certain attitudes and improvement strategies can be learned to promote a positive, safe, and engaging learning climate, both at school and home, aimed towards the search for balance, well-being, happiness, and mainly to the construction of world peace.

This monograph also provides a synthesis of research projects, intervention programs, theoretical approaches, public policy and school improvement proposals. We hope that this compendium will help to guide those people interested in school as an institution that

promotes peace building, locate topics, methods, practices, results, and where appropriate, establishing contact with other researchers or research teams.

On one hand, documents in this publication consider all the educational levels, from preschool to graduate. These chapters reflect on fundamental themes of children and young people learning, as well as of individual and collective well-being.

On the other hand, intervention works here presented have been carried out in search of achieving safe and reliable learning climates, following Delors' Four Pillars of Education²: learning to know, to do, to live together, and to be a person.

This involves not only the healthy development of physical and emotional capacities, but also skills, competences, social interaction, and values, in order to transcend in a respectful, both social and cosmic manner.

Finally, readers will find quantitative researches that allow understanding the magnitude of violence at school as a problem, and its consequences on physical, emotional, and social health of school communities.

The authors chose among Spanish or English writing for their documents, so they were published here as received.

There are works from (in alphabetical order) Argentina, Australia, Brazil, Canada, Colombia, Chile, Costa Rica, Cuba, Czech Republic,

² Delors, J. (1996). "The four pillars of education", in Education contains a treasure Report UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century. Madrid Spain. Santillana / UNESCO pp. 91

Ecuador, El Salvador, Germany, Guatemala, Honduras, Italy, Japan, Martinique, Mexico, Panama, Spain, United States, and Venezuela.

In Chapter 1, Coexistence, the following topics are presented: pedagogical practices and creation of inclusive learning environments; girls, boys, adolescents and their interaction practices in virtual environments: uses and traditions, entertaining activities, spaces for expression and coexistence, ICT and its influence on the construction of identities; institutional interventions on violence and discipline problems that alter coexistence, towards a curriculum focused on coexistence.

Chapters 2, School Climate, topics covered are: conflict management in educational institutions; conflict and its impact on learning; models that lead to changes in the school climate in the search for harmonious environments.

Chapter 3, Forms of violence at school, includes: bullying, teacher-student violence, school system, assessments and grades, hidden curriculum.

Chapter 4, Violence through ICTs, includes works on cyberbullying, grooming, sexting, extortion, online harassment, hacking, impersonation, violence in video games and other configurations.

Chapter 5. Representations, conceptions and practices around differences in school contexts with the following issues: gender identity and violence, machismo, misogyny, and homophobia; discrimination for various sexual orientations; discrimination based on ethnicity, religion or different capabilities.

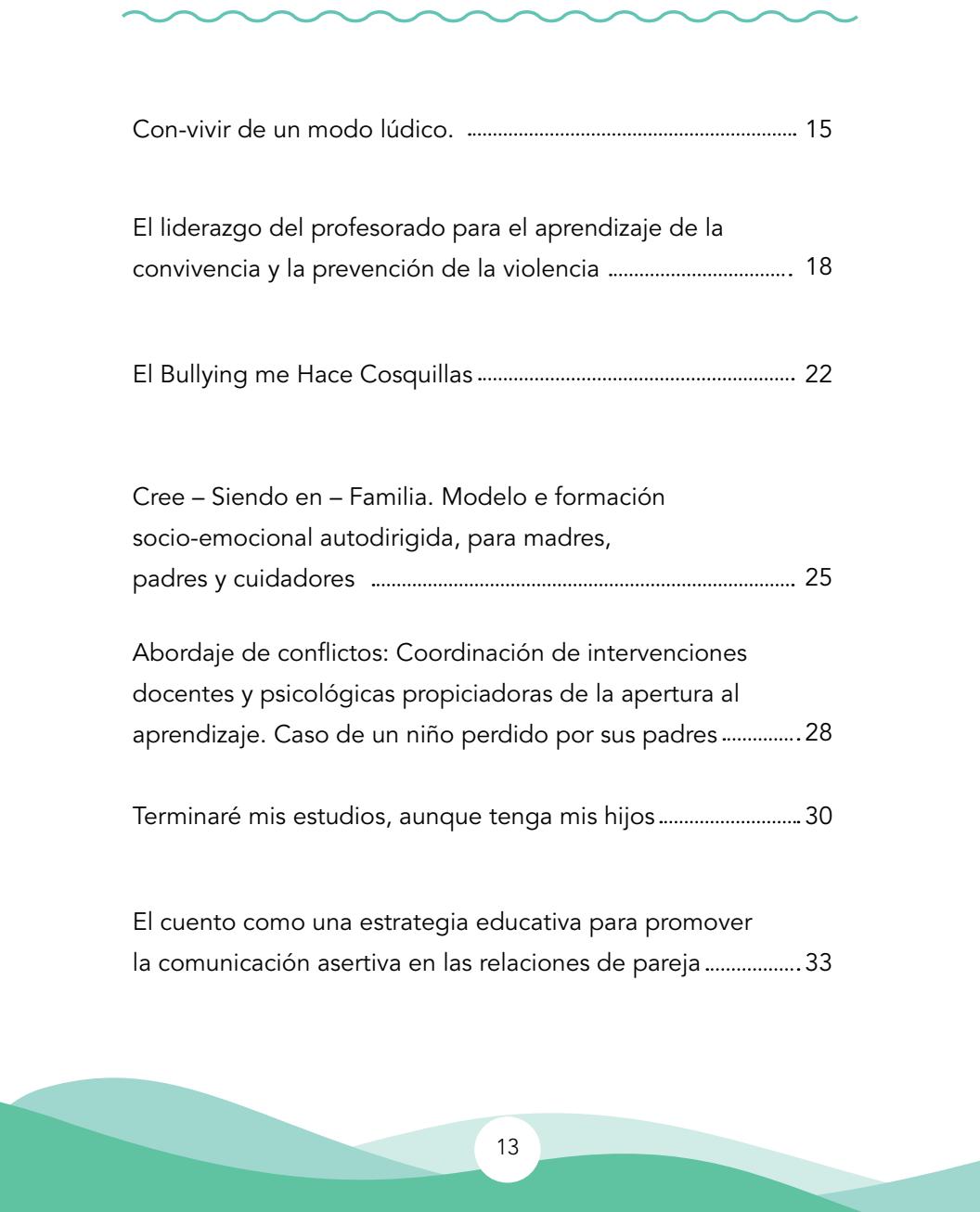
Chapter 6. Public policies touch on the issue of the application of public policies on coexistence, violence and discipline at school.

Chapter 7. Analytical approaches to conceptual problems in the study of coexistence, discipline and violence in educational institutions.

Chapter 8. Institutional practices in managing discipline regarding disciplinary devices and school policies.

Chapter 9. Various themes: addictions in members of school communities and their implications for school climate and learning; eating disorders in teenage students

Capítulo 1. Convivencia



Con-vivir de un modo lúdico.	15
El liderazgo del profesorado para el aprendizaje de la convivencia y la prevención de la violencia	18
El Bullying me Hace Cosquillas	22
Cree – Siendo en – Familia. Modelo e formación socio-emocional autodirigida, para madres, padres y cuidadores	25
Abordaje de conflictos: Coordinación de intervenciones docentes y psicológicas propiciadoras de la apertura al aprendizaje. Caso de un niño perdido por sus padres	28
Terminaré mis estudios, aunque tenga mis hijos	30
El cuento como una estrategia educativa para promover la comunicación asertiva en las relaciones de pareja	33

Therapeutic Beat Making (TBM)Trauma and the Educational Applications of Hip Hop in the United States and El Salvador	35
Understanding the adolescent in the classroom	38
La convivencia escolar en el aula a través de fotografías de estudiantes de bachillerato	41
Exploración psicosocial de la convivencia escolar en un espacio de participación docente: procesos, significados y prácticas	43
Reconocimiento de saberes en la población de exguerrilleros del sur del departamento de Tolima – Colombia	45

Con-vivir de un modo lúdico

Cuando la escuela entra en el juego (dos detalles)

Alfredo José Furlán Malamud

afurlan@prodigy.net.mx.

Universidad Nacional Autónoma de México

FES, Ixtacala

Ciudad de México, México

Víctor Alberto Pavía

Universidad Nacional del Comahue

Neuquén, Argentina



Existen prácticas de la vida cotidiana escolar donde fragua más y mejor el decisivo “pegamiento social”, como Senett (2003) llama a “la construcción de lo mutuo en el respeto mutuo.” En el juego jugado en condiciones a las que Goffman llamaría de co-presencia plena, ese “pegamiento” tiene un punto de consolidación clave: la necesidad de un otro, su presencia tangible; próxima y comprometida; ni invisible, ni indiferente. Un modo de jugar genuinamente lúdico en el que la construcción de lo mutuo fragua a medida que registro que el otro registra que lo estoy registrando, en la proximidad física de los cuerpos en acción, un dato no menor hoy, que escenarios y colegas se disuelven en un universo de pixeles.

Se parte de una premisa: hay diferentes modos de estar en juego en la escuela y algunos tienen muy poco de lúdicos, e invita a poner el ojo en dos detalles que, por minúsculos, suelen quedar fuera de los programas de formación docente en juego: 1. La presencia de un guion imaginativo (y si es posible, ingenioso). 2. Un clima favorable a negociaciones y acuerdos en torno de las reglas.

Hablar de “guion” es hablar de respuestas a tres preguntas fundacionales de un modo de jugar genuinamente lúdico: ¿Qué somos? ¿Dónde estamos? ¿Qué tenemos que hacer? Preguntas que abren las puertas a otra realidad, no como característica de un tipo de juego en particular, sino como cualidad de un modo de jugar a cualquier edad, cualquier tipo de juego, incitando la imaginación, esa “aguja sin hilo que une retazos de tela inexistentes”. Mientras por la puerta del guion se entra en otro espacio, otro tiempo, otros personajes, sintiendo que “eso” es verdad, por los bordes de la misma hendidura el afuera filtra indicios que advierten que “eso” no es cierto. Lo verdadero y lo verosímil operan en tandem y no está nada mal (en realidad está muy bien) que la escuela aproveche este potencial. Paradójicamente, es con el arte de desarrollar guiones imaginativos e ingeniosos que la formación docente para el juego suele estar en deuda.

Propiciar un modo de jugar más genuinamente lúdico desde la perspectiva del derecho, requiere que jugadores y docentes! desarrollen sabiduría práctica de negociar y acordar reglas a medida que se sientan necesarias para hacer más emocionante y más justa la experiencia, en un clima de permiso, confianza, empatía, complicidad. Negociar y acordar reglas se valora como táctica a favor del juego y también como estrategia para mejor con-vivirlo. Prestarle especial atención a ese jugar sostenido por legalidades consensuadas, permite develar indicios de un “ethos” de la convivencia en modo lúdico y habilita caminos de investigación y de acción para una pedagogía del vínculo y las emociones.

Sobre la relación juego y escuela, conviene retomar la afirmación de Simons y Masschelein en el sentido que la escuela se constituyó en función de lo lúdico; no es banal que en Roma se llamase “ludus”, traducción de “skole”, que en griego refiere al tiempo libre. Daniel Brailovsky, en una reseña de un libro de Jorge Larrosa, sostiene: “... he

pensado en cuán naturalizada está en nuestros días la idea de que el objetivo de la escuela es “producir aprendizajes”, aún contra toda evidencia, pues ni esa acumulación es del todo real, ni los aprendizajes medibles son, para nadie, la huella trascendente que deja la escuela en sus vidas (...) como el tiempo del juego, en el que uno puede asombrarse, preguntarse, extrañarse y conmoverse” y el desarrollo del hábito de jugar de un modo lúdico genuino como condición para aprender a vivir con otros, para modificar las reglas de convivencia según las necesidades propias de las circunstancias y crear nuevas, una y otra vez, sostenidos por el guion.

Referencias:

- Bartra, R. (2017)** *Cerebro y libertad. Ensayos sobre la moral, el juego y el determinismo.* México, Fondo de Cultura Económica,
- Benjamin, W. (2016)** *Juguetes.* España, Casimiro.
- Furlán, A. (2016)** *La convivencia como condición de viabilidad de las escuelas.* Conferencia. Jornadas académicas. Escuela Normal Superior Garzón Agulla. Córdoba. Sep/16.
- Garvey, C (1985)** *El Juego Infantil.* Madrid. Morata.
- Gómez, V. (2010)** *La construcción de criterios de justicia para la resolución de conflictos intersubjetivos...* En Anuario de Investigaciones. Fac. de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires. Ene/Dic.2010.
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987)** *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño.* Barcelona: Anthropos
- Pavía, V. (2006)** *Jugar de un modo lúdico.* Buenos Aires: Noveduc. 2º ed. 2012.
- Pavía, V. (2011)** *Formas del juego y modos de jugar.* Santa Fe: Amsafe. 1º ed. Neuquén: educo/fundación Arcor. 2010.
- Rivero, I. (2011)** *El juego desde la perspectiva de los jugadores, una investigación para la didáctica del jugar en educación física.* Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata.
- Scheines, G. (1998)** *Juegos inocentes, juegos terribles.* Buenos Aires: Eudeba

El liderazgo del profesorado para el aprendizaje de la convivencia y la prevención de la violencia

María Jesús Comellas Carbó

mariajesus.comellas@uab.cat

Institución: Universidad Autónoma de Barcelona

Barcelona, España



Una de las necesidades básicas de toda persona es formar parte de una comunidad en la que encontrar un espacio de pertenencia para compartir lenguajes, costumbres, valores y aprendizajes y, a la vez, recibir el reconocimiento que le permita desarrollar competencias en un ambiente de armonía.

Es en el marco de esta comunidad donde se realiza el aprendizaje de unas habilidades y para que sea satisfactorio y positivo hace falta que exista un ambiente y clima social que posibilite encontrar afectos y vínculos con otras personas, de la misma edad, con las que poder crear una identidad personal individual e irrepetible y una identidad grupal donde recibir este reconocimiento y desarrollar sus competencias y la valoración necesaria.

Hablamos, lógicamente, del proceso de socialización que es inherente a la especie humana y que es el resultado de aprender unas pautas de comportamiento social que no son innatas sino el resultado de la convivencia a lo largo de un proceso relativamente largo y complejo liderado por las personas adultas próximas sea en el contexto familiar, más íntimo, o en el contexto escolar y social más representativo de la realidad mundial. (Comellas M., 2016)

Socializarse exige comprender normas, matices y criterios, vinculados a factores culturales generales lo que comporta adaptarse, hallar respuestas a algunos deseos y renunciar a otros según las circunstancias, oportunidades y experiencias propias y de cada una de las personas del grupo. Se trata, pues, del influjo que la sociedad ejerce en cada persona modelando y promoviendo un aprendizaje que progresivamente se asume para favorecer la adaptación y comprensión de la complejidad de la sociedad.

El centro educativo es la institución que tiene el mandato de la sociedad democrática para dar esta respuesta educativa a toda la población y dispone de profesionales preparados para ello. Es a su vez el contexto donde es posible crear dinámicas entre grupos para que se dé el aprendizaje de todas las competencias encaminadas a favorecer las relaciones sociales que permitan la adaptación. (Comellas M., 2015).

Así mismo en el momento en que la escuela establece una buena comunicación con las familias y la comunidad próxima, se ampliaran y recrearan dinámicas y un entramado de relaciones interpersonales, evidenciando los diferentes lenguajes, emociones y actitudes con el objetivo de lograr la cohesión social.

Considerando la realidad social actual esta acción educativa comporta una gran complejidad y un debate entre opciones y enfoques muy diferentes y contradictorios: por una parte la mirada neoliberal que pone énfasis en los rendimientos, académicos desde las primeras edades, promoviendo la competitividad y fragmentando la sociedad, y por otra los mensajes pedagógicos, sociales y humanistas de inclusión, valoración de la diversidad, cooperación y colaboración, lo que genera un cierto desconcierto y contradicción.

Para poder encontrar respuestas que favorezcan no sólo los aprendizajes sinó sobre todo la convivencia, es fundamental la cohesión del claustro y el liderazgo pedagógico (Bolívar, 2011) que debe garantizar los objetivos educativos básicos de: ser, saber y estar. Las prioridades no deberían estar

tan condicionadas por la demanda social, perpetuando unos lenguajes (matemático y técnico), sino que se deberían recuperar otros (musical, corporal artístico, teatral y filosófico) para favorecer un clima de diálogo y de valoración de todas las personas y culturas de la sociedad por lo que educar y convivir, en el pleno sentido de la palabra, debe darse en todos los momentos, en todas las situaciones y la intervención educativa debe ser asumida, plenamente, por todo el equipo docente, porque la socialización es el eje transversal que incide y condiciona todas las actividades, situaciones y posibilita la comprensión de los derechos individuales y colectivos vinculados con los deberes incidiendo en las actitudes.

Para poder disponer del máximo de información que no emane sólo del grupo de adultos es pertinente conocer el punto de vista del alumnado ya que puede fortalecer la reflexión grupal y la participación de todos sus miembros en un proceso en el que hay una implicación individual y colectiva. En este sentido el sociograma es un instrumento de gran valor que permite conocer, con mayor precisión, la intensidad de las relaciones (positivas y negativas) y, especialmente, las percepciones del alumnado de su aceptación o rechazo por parte del grupo lo que favorece la comprensión de actitudes y dinámicas que se dan en el grupo.

Si bien el profesorado en su cotidianeidad ya ve las relaciones: popularidades o rechazos que se dan, según actividades y momentos, lo que no puede distinguir es la percepción positiva o negativa (muchas veces desajustada de la realidad) de cada persona y que es el factor que condiciona mayormente el clima relacional en el grupo. (Comellas M., 2013).

Esta es la información que puede mejorar la intervención educativa para crear situaciones que de forma natural no se darían y cambiar la percepción desajustada para favorecer el bienestar relacional del grupo y la convivencia. Es un cambio de enfoque para favorecer la prevención de la violencia superando el modelo punitivo o sólo de control para focalizar la mirada hacia la persona, más que hacia la situación, y comprender que un adecuado

desarrollo personal pasa, en gran medida, por la participación, la gestión de las relaciones para llegar al autocontrol. (Garcia,M.; Sola,J.M.; Peiró,S., 2016) y las decisiones de los equipos decentes.

Referencias:

- Bolívar, A. (2011)** *Aprender a liderar líderes*. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. Educar, 253-275.
- Comellas, M. (2010)** *The role of teachers in the prevention of violence of education centres*. Psychology, Society & Education, Vol 2, N° 1, 31-43.
- Comellas, M. (2015)** *Le scénario de groupe pour comprendre le climat et la dynamique quotidienne des classes: le rôle des adultes et des élèves*. En G. B. Claire Beaumont, & S. Lucia, *Les violences en milieu scolaire. Définir, prévenir et agir* (págs. 91-109). Paris: Hermann.
- Comellas, M. (2016)** *Aprendizaje de la convivencia en el centro*. El liderazgo del profesorado para la prevención de la violencia. Düsseldorf: Editorial académica española.
- Comellas, M. J. (2013)**. El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. European Journl of Investigation in Health Psychology and Education, 301-312.
- Comellas, M. J. (2015)** *Un enfoque educativo para prevenir la violencia en la escuela El grupo como espacio de socialización y convivencia*. Barcelona: Octaedro.
- Garcia, M.; Sola,J.M.; Peiró,S. (2016)** *Los docentes como clave en la construcción de la convivencia escolar*. Edetania, 69-83.

El Bullying me Hace Cosquillas

Sistema de Prevención del Acoso Escolar

Jacobo Germán Vargas Martínez

mexico.bajio@gmail.com

Javier Vargas Mendoza

Marcela Ramírez Flores

Aurora Niembro Ruvalcaba

Kathryn E. Seib Vargas

Institución: Educar-Nos-Transforma

Querétaro, México

El Bullying me Hace Cosquillas es una iniciativa innovadora, divertida y de alto impacto, que busca sumar en la prevención y erradicación del Acoso Escolar.

Nuestro enfoque está en que las niñas y niños desarrolleen seguridad interna, resiliencia, autoestima y empatía, para la creación de ambientes escolares libres de violencia.

Es un sistema fundamentado en los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, las Habilidades para la Vida (OMS 1993), la Psicología Cognitivo Conductual, la Programación Neurolingüística y la Neuro-Semántica. Integra mente, cuerpo y emoción a través del juego, vinculando a todos los involucrados en la prevención de riesgos psicosociales.

Buscamos formar niñas y niños seguros de sí mismos, conscientes

de sus derechos, hábiles en la toma de decisiones y actores activos en la construcción de una cultura de paz.

El “bullying” es un sistema tóxico de acoso entre escolares, que forma parte de un problema creciente de violencias que se ha instalado en la sociedad.

Algunas iniciativas que existen para dar respuesta al bullying, ponen como protagonistas a los adultos, creando dependencia en vez de empoderar a niñas y niños.

Estas propuestas son contingentes y externas y se aprecia una necesidad de sistemas que vayan al interior de la persona, reforzando su resiliencia y autoestima.

Se retoma de la Semántica General de Korzybski, el “Potencial Humano” de Abraham Maslow, la Terapia Gestalt y la Psicología Cognitivo Conductual. Se instrumenta desde la Cibernética de Bateson, la Programación Neurolingüística y la Neuro-Semántica.

A través de diversas técnicas se facilita el desarrollo y establecimiento de mapas mentales, que permiten a la persona adquirir mayor conciencia respecto a su potencialidad, e instalar nuevos significados que influyen en su manera de actuar y relacionarse.

Estos significados influyen sobre nuestros estados emocionales básicos, para modelar nuevos comportamientos asertivos y transformadores.

A dos años de aplicar “El Bullying me Hace Cosquillas”, las evaluaciones muestran que el sistema:

- Induce cambios de actitudes de seguridad y confianza en las relaciones personales, escolares y familiares.

- Propicia conductas colaborativas, empáticas y de convivencia escolar
- Clarifica el significado de la autoestima y la refuerza
- Dota de herramientas didácticas innovadoras, de uso transversal

Referencias:

Acevedo, A (1991) *Aprender jugando. 60 dinámicas vivenciales.* México. Noriega-Limus.

Furlán, A. Spitzer, T. (2013) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.* México D.F.: ANUIES.

Beristain, C. Cascón, P. (1986) *La alternativa del juego en la educación para la paz y los derechos humanos.* Barcelona. Asociación pro Derechos Humanos.

Cree – Siendo en – Familia

**Modelo e formación socio-emocional autodirigida,
para madres, padres y cuidadores**

Marcela Ramírez Flores

marcela.rf@gmail.com

Jacobo Germán Vargas Martínez

Javier Vargas Mendoza

Aurora Niembro Ruvalcaba

Kathryn E. Seib Vargas

Institución: Educar-Nos-Transforma

Querétaro, México



“Cree–Siendo en–Familia”, es una propuesta de educación autodirigida en familia, con un articulado sustento teórico-ético y metodológico-lúdico, de apoyo a la crianza socioemocional de las niñas y los niños, dirigida a madres, padres y cuidadores.

El inicio de este modelo es concebir una diferencia entre los conceptos de “maternidad” y “paternidad”, que estriban en la condición biológica de la capacidad de reproducción, versus “maternaje” y “paternaje”.

Planteamos el maternaje y paternaje, como la acción y efecto de ejercer activamente el rol de madre o padre, basados en la condición de voluntad y de elección socio-emocional.

Esta propuesta se centra en la prevención de la violencia y promoción de ambientes de paz, como una fusión valiosa entre hogar y escuela.

La elección de convertirse en madre o padre, no siempre es una decisión basada en el amor, la libertad, la planeación consciente, la seguridad socioeconómica y la madurez psicológica. En ocasiones es una decisión accidental, consecuencia de la presión social, una contingencia legal o un motivo de conflicto.

Cuando la crianza toma estos matices, “criar” puede percibirse como una obligación, que se asume lo mejor posible o dentro de los mínimos aceptables.

Sin embargo, creemos que hay una opción: Dotar de nuevos significados y herramientas poderosas, a la misión y vocación de educar a la niñez, de ser una familia.

Se retoma de la Semántica General de Korzybski, el “Potencial Humano” de Abraham Maslow, la Programación Neurolingüística y la Neuro-Semántica.

A través de técnicas lúdicas se facilita el desarrollo y establecimiento de mapas mentales, que permiten a la familia, adquirir mayor conciencia respecto a su identidad colectiva. Se instalan nuevos significados y prácticas como grupo primario de protección y de amor colectivo.

Se proponen siete habilidades básicas:

- **EXPRESIÓN FIRME Y RESPETUOSA**
- **ASERTIVIDAD**
- **VALORACIÓN DEL ESFUERZO Y LA RESPONSABILIDAD**
- **SABER CORREGIR**
- **EXPRESIÓN CLARA Y LIBRE DE SENTIMIENTOS**
- **COLABORACIÓN FAMILIAR**
- **RECONOCIMIENTO Y APRECIOS DE CADA HIJO**

El testimonio de las familias que han aplicado el modelo muestra los siguientes resultados:

- Hay un cambio de conciencia muy positivo e inspirador, entre “tener” una familia” y “Ser” una familia.
- Propicia conductas colaborativas, empáticas y de convivencia familiar
- Clarifica el significado de la educación socioemocional.
- Dota a la familia de herramientas didácticas innovadoras, de uso transversal.

Referencias:

- Furlán, A., Spitzer, T. (2013)** *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.* México D.F.: ANUIES
- Rogers, C. (1977)** *On Personal Power.* NY: Delta.
- Elías, M. J., Tobías, S. E., Friedlander, B. S., & Anton, P. (2013)** *Educar Con Inteligencia Emocional / Educating with Emotional Intelligence.* Ciudad de México, México: DEBOLSILLO.
- Fromm, E. (1973)** *Ética y Psicoanálisis.* México DF: Fondo de Cultura Económica
- González, C. (2003)** *Bésame mucho: cómo criar a tus hijos con amor.* Madrid, España: Temas'de hoy.
- Jové, R. (2011)** *Ni rabietas ni conflictos: soluciones fáciles y definitivas para problemas de comportamiento de 0 a 12 años.* Madrid, España: La Esfera de los Libros.
- Montessori, M. (1972)** *The Discovery of the Child.* NY: Ballantine Books.
- Hall, M. y Duval, M. (2010)** *Meta Coaching.* México D.F.: Trillas.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1975)** *La Estructura de la Magia.* Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Rodríguez, C. (s.f.)** - Poner límites o informar de los límites - Recuperado 22 febrero, 2020, de <https://sites.google.com/site/casildarodriganez/--poner-lmites-o-informar-de-los-lmites>

Abordaje de conflictos:

**Coordinación de intervenciones docentes
y psicológicas propiciadoras de la apertura al
aprendizaje. Caso de un niño perdido por sus padres**

Emma Ruiz Martín del Campo

emmaruiz0808@hotmail.com

Institución: Universidad de Guadalajara
Guadalajara, México



Se presenta el caso de Alejandro, un chico al que sus padres dejaron atrás cuando iban huyendo de la policía y que quedó solo, vagando por las calles por un tiempo. Llevado por agentes de la Procuraduría a una casa-hogar, Alejandro fue aceptado ahí para vivir, empezó a asistir a la escuela y recibió apoyo psicoterapéutico.

Aquí se da cuenta de esa experiencia devastadora del chico, de sus tristezas, sus momentos de desesperación y de la manera como en las sesiones a partir de jugar y de la comprensión escénica, Alejandro fue tomando conciencia de sí mismo, de lo que le había ocurrido y asumiendo su situación.

La interacción creativa entre la maestra de Alejandro, la directora de la escuela que se interesó vivamente por él y le ofreció apoyo y cariño, la psicoterapeuta y por supuesto el chico, fueron facilitadores del desarrollo de Alejandro y del avance de la posibilidad que para él se abrió de revalorizarse, ganar en autoestima, transformar la imagen de

sí mismo y lograr enfrentar los conflictos que el día a día le deparaba, de una manera más flexible y creativa. A la par que progresaba su subjetivación, Alejandro aprendía con mayor facilidad y placer a leer y escribir, a sacar cuentas y a desempeñar tareas prácticas en la casa-hogar.

El desarrollo del caso permite al lector adentrarse en el sentir de un niño que vive el desamparo con angustia y desesperanza, que se percata de que ha perdido sus raíces, pero que a partir de la gesta de nuevos lazos afectivos con las docentes y la psicoterapeuta va reconciliándose con su realidad. También se da cuenta de las limitaciones que para la educación de niños que han experimentado traumas representa un modelo de institución y de escuela que opera en torno a lo disciplinario permitiendo castigos corporales y en casos que se consideran extremos, la expulsión.

Referencias:

Cole, Susan y otros (2009): *Helping Traumatized Children Learn. Supportive School Enviromentas for Children Traumatized by Family Violence.* Boston: Massachusetts Advocates for Children.

Freud, Sigmund (1982 [1912]): "Zur Dinamik der Übertragung" ("Sobre la dinámica de la transferencia"), en *Studienausgabe (Edición para el estudio. Tomo complementario. Escritos sobre la técnica del tratamiento)*, p. 159-168. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Lorenzer, Alfred (2006): "Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie" ("Lenguaje, praxis de vida y comprensión escénica en la terapia psicoanalítica"), en: Prokop, U. und Görlich, B. (Hg.): *Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten (Comprensión Escénica. Hacia el reconocimiento de lo inconsciente)*, p. 13-37. Marburg: Tectum Verlag.

Mannoni, Maud (2000): *Un saber que no se sabe.* Barcelona: Gedisa.

Ruiz Martín del Campo, Emma (2006): *Niños de la calle: abandono, trauma y generación de espacios de encuentro y reintegración social.* México, Universidad de Guadalajara.

Spitz, René (1974): *El primer año de vida del niño.* México: Fondo de Cultura Económica.

Winnicott, D. W. (1971) *Realidad y Juego.* Barcelona: Gedisa.

Terminaré mis estudios, aunque tenga mis hijos

Bertha Silva Narvaste
bersil1960@gmail.com

Adolfo Silva Narvaste

Jean Pierre Wong Silva

Benji Wong Silva

Mercedes Silva Narvaste

Institución: CEBA MIGUEL GRAU

Lima, Perú

El objetivo de esta investigación es dar a conocer a los docentes que muchas personas después que tienen hijos piensan retomar los estudios, esta vez la motivación es clara.

Desean insertarse al mundo laboral y traen nuevas expectativas, algunos deben venir a la escuela con los hijos porque no tienen con quien dejarlos.

No dejar que se pierda esa oportunidad hay que dar facilidad, la convivencia es muy importante.

Es posible que existan adolescentes que no les guste la idea de que en el aula estén los hijos de un compañero(a), para ello debe plantearse normas de convivencia.

Estudiar en la edad adulta es una inversión de futuro, tiene algunos inconvenientes, pero es superable, adaptarse a horarios, hacer tareas, entre otros.

En tiempos de crisis generada por el COVID -19 nuestros estudiantes se han enfrentado a una serie de problemas, el reto de estar en casa con los hijos en los quehaceres, tener que enseñarles y sentirse ellas sin el apoyo presente de sus profesores, sumar problemas económicos y los de falta herramientas y saberes tecnológicos para continuar con sus estudios.

No resulta fácil porque esta formación requiere un compromiso y mayor disciplina por parte del estudiante, por ello en este artículo deben ser empático y poner en práctica la inteligencia emocional para no dejar a nuestros estudiantes (América Economía, 2020)

Los expertos indican que nos hace falta la dotación tecnológica para enfrentar el reto de las clases virtuales, frente a la angustia que ni profesor ni alumnos están preparados para enfrentar estos momentos de crisis con el conocimiento del uso de las herramientas tecnológicas, sumarse nuestros estudiantes que deben multiplicarse en sus funciones, entonces que nos queda, ser flexibles, hacer seguimiento y acompañamiento. (Semana, 2020)

¿Cómo logra trabajar desde casa y cuidar a sus hijos? ¿cuál es el método más efectivo para trabajar en casa con los hijos?

Longo (2011) La vida laboral de los jóvenes, atraviesa de trabajo a estudios, cambia de estados de actividad y de empleo constante, también pasa por la fragmentación y la inestabilidad.

Castañeda (2015) quien indicó que tener un hijo cuando ejerces estudios, es disruptivo, acelera la llegada de responsabilidades y roles, trae crisis entre la dependencia, la independencia, la autonomía en la mantención, toma de decisiones en el cuidado y la crianza

Es organizar bien el tiempo, y la disciplina es muy importante, aprovechar muy bien las horas, elaborar normas en la familia, tener claro la jornada laboral de los padres y la necesidad de concentración , es saludable hacer

pequeños descansos y en esos momentos aprovechar para fomentar la actividad física diaria de los niños, practicar pausas activas, tener turnos y g tiempos de atención a los hijos según la edad, no descuidar la carga laboral , tareas que requieren de una especial concentración para aquellos momentos del día en que los niños estén más relajados y demanden menos atención. (Govco, 2020)

Referencias:

América Economía (2020) *Los retos para estudiantes y docentes por el COVID-19* <https://mba.americaeconomia.com/articulos/notas/los-retos-para-estudiantes-y-docentes-por-el-covid-19>

Semana (2020) *El reto de estudiar desde la casa.* <https://www.semana.com/educacion/articulo/el-reto-de-estudiar-desde-la-casa-en-medio-del-aislamiento-por-coronavirus/658225>

Trabajar con niños en casa un reto de CORONAVIRUS <https://mintic.gov.co/portal/ultimo/Sala-de-Prensa/Noticias/126590:Trabajar-con-ninos-en-casa-un-reto-en-epoca-de-Coronavirus>

Govco (2020) *El futuro digital, Trabajar con niños en casa un reto de coronavirus.* <https://mintic.gov.co/portal/ultimo/Sala-de-Prensa/Noticias/126590:Trabajar-con-ninos-en-casa-un-reto-en-epoca-de-Coronavirus>

Longo, M.E. (2011) *Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina.* (Tesis doctoral). Aix en Provence, Francia: Université de Provence Aix-Marseille I) y Universidad de Buenos Aires (UBA).

El cuento como una estrategia educativa para promover la comunicación asertiva en las relaciones de pareja

Maritza Delgadillo Ceja

madelce06@yahoo.com.mx

Fátima Carolina Zepeda Neri

María Elena Cázares Álvarez

Institución: Preparatoria Regional de Ameca,

Universidad de Guadalajara

Ameca, México



Así como en cualquier fragmento social, dentro de las instituciones de educación media superior, con naturalidad surgen las relaciones de pareja y que por supuesto durante la adolescencia tienden a ser muy variantes en cuanto al tipo de convivencia; ya que en ellas intervienen una serie de factores que las influencian, a saber: la familia, los amigos, la escuela, los medios de comunicación, la misma inseguridad derivada de la baja autoestima, entre otros.

De tal manera que, hoy en día, algunas de las relaciones de pareja se han convertido en dañinas para una o ambas partes, tomado así la denominación de toxicidad, derivada de la dificultad para el manejo de la relación afectiva en la que interfieren una infinidad de elementos, pero sin embargo están atadas a "la tradicional comunicación" es como lo perciben las nuevas generaciones.

La violencia o la llamada toxicidad se ha convertido en una forma de convivencia inadecuada que permea de una forma o de otra, las relaciones de pareja y que, por supuesto daña la integridad de los alumnos trastocando todos los puntos significativos del desarrollo individual, llegando a convertirse en un problema para su desempeño académico.

De tal manera, en la búsqueda del bienestar de los alumnos de la Escuela Preparatoria Regional de Ameca de la Universidad de Guadalajara y en apoyo a la prevención del manejo de las relaciones dañinas y violentas, en este trabajo, los profesores proponemos encauzar la comunicación asertiva, como un medio para la convivencia armónica dentro de las parejas; introduciendo al estudiante al tema, a partir de historias narradas a través de cuentos que hagan reflexionar al estudiante de bachillerato en su actuar en una relación afectiva, para que actúe de la mejor manera, valorándose, respetándose y aceptando las decisiones de los demás.

Esta actividad tiene como propósito el que los estudiantes se puedan identificar con los personajes de los cuentos, logrando así evaluar las ventajas y desventajas de ciertas conductas, y tomen decisiones acertadas, considerando sus capacidades, su libertad de decidir, sus gustos e ideales, la equidad de género; todo ello encaminado hacia una convivencia sana.

Referencias:

- Han, B. C. (2018)** *La sociedad del cansancio* (2^a ed.). España: Herder.
- Jung, C. G. (2010)** *Sobre el devenir de la personalidad*. En *Sobre el Desarrollo de la Personalidad* Obra Completa Volumen 17 (pp. 155-174). Madrid, Trotta (Trabajo original publicado 1934).
- Miller, A. (2017)** *El drama del niño dotado* (6^a ed.). Barcelona, España: Tusquets Editores.

Therapeutic Beat Making (TBM)

Trauma and the Educational Applications of Hip Hop in the United States and El Salvador

Elliot Gann

egann@todaysfuturesound.org

David Guardado

Valeria Rivas

Institution: Today's Future Sound

Oakland, U.S.



While Hip Hop is the most popular genre of music in the world (Hooten, 2015), the idea of Hip Hop Therapy and Hip Hop Education are foreign to the mainstream and are often not considered a serious or viable tool due to stigma around Hip Hop culture and music. As a result, schools and other institutions often miss opportunities to engage youth, develop relationships, help students downregulate trauma-driven stress responses (e.g. fight/flight) and build connections that can, in turn, prevent violence. The Therapeutic Beat Making (TBM) model (Psygona, 2018; Richmond, 2013; Sorcinelli, 2018; Travis, Gann, Crooke & Jenkins, 2019), is an intervention that has been introduced into school, juvenile justice and community settings as a culturally responsive intervention by Today's Future Sound (TFS) in the United States, and internationally. This model is also being used by TFS partner, Una Frequencia, in El Salvador.

Pilot research shows that the Therapeutic Beat Making (TBM) model partnered with accompanying the Hip Hop Empowerment (HHE) model has been effective in decreasing levels of depression and anxiety (Travis, Gann, Crooke, & Jenkins, 2019) in youth, in comparison to youth who did not participate in the Hip Hop treatment. Additionally, the TBM model in combination with Dynamic Mindfulness and guided meditation has been found to foster coping skills for middle school youth for stress and conflict, and to increase school engagement, as demonstrated in the “Mindful Beats” study, by principal investigators Raphael Travis, Alexander Crooke, and Elliot Gann. TFS’ work in juvenile halls has also proven successful in improving students’ reflective capacity, according to anecdotal data. Additional anecdotal findings in the form of interviews and questions were also collected by Una Frequencia in San Salvador, which showed that youth who were children of gang members or lived in gang-affected areas who participated in the program were better able to share and express their feelings and work collaboratively by the end of the program.

Furthermore, this paper will aim to present how and why Hip Hop music and culture, and specifically beat making, is a powerful tool for treating trauma and downregulating stress response (which can often lead to violence), and how it can be used to more effectively teach youth. This modality provides activities during free time hours that are successful in engaging youth, which can be seen across geographic, linguistical, and cultural lines in several countries.

References:

Hooton C. Hip-hop is the most listened to genre in the world, according to Spotify analysis of 20 billion tracks. The Independent, July 24, 2015, accessed February 16, 2016 from <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/music/news/hip-hop-is-the-most-listened-to-genre-in-the-world-1000000.html>

listened-to-genre-in-the-world-according-to-spotify-analysis-of-20-billion-1 0388091.html

Psygona. (2018). PhilthyDrummond educates and elevates. Retrieved from <https://www.keakie.co.uk/news/the-crackle-philthydrummond-educes-and-elevates->

Raphael Travis, Jr., Elliot Gann, Alexander H. D. Crooke & Susan M. Jenkins (2019) *Hip Hop, empowerment, and therapeutic beat-making: Potential solutions for summer learning loss, depression, and anxiety in youth*, *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 29:6, 744-765, DOI: 10.1080/10911359.2019.1607646

Richmond, J. (2013, January) *Today's future sound promotes therapy through meat-making*. East Bay Express. Retrieved from <https://www.eastbayexpress.com/oakland/todays-future-sound-promotes-therapy-through-beat-making/Content?oid=3436976>

Sorcinelli, G. (2018) *Breaking down the therapeutic beat making model with Dr. Elliot Gann aka phillipdrummond*. Retrieved from <https://medium.com/micro-chop/breaking-down-the-therapeutic-beat-making-model-with-dr-elliot-gann-aka-phillipdrummond-5e1e5bd6e360>

Understanding the adolescent in the classroom

Silvia Juliana Ordoñez Rodríguez

silviaordonez84@uan.edu.com

Lyda M. González Orjuela

Institution: Universidad Antonio Nariño

Bogotá, Colombia



Students come to school to develop their potential as human beings and in turn to be productive members of society. For this reason, the educational system must provide the best conditions so all learners have an equal chance to accomplish such an aim. Teachers as the direct providers of educational services are a vital component these conditions must address. However, there are cases where effective teachers face different challenges and situations that make them question their role as educators. For that reason, this document looks for instructing future educators about the most suitable strategies at the time of facing the adolescent classroom.

The main focus of this research paper, is to give the reader an overview of the different psychological stages adolescents go through; and how educators can provide effective alternatives and solutions to the different difficulties this particular population faces in the English classroom. Additionally, this paper proffers language teachers with some lesson plans that include the techniques, methodologies and appropriate strategies that will ensure effectiveness in the adolescent English classroom.

When teaching young adolescents, there are many factors that teachers need to take into account in order to drive students into a successful language learning process. It is important to know who the students are, where they come from and the social context they live in. Often, teachers focus their attention on planning successful classes, searching for meaningful material, and developing interesting activities in order to help students succeed. While these efforts are important when teaching young adolescents, it is even more important to be familiar with the students' personalities, daily lives, environments and backgrounds.

In addition, when teaching a foreign language, it is important to bear in mind the different factors that affect learning. Herrera and Murry (2011) stated that when teachers take into account students' backgrounds and biographies, students have a greater involvement in activities. In fact, Thomas and Collier (1997, as cited in Herrera & Murry, 2011) also claimed that giving importance to students' differences in background will help students in their learning acquisition. Students need to find relevance in what they are learning and living at the same time.

The middle school years are full of significant changes; students at this age, experience physical, emotional, social and cognitive changes that influence their behavior and the way they think. Murray and Christison (2011) said, "adolescents are often the neglected group of language learners in terms of focus and specific teacher preparation" (p. 88). This is because many teachers do not have the appropriate training and strategies to successfully fulfill the goals and face the challenges that teaching adolescents brings. These changes usually affect their learning development and jeopardize their second language acquisition process. Therefore, designing a workshop that guides educators in how to effectively design pre-adolescent lesson plans and activities can be the starting point to a necessary change in the way this particular population is being addressed.

Additionally, teachers should know that offering language support to English language learners (ELLs) and engaging them in meaningful and standard-based learning activities will promote better acquisition of the language. Gay (2000), Noddings (1999) and Travieso-Parker (2006, as cited in Cloud, Lakin, Leininger and Maxwell, 2009) affirmed that “caring teachers, culturally responsive pedagogy and effective second language instruction motivate secondary ELLs and insure that they succeed academically.” Adolescents are in need of educational programs that are specifically designed for their age group because of their uniqueness in terms of intellectual, social, emotional, and physical development.

References:

- Aseltine, J. M., Faryniarz, J. O., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2006) *Supervision for learning: A Performance-based Approach to Teacher Development and School Improvement*.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Association for middle level education (April, 2007) *Young Adolescents' Developmental Characteristics*.** Retrieved from http://www.amle.org/portals/0/pdf/research/Research_Summaries/Developmental_Characteristics.pdf
- Cardona, S. (2014) *La Formación de Docentes en Lenguas Extranjeras en Colombia: Cerrando el Círculo*.** Academia.edu. Retrieved from https://www.academia.edu/1581729/La_formacion_de_docentes_en_lenguas_extranjeras_en_Colombia
- Cloud, N., Lakin, J., Leininger, E., Maxwell, N. (2009) *Teaching Adolescent English Language Learners: Essential Strategies for Middle and High School*.** Retrieved from http://caslonpublishing.com/media/publication_samples/Cloud_etal_Look_inside.pdf
- Herrera, S. G., & Murry, K. G. (2011) *Mastering ESL and bilingual methods*.** Boston, MA: Pearson Education.
- Murray, D. E., & Christison, M. A.(2011) *What English Language Teachers Need to Know, Volume II*.** New York, NY: Routledge.

La convivencia escolar en el aula a través de fotografías de estudiantes de bachillerato

Héctor Manuel Rodríguez Figueroa

hectorrdzfig@gmail.com

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Aguascalientes, México.



Se presenta un estudio sobre las prácticas de convivencia en la vida cotidiana escolar en el espacio aula/curso realizado por medio de una técnica aquí denominada como fotografía etnográfica colaborativa en la que se reúne a un grupo de estudiantes que retratan a través de sus teléfonos móviles las formas en que conviven en su plantel, con quienes a la postre se realiza un grupo de discusión para explorar los significados y cotidianidad de lo fotografiado. Se muestra como ejemplo una aplicación de esta herramienta en un bachillerato tecnológico estatal de la ciudad de Aguascalientes, México, que tiene índices altos de violencia. Se encontró que las principales prácticas de convivencia cotidiana en el espacio aula/curso son: platicar, ayudarse con la tarea, comer juntos, trabajar en equipos, ver el teléfono móvil, escuchar música, bailar y descansar. Esta propuesta puede ayudar a comprender cómo los alumnos viven sus relaciones cotidianas, para poder plantear proyectos de intervención que partan del contexto específico y respondan a las necesidades de cada plantel.

Referencias:

Banks, M. (2010). Los datos visuales en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Bazdresch Parada, M., Arias Castañeda, E., & Perales Franco, C. (2014). Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar. México: ITESO.

Fierro Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Sinéctica, 1–18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&nrm=iso

Fierro Evans, M. C., Lizardi, A., Tapia, G., Juárez, M., Carbajal, P., Escobar, A., ... Rojo, S. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011 (1a ed.). México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Exploración psicosocial de la convivencia escolar en un espacio de participación docente: procesos, significados y prácticas

Erika Rivero Espinosa

erika.rivespi@gmail.com

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Universidad Nacional Autónoma de México

Cuernavaca, México

Se realizó una exploración psicosocial de la convivencia escolar en un espacio de participación con docentes de educación básica. Se indagó sobre dos componentes de la convivencia (Arango y Campo, 2013): 1) La dinámica de interacciones entre las personas de la comunidad educativa y 2) Los significados que se intercambian en esas interacciones y que son parte de las prácticas cotidianas que se presentan en el aula, la escuela y la comunidad. En éstos se exploran de la convivencia los procesos psicosociales: comunicativos, afectivos, recreativos, organizativos y participativos.

La perspectiva psicosocial se presenta como una necesidad clave para explicitar y reflexionar críticamente sobre aquellos significados culturales interiorizados por el colectivo docente sobre la convivencia y sus procesos los cuales cargan de sentido la práctica educativa. Reconocemos la necesidad de abordar la convivencia a partir de la concepción de los propios docentes concibiéndolos como sujetos políticos y actores clave considerando su propia experiencia e interpretación como elemento clave para la resignificación de su práctica educativa hacia nuevas formas de convivencia.

Se retomó el enfoque psicosocial como perspectiva de reflexión y abordaje práctico. Para la recolección de información se llevó a cabo un grupo de trabajo participativo con 23 docentes en el que se construyeron historias de vida participativa sobre la cotidianidad en su escuela; sobre éstas se realizó un análisis de contenido de discurso a través de un trabajo de interpretación inductivo-deductivo a través de categorías con apoyo del Programa Atlas Ti para la codificación y sistematización de la información, el análisis se dirigió a: explorar prácticas que expresan los procesos psicosociales, Identificar categorías emergentes, detectar temas que trascienden las categorías y analizar patrones de relación entre categorías.

Se encuentra que los procesos psicosociales de la convivencia son atravesados por una categoría emergente que es específica del escenario escolar: los procesos pedagógicos; los cuales dan sentido y contenido a los demás, esto abre posibilidades en el colectivo docente para reflexionar sobre el carácter relacional del aprendizaje y problematizar los discursos existentes en torno a éste y su función social como un elemento clave para identificar las posibilidades de acción sobre la práctica pedagógica principalmente en la base de los procesos organizativos del tiempo y espacios escolares.

Referencias:

- Arango, C y Campo, D. (2013)** *Educación para la convivencia familiar en contextos comunitarios*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Moncayo, J y Díaz, A. (Ed). (2015)** *III Libro de psicología social crítica. Psicología social crítica e intervención psicosocial Reflexiones y experiencias de investigación*. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.
- Montero, M. (2004)** *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Piñones, P. (2012)** *Comunidad educativa*. Redes de equidad y materiales de apoyo. En Seminario internacional Equidad de género y no violencia en Educación básica. Cd. México

Reconocimiento de saberes en la población de exguerrilleros del sur del departamento de Tolima – Colombia

Robinson Ruiz Lozano

rruizlo@ut.edu.co

Claudia Patricia Duque

Enrique Alirio Ortiz

Institución: Universidad del Tolima: Grupo de Educación Social. GES

Ibagué, Colombia



El Departamento del Tolima ha ocupado un papel protagónico por sus condiciones geopolíticas en el conflicto armado interno. Por lo mismo tras el proceso de Paz, este departamento busca generar las condiciones para que se dé la inclusión social de la población de exguerrilleros de la FARC – EP, grupo desmovilizado y que en la actualidad es partido político. Para ello, desde el convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad del Tolima, “Construcción y desarrollo de acciones para el fomento de la paz, la educación y el desarrollo productivo en el área rural de los municipios afectados por el conflicto armado en el sur del Tolima” se busca que esta población acceda a la educación desde el reconocimiento, enriquecimiento y legitimación de los saberes y aprendizajes no escolares que tienen.

El grupo GES: Grupo de Investigación en Educación Social pretende aproximarse a algunos de los problemas más relevantes de

la sociedad, como son: la pobreza, desigualdad, vulnerabilidad, exclusión, confrontación entre grupos y culturas, violencia, etc., desde la perspectiva de los aportes y bondades de la Educación Social, con el fin de iluminar posibles y reales soluciones para comprender y transformar las realidades, con el propósito de mejorar la calidad de vida de las personas involucradas en dichas problemáticas.

En este informe se presentarán resultados respecto a la actividad 1 del objetivo 2 del proyecto. La actividad 1 corresponde al diagnóstico en la población de exguerrilleros del Sur del Tolima respecto a conocimientos, habilidades, y experiencia en temas en los que de manera práctica y repetitiva han adquirido destrezas y competencias en el transcurso de los años y posibles disciplinas de interés para continuar sus estudios de educación superior; además respecto al diagnóstico, se incluyó una muestra de familiares de exguerrilleros del Sur del Tolima. Los instrumentos usados para la recolección de datos fueron: la prueba de orientación profesional – SDS, una encuesta de caracterización psicosocial (diseñada ad hoc) y grupos focales. Adicionalmente es importante tener en cuenta para la evaluación de saberes de esta población y el acceso a estudios formales, que se sustenten en modelos apoyados en los siguientes pilares: características que tiene la población de origen rural respecto a la educación (educación rural), aprendizaje experiencial en adultos no escolarizados (educación no formal), educación para jóvenes y adultos a lo largo de la vida, educación popular, la clase para pensar (desde la resolución de problemas y la entrevista flexible), la enseñanza para la comprensión (desde los desempeños de comprensión y la valoración continua) y los modelos educativos flexibles.

Referencias:

Tolima: análisis de conflictividades y construcción de paz. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD (2015).

Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración –ODDR (2013) La Educación Superior y los procesos de reintegración en Colombia. Universidad Nacional de Colombia

Llosa, S. M. (2016) *Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial.* Revista Interamericana de Educación de Adultos, 39 (1), 69-90.

Cavaco, C. (2016) *Formação Experiencial de Adultos Não Escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem.* Educação & Realidade, 41 (3), 951-967. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653441>

Revista semana (2014) <https://www.semana.com/nacion/articulo/el-47-de-los-integrantes-de-las-farc-fueron-reclutados-siendo-ninos/407422-3> Publicado el 29 de octubre de 2014. Jueves 15 nov 2018. Revista semana recuperado.

Las conclusiones están en el libro “Reclutamiento de niñas y niños como crimen internacional de las FARC en Colombia”, publicado por la Universidad Sergio Arboleda.

Barrio de La Puente, J. L. (2009) *Hacia una educación inclusiva para todos.* Revista Complutense de Educación, 20(1), 13-31.

Capítulo 2. Clima Escolar



Feeling and being safe: On the spectrum of experiences that promote safety and wellbeing	51
Center for Character and Citizenship's approach to promote school coexistence, positive school climate, and character development: What are whole school/district/regional practices that promote school coexistence or positive school climates?	56
The Power of Hip-Hop Therapy in Promoting School Performance and Violence Prevention	59
Positive school climate for new immigrant students in Czech elementary school: From school-specific definition to whole-school strategy	61
Volver la vista a la educación del carácter	64
Researching and Promoting Character Education in Latin American Secondary Schools: Reflections on the project results	66
Interactividad docente como factor del clima socioemocional en el aula	68

Propuestas de jóvenes estudiantes para la minimización de las problemáticas de violencia en su cotidianeidad escolar...	72
Estudio sobre el clima emocional, la violencia y su impacto en la atención plena en las aulas politécnicas: una perspectiva humanista	74
The role of student-teacher relationships for students' social-emotional outcomes : A preliminary, cross-sectional moderation analysis	77
Relationships between school climate, contextual data and performance measured by school and external evaluations	80
Ethical coexistence at school: program for professional development and transformation at educational institutions	82
Violencia escolar; fenómeno que nos acosa	84
Leer para hacer las paces	87
Programa de Liderazgo en Educación del Carácter para Escuelas Públicas de México	90
School climate evaluation in brazil: measurement instrument validation process.....	92

Feeling and being safe:

On the spectrum of experiences that promote safety and wellbeing

Jonathan Cohen

jc273@tc.columbia.edu

Institution: International Observatory for School
Climate and Violence Prevention
Teachers College, Columbia University
New York, USA



Educators around the world generally appreciate that feeling and being safe in K-12 schools is one of the essential foundations for learning and healthy development. It is only within the last forty years and in some countries only within the last several years that educators have recognized that the social and emotional aspects of feeling safe in school are as important as being physically safe. In fact, for a wide range of reasons, too many children and educators in the US and around the world do not feel safe at school (Cohen & Espelage, 2020).

The vast majority of countries around the world focus on “bullying” and to a less extent, the bully-victim-bystander cycle. The focus on “bullying” has been very helpful but also, inadvertently unhelpful (Cohen & Espelage, 2020). It has been helpful as intentionally mean, cruel and/or disrespectful behaviors are terribly commonplace and undermine children’s ability to learn and develop in healthy ways. However, it has also been – inadvertently – unhelpful in a number of ways: (1) the scholarly definition of “bullying” (intentional, power differential and repeated) is often confusing for educators to ‘translate’

to school life; (2) focusing on the “bully” can negate the social aspects of mean, cruel and/or disrespectful behaviors. There is virtually always a witness who hears or sees this behavior; and, (3) there is a much wider spectrum of experiences that undermines K-12 students’ feelings and perceptions of safety at school. This spectrum ranges from misunderstandings, conflict, and microaggressions, to intentional verbal and/or cyber acts of being mean, cruel, and demeaning, to a range of fears, to sexual harassment, sexual violence, natural disasters and even more severe forms of violence, including shootings, homicide, and suicide.

What can we do to support children feeling and being safe?

Based on learning and engagement in research, policy, and practice around the world (Aston & Benbenishty, 2019; Cohen, & Espelage, 2020; National Academies of Sciences, Engineering, & Medicine, 2016; UNESCO, 2020), as well as our conversations with a number of the world’s leading school safety experts, I suggest that school leaders need to consider the following organizing ideas to create a safer school environment:

- Effective school violence prevention: Effective school violence prevention efforts need to rest on universal efforts to promote health/mental health/ social-emotional-civic competences, both individually and systemically. Just as health is more than the absence of illness, feeling safe is more than the absence of the range of experiences that undermine feeling and being safe. Such competence efforts include:
- Fostering the social, emotional, and academic development (SEAD) of students as well as K-12 school personnel and parents.
- School-wide efforts designed to foster safer, more supportive and equitable, as well as engaging climates for learning.
- Disciplinary and classroom management practices that focus on learning rather than punishment.

- Fostering healthy and connected relationships.

There are a range of school and district improvement goals that will support universal, research-based school safety informed efforts in the following three spheres: Systemically, instructionally, and relationally.

1) Systemic improvement goals:

- Policy review and reform—ensuring that policy is informed by current research. Today, there are way too many relevant policies (e.g., school safety; disciplinary; bully prevention; school improvement) that are not aligned with current research-based understandings and recommendations.
- Collaboratively develop---among students, parents, and school personnel---a shared vision or portrait of a graduate, based on some foundational questions about the school community: What kind of school do we want ours to be?” “What are the essential skills, knowledge, and dispositions that we want all of our students to know and be able to do when they graduate from high school?”-
- Utilizing prosocial measurement systems (e.g., school climate surveys) in conjunction with traditional academic and behavioral measures).
- Leadership development for students as well as educators.
- Supporting intergenerational school improvement efforts.
- Furthering meaningful school/family/community partnerships.

2) Instructional improvement goals that support social, emotional, and academic development (SEAD):

- Adults—particularly educators and parents—being helpful living examples/role models.
- Disciplinary practice and management focused on learning rather than punishment.

- Pedagogic strategies (from conflict resolution and cooperative learning to moral dilemma discussions and more) that support SEAD.
- SEAD curriculum that is evidenced-based and utilizes a backwards design model that supports the inclusion of prosocial learning goals, strategies, and measures into existing language arts, social studies/history, and athletic courses. A “backward design model” of curriculum development supports teachers to “layer” or integrate prosocial learning objectives into language arts, social studies, history and other subject areas, determining acceptable evidence of learning, and develop learning activities that will help them to actualize all of their learning objectives.

3) Relational improvement efforts:

- Fostering healthy, connected, responsible, and caring relationships between educators and students, students and other students, and educators and other educators.
- Fostering effective educator/mental health professional/parent partnerships.

In conclusion, schools in the US and to a greater or lesser extent around the world are one of the safest places for children and adolescents to be physically. However, this is not true emotionally or psychosocially. In fact, many school climate surveys find that while educators and parents report that their students and children feel “very safe” in schools, students typically report feeling “severely unsafe.” Appreciating the spectrum of experiences that undermines students feeling and being safe in school, as well as creating a relationship approach to school safety, will improve communication and deter future acts of school violence. Attention needs turn from a sole focus on security measures to understanding and promoting positive and supportive relations among students, teachers, administrators, and families, such that school safety becomes a community challenge to address.

References:

- Aston, R.A. & Benbenishty, R. (2019)** *Bullying, school violence, and climates in evolving contexts: Culture, organization, and time*. Oxford University Press.
- Cohen, J. & Espelage, D. (Eds) (2020a)** *Feeling safe in school: Bullying and violence prevention around the world*. Editors J Cohen & D. Espelage. Harvard Educational Press
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016).** *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/23482.
- UNESCO, 2020 (2020).** *UNESCO Competency Framework*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. March, 2020. Available: https://en.unesco.org/sites/default/files/competency_framework_e.pdf

**Center for Character and Citizenship's
approach to promote school coexistence,
positive school climate,
and character development**

What are whole school/district/regional practices that promote school coexistence or positive school climates?

Berkowitz, Marvin
berkowitz@umsl.edu
Bier, Melinda
Institution: University of Missouri-St. Louis
St. Louis, USA



Educators want to do what is in the best interests of healthy school climates and the best developmental of their students, but they often use in effective methods. At the Center for Character and Citizenship, we have a set of frameworks and professional development strategies for this. They can be grouped in three areas: (1) what research can tell us about effective practice; (2) a framework of six design principles for effective practice; (3) a framework of the virtues of effective school leadership.

What works in character education: We have reviewed the research on effective character education, school climate, and social-emotional learning and identified a list of evidence-based practices. These were reported in a project entitled “What works in character education.”

Design Principles of effective practice: We cluster these practices under six design principles for effective character schools. We call these six design principles PRIMED, where each letter refers to a principle for designing schools and classrooms that nurture human goodness; i.e., schools with the structures, practices, climate and policies that support development and academic learning. These design principles are: (1) Prioritization: making school climate and character development a school priority; (2) Relationships: promoting healthy relationships between all stakeholders in the school; (3) Intrinsic Motivation: Fostering the intrinsic motivation for pro-social and just values; (4) Modeling: All adults in the school model what they want the students to be; (5) Empowerment: The voices of all members of the school community are invited, welcomed, considered, and have the possibility of being followed; (6) Developmental Pedagogy: The school is designed to promote the long-term positive development and learning of students.

Servant Leadership. We have identified eight virtues of servant leadership based on research evidence, and a model for developing them in educators. The eight are: Noble Purpose; Courage; Forgiveness; Empowerment; Foresight; Gratitude; Humility; Stewardship.

Delivery Systems: we have developed a set of professional development delivery systems for supporting the development of each of these frameworks:

- CEEL (Character-focused Education for Emerging Leaders) is a year long cohort experience for educational leaders that focuses on all three of these frameworks
- CViL (Cultivating Virtues in Leaders) focuses on the virtues of Servant Leadership
- PRIMED Institute is a week long team-building and strategic planning experience for school leadership teams focusing on What Works and PRIMED.

References:

- Berkowitz, M.W. (2011a)** *What works in values education*. International Journal of Educational Research, 50, 153-158
- Berkowitz, M.W., & Bier, M.C. (2007)** *What works in character education*. Journal of Research in Character Education, 5, 29-48.
- Berkowitz, M.W., Pelster, K., & Johnston, A. (2012)**. Leading in the Middle: A Tale of Pro-social Education Reform in Two Principals and Two Middle Schools. In Brown, P., Corrigan, M. & Higgins-D'Alessandro, A. (Eds.), *The handbook of prosocial education: Volume 2* (pp. 619-626). Lanham MD: Rowman & Littlefield.
- Greenleaf, R.K. (1970)** *The servant as leader*. South Orange, NJ: The Greenleaf Center.
- Van Dierendonck, D., & Nuijten, I. (2011)** *The Servant Leadership Survey: Development and validation of a multidimensional measure*. Journal of Business and Psychology, 26, 249-267. Van Dierendonck, D., & Nuijten, I. (2011). The Servant Leadership Survey: Development and validation of a multidimensional measure. *Journal of Business and Psychology*

The Power of Hip-Hop Therapy in Promoting School

Performance and Violence Prevention

J.C. Hall

jc@hiphoptherapy.com

Institution: Mott Haven Community High School

Bronx, USA



Spawned from the ashes of the “Burning Bronx” in the 1970s, Hip-Hop is a cultural phoenix that has taken the world by storm with its innovative styles of self-expression and embodiment of resistance and resilience. Despite becoming a multibillion-dollar industry over the past few decades, Hip-Hop continues to signify the empowerment of the oppressed and is utilized as a progressive tool to challenge the status quo worldwide (Chang, 2005). Hip-Hop therapy (HHT) is a strengths-based, culturally relevant approach to mental health treatment that takes into account the profound impact of Hip-Hop culture and its capacity to promote individual and communal transformation (Tyson, 2002). It embodies a wide array of interventions that mix the inherently cathartic components of the culture with well-established treatment modalities, including cognitive behavioral (Kobin & Tyson, 2006), narrative (Allen, 2005) and creative arts therapies.

This presentation will include an exploration of Hip-Hop therapy, illustrating an example of a studio-based program at a transfer high school in the South Bronx—the poorest congressional district in

the United States—and its impact on neighborhood and school violence. Through an analysis of six years of qualitative and quantitative data on student socioemotional outcomes and academic performance, attendees will gain insight into the effective implementation of this approach and how it may be applied in various settings with a range of populations. In addition to a brief lecture and discussion, there will be the use of music and video for further illustration, as well as an interactive component where participants will have the opportunity to experience the therapeutic benefits of engaging in the creation of Hip-Hop.

References:

- Allen, N. M. T. (2005)** *Exploring hip-hop therapy with high-risk youth*. Praxis, 5, 30-36.
- Chang, J. (2005)** *Can't stop, won't stop: A history of the hip-hop generation*. New York: St. Martin's Press.
- Hadley, S., & Yancy, G. (Eds.). (2012)** *Therapeutic uses of rap and hip-hop*. New York, NY: Brunner-Routledge.
- Kobin, C., & Tyson, E. H. (2006)** *Thematic analysis of hip-hop music: Can hip-hop in therapy facilitate empathic connections when working with clients in urban settings?* The Arts in Psychotherapy, 33(4), 343-356.
- Tyson, E. H. (2002)** *Hip-Hop Therapy: An exploratory study of a rap music intervention with at-risk and delinquent youth*. Journal of Poetry Therapy, 15(3), 133–144.

Positive school climate for new immigrant students in Czech elementary school:

From school-specific definition to whole-school strategy

Filip Kachnic

[filip.kachnic@pedf.cuni.cz](mailto:filiip.kachnic@pedf.cuni.cz)

Institute for research and development of education,
Faculty of education, Charles university
Prague, Czechia



Recent guidelines issued by the Czech School Inspectorate encourage each Czech school to develop its own strategy for immigrant student education (CSI 2019, p. 37-38). The demographic trend derived from national statistical data points to the need of empirical research and best practices (MSMT 2019). This has moral implications for schools (Ciccone & Frieberg 2013, p. 42): In order to improve the services the Czech schools provide to immigrant children and families, it is imperative for them to focus on improvement efforts (Ciccone & Frieberg 2013, p. 15). Therefore, the author has guided a Czech elementary school to specify its positive school climate for immigrant students and develop a school-specific strategy for immigrant student education.

The author examined how highly multiculturally-experienced and motivated school staff in a Czech multicultural elementary school define positive school climate for new immigrant students.

The study uses semi-structured interviews with school staff to identify whole-school and -specific themes that can define positive school climate for new immigrant students as perceived by the school staff.

The selection of interviewees was preceded by participant observations. Based on 30 full-days of participant observations the author chose 4 interviewees who fulfilled the criteria (welcoming and engaged). The criteria were determined using the National School Climate Standards and put into the context relevant to immigrant students (Ciccone & Frieberg 2013, p. 37-38). The interviewees fulfilled the criteria mainly by being highly experienced in teaching immigrant students and their high motivation to participate in the research. They were given 2 questions: (1) What are your best teaching experiences? (2) Which are the best practices for working with new immigrant students in schools? We classified the data using the thematic networks technique into basic themes (n=111), organizing themes (n=8) and global themes (n=2) (Attride-Stirling 2001, p. 388-389). When classifying data, themes that were more common were given precedence. The perspectives of school staff were evaluated by the principal in a follow-up interview.

The results show that when defining positive school climate for new immigrant students, the school staff emphasized individual approach and teachers professional development. Conclusively, the principal provided the following final definition: It is the schools long term vision with the primary goal to enhance learning of immigrant students: The school knows how to identify individual-specific conditions for learning of new immigrant students and knows how to establish this condition at all school levels.

This paper argues that involving multiculturally experienced school staff to fundamentally define positive school climate for immigrant students, can guide the principal to designing a very school-specific and thus effective strategy for immigrant students education. Because the interviews specifically mirror schools unique immigrant student composition, it is a promising school improvement method for multicultural schools.

References:

- Attride-Stirling, J. (2001): Thematic networks: an analytic tool for qualitative research.** In: Qualitative research 1 (3), 385-405, 2001. Retrieved from <http://qrj.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/3/385>
- Ciccone, P.A. & Frieberg, J.A. (2013) School climate and the National School Climate Standards.** In Dary, T. & Pickeral, T. (ed) (2013). School Climate Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief, Number 1, New York, NY: National School Climate Center. National School Climate Standards. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.395.867&rep=rep1&type=pdf>
- Czech School Inspectorate (CSI).** (2019). Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. [Criteria for evaluation of conditions, processes and outcomes in education]. Prague: CSI. Retrieved from https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Krit%c3%a9ria/Kriteria-hodnoceni_2019-2020-popis-kriteria.pdf
- Czech Ministry of Education, Youth and Sport (MSMT).** (2019). Immigrant students at Czech elementary schools. Department of statistics. Prague, Czech Republic: MSMT. (Unpublished)

Volver la vista a la educación del carácter

Juan Pablo Dabdoub

jdabdou@unav.es

Institución: Universidad de Navarra

Pamplona, España



En las últimas décadas, muchos expertos en educación han manifestado que gran parte de los problemas y crisis a los que se enfrenta la sociedad tienen su origen, o podrían haber sido evitados, si se prestara una mayor atención a la educación moral y del carácter de los jóvenes. El objetivo de este artículo es ofrecer una serie de reflexiones que inviten a volver la vista a la educación del carácter y buscar en ella aportaciones que ayuden a dar respuesta a las necesidades individuales y sociales de nuestro tiempo.

El artículo se divide en cuatro secciones. La primera consiste en una introducción que presenta una serie de retos presentes en la educación que hacen una especial referencia al carácter de los estudiantes. La segunda parte muestra algunos motivos por los que la educación del carácter se abandonó y otros por los que no se asume actualmente en diversas instituciones educativas, especialmente las de carácter público: se asocia al ámbito religioso; no tiene cabida en una sociedad guiada por el relativismo moral; sus resultados no son observables ni medibles, de modo que no puede evaluarse; puede ser instrumentalizada con fines ideológicos; puede dañar el autoestima de los estudiantes; no

es relevante en el paradigma de éxito de la sociedad; etc. La tercera parte incluye declaraciones de algunos de los principales psicólogos, educadores y políticos que han intentado superar estas dificultades en las últimas décadas, argumentando por qué es necesario volver la vista a la moral y a la educación del carácter para resolver los problemas más apremiantes de nuestra sociedad. Finalmente, se ofrecen unas breves reflexiones finales a modo de conclusión.

Referencias:

- Berkowitz, Marvin, Melinda Bier, and Brian McCauley. (2017).** "Towards a Science of Character Education. Frameworks for Identifying and Implementing Effective Practices." *Journal of Character Education* 13 (1): 33–51.
- Bernal, Aurora, M C González-Torres, and Concepción Naval. (2015).** "La Educación Del Carácter: Perspectivas Internacionales." *Participación Educativa* 4 (6): 34–45.
- Dabdoub, Juan P. (2019).** "Educación Moral y Educación Del Carácter: Estudio de Las Principales Propuestas de Los Siglos XX y XXI En Estados Unidos a Partir Del Pensamiento de Aristóteles y Kant." Universidad de Navarra.
- Lickona, Thomas. (2004)** *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. New York: Simon & Schuster.
- Vargas, Laura, and María González-Torres. (2009).** "La Revitalización de La Educación Del Carácter En El Ámbito Psicoeducativo Actual: Aportaciones Desde Las Ciencias de La Prevención y La Psicología Positiva." *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 7 (3): 1379–1418.

Researching and Promoting Character Education in Latin American Secondary Schools:

Reflections on the project results

Concepción Naval
cnaval@unav.es

Institution: University of Navarra
Pamplona, España



This project aimed to gain greater understanding of how Education of positive character traits is promoted in the context of Latin American secondary schools. Reflecting the practical and applied nature of educational research, it has a research-focused component and an application-focused component.

The project advances a vision of the importance of the cultivation of character virtues for the empowerment of individuals. In doing so, it also encourages spiritual prosperity and try to alleviate social problems, in this case contributing to the positive development of Latin American societies at a critical time in their history. The project team achieves these aims by using innovative research methods, cutting-edge dissemination, and participative outreach. This project is needed because although awareness of character education has increased in the English-speaking world in recent years, to date there has been little exchange between developments in this field in North America and Europe and the countries of Latin America.

The project is based upon the hypothesis that rigorous research can help form general principles of the effective practice of character education. A greater understanding of character education in Latin

America was achieved by reviewing education policies; consulting policy makers and educationists in the region; and conducting a total of six in-depth case studies of secondary schools in Argentina, Mexico and Colombia. Case study methodology is appropriate to this research because it allows in-depth research of how character education may be embedded and practiced in the various activities of schools in specific social, economic and cultural contexts. Engaging stakeholders in Latin America will also help promote and develop locally appropriate outreach and innovation.

The target audience of this project includes teachers, teacher educators, policy makers, families, students and educational researchers across Latin America. Outputs are delivered by a variety of media appropriate to these stakeholders, including high-quality academic research papers, and appealing digital resources. By promoting awareness and best practice of character education among different stakeholders in secondary schools, this project will have a direct impact on the practice of character education in Latin American secondary schools, supporting teachers and empowering students. By exploring character education in the social and cultural contexts of Argentina, Mexico and Colombia and publishing these findings in scientific journals, the project will also make a contribution to the academic field of character education internationally.

References:

- Berkowitz, M. W. and Bier, M. C. (2004)** 'Research-Based Character Education' *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 591, pp. 72-85.
- Framework Consultancy Group (2013)** *A Framework for Character Education in Schools*. University of Birmingham: Jubilee Centre for Character and Virtue [available at <http://jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/other-centre-papers/Framework.pdf>]
- Kristjánsson, K. (2015)** *Aristotelian Character Education*. London: Routledge.
- Naval, C., Bernal, A., Gonzalez-Torres, M.C. (2015)** *Character Education: International Perspectives*. *Pedagogia e Vita*, 73, pp. 155-184.
- Noddings, N. (2008)** 'Caring and Moral Education' in L.P. Nucci and D. Narváez (eds.), *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge, 2008.

Interactividad docente como factor del clima socioemocional en el aula

Marquina Terán Guillén

marquinatg@hotmail.com

Institución: Universidad Hipócrates

Universidad Americana

Acapulco, México

La violencia en la escuela reproduce las relaciones de poder que las circundan, la ley del más fuerte, falta de respeto, abuso, maltrato, Castillo y Pacheco (2008 en Oviedo y Frachia, 2018). Se manifiesta en formas más o menos sutiles o directas, un clima de clase tenso, falta de democracia, de participación en normas de convivencia y pautas de comportamiento inadecuadas o no consensuadas, estrés en los exámenes, (Defensor del pueblo, 2000 p. 7 en Oviedo y Frachia, 2018).

El clima socioemocional propicia en la interacción docente-alumno, el estilo de enseñanza, en el cual se manifiestan las emociones como disposiciones para el aprendizaje. Lo que se relaciona con el afecto, la calidad subjetiva de la experiencia emocional, Lazarus, (1991; 36 en Bisquerra 2000). Por lo que se requiere analizar la función discursiva, el habla, los textos del aula como acciones situadas, articuladas co-construidas en la interacción social, que exploren su influencia en estas disposiciones (Potter, 1996 en Cubero, 2008).

El Propósito del presente trabajo fue analizar las interacciones docente-alumno como factor del clima en el aula.

Se realizó una investigación cualitativa con método etnográfico en población acotada; registro cinematográfico, descripción o reconstrucción analítica de escenarios (Goetz y Lecompte, 1988).

Se analizó el discurso, de 9 nueves docente, desde la postura de Edwards y Mercer, (1988): grabación, transcripción y análisis cualitativo de las acciones del habla. Se definieron los segmentos de interactividad, como: fragmentos de actividad conjunta que presentan una determinada estructura de participación y que mantiene una unidad temática, Coll, Onrubia y Maurit (2008). También se analizaron en una tabla, qué hacían y decían docentes -alumnos, identificándose tres dimensiones:

Académica: modalidades de trabajo, preguntas; retroalimentación positiva y negativa. Cuatro maestros preguntan y retroalimentan verbal o no verbalmente, reconocen la participación del alumno, corrigen o amplían la información; dos preguntan y no retroalimentan o no contestan, ya sea porque no esperaron la respuesta del alumno, se autocontestaron o señalaron que la respuesta es incompleta o incorrecta, pero no ampliaron la información.

Meta-enunciados: señala aspectos significativos del contenido o tarea, descalificación de algo que ya debería saber, lo cual reduce estatus y prestigio Collins (2004 en Turner y Stets, 2005).

Socioafectiva: Tres docentes propiciaron respuestas de confianza, en un maestro se observó respeto. Cinco maestros proporcionaron reconocimiento a los alumnos, se acercaron o pidieron un aplauso. Atención, seis maestros atendieron a sus alumnos. Dos no atendieron. Otras características socioafectivas fueron: cortesía, animan, regaño; broma y frases con doble sentido, contacto físico, habla cariñosa y descripción emocional

Poder y control: Simetría; estrategias de control, llamadas de atención; control de turnos, disciplina estatus y legitimidad de la autoridad, sin reconocimiento mutuo, se propician situaciones de indisciplina. En un caso se observó o se intentó manejarse en un plano de igualdad con los alumnos, pero perdió el control del grupo, no aplicó normas, ni control de la disciplina, lo cual llevó a situaciones de relajo en el salón de clases, los alumnos cantaban o se estaban riendo cuando el maestro explicaba.

Dos maestros intentaron reducir la asimetría uno hizo uso del poder, trató de establecer la norma de participación y los alumnos se resistieron a participar. Dos establecieron el control del grupo tanto en la participación como en la disciplina.

Estrategias de control una de ellas fue la amenaza de examen para que los alumnos atendieran a lo que estaba diciendo la maestra, llamadas de atención grupal o a un alumno en específico. Control de turnos, indicador de autoridad. Una lo hizo de manera voluntaria, otro asignó los turnos de participación, de acuerdo al espacio que ocupaban los alumnos en las filas y de los párrafos del texto.

Solo algunos maestros propician respuestas de confianza, de respeto, a través del dialogo elicitativo y la retroalimentación, así como control y legitimidad de la autoridad.

La dimensión discursiva propicia climas socioemocionales, positivos cuando se anima, se plantea el dialogo elicitativo, retroalimenta, o se propician respuestas de confianza, negativos cuando se reduce estatus y prestigio. Además, son necesarias las estrategias de control del discurso y la asimetría que se relaciona con la autoridad y su legitimización.

Referencias:

- Bisquerra, R-(2000)** *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Ed. CISSPRAXIS
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (mayo-agosto de 2008)** Ayudar a aprender en contextos educativos: *El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza*. Revista de Educación (346), 33-70. Recuperado de:
<https://Dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591898>
- Edwards, D., & Mercer, N. (1988)** *El conocimiento compartido*. El desarrollo de la comprensión en el aula. España: Paidós.
- Escobar, M.B. (2015)** *Influencia de interacción alumno-docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista de Tecnología y Sociedad, Año 5, número 8, marzo-agosto
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988)** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Oviedo, D. M, Frachia, M. (2018)** *Estado de la cuestión en torno a las violencias en las escuelas mexicanas*. Educación Formación e investigación vol.4 núm. 7(ISSN2422-5975, (en línea) Diciembre
- Turner, J., & Stets, J. (2005)** *The sociology of emotions*. U. S. A: Cambridge University Press.

Propuestas de jóvenes estudiantes para la minimización de las problemáticas de violencia en su cotidianidad escolar

Leticia Pogliaghi
le pog@unam.mx

Institución: Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México



Las y los jóvenes estudiantes se enfrentan con una multiplicidad de violencias en diversos espacios de sus vidas entre los que se encuentra el escolar. Ir y venir de la escuela y habitarla, las y los hace (con)vivir y tratar de enfrentarlas por su propia cuenta o demandando a las autoridades escolares y gubernamentales acciones y políticas para su minimización.

A partir de los resultados obtenidos de una investigación cualitativa realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México con apoyo del Programa PAPIIT-UNAM IN301818, la cual indaga en las subjetividades y prácticas de jóvenes estudiantes vinculadas a la violencia, esta ponencia se propone analizar las propuestas realizadas por jóvenes estudiantes de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México para la minimización de las problemáticas de violencia que viven en su cotidianidad escolar. Los datos analizados provienen de 59 entrevistas individuales semiestructuradas, 18 entrevistas semiestructuradas grupales y cinco grupos de enfoque, realizados con estudiantes de los cinco planteles, de ambos sexos, de los tres años y dos turnos de estudio.

Las y los estudiantes entienden la violencia y reconocen las manifestaciones que les afectan de manera diferencial. Esto es, no todas y todos, le atribuyen los mismos significados, ni actúan de manera uniforme, ni proponen atacarla de igual manera. En ese marco, el análisis pone en relación las violencias que las y los jóvenes identifican acontecen y les afectan y las diferentes propuestas de atención a cada una de ellas. Sobresalen, por un lado, las vinculadas a la autoprotección individual y grupal para prevenir las violencias interpersonales cotidianas. Por el otro, las que son demandadas a las autoridades para dar respuesta a violencias estructurales, institucionales o las interpersonales vinculadas a delitos que ponen en riesgo la vida. Además, resalta el rol que juegan madres y padres, docentes y, sobre todo, el grupo de amigas y amigos en las acciones desplegadas y las propuestas de intervención para hacer frente a estas problemáticas.

En general, es posible identificar la dificultad de las y los estudiantes para elaborar propuestas que vayan más del autocuidado o la apelación a las autoridades para la solución a problemas más amplios sin una elaboración concreta de cómo éstos deberían ser atendidos.

Referencias:

- di Napoli, P. y Pogliaghi, L. (2019)** *Significados de la violencia y sus límites desde la perspectiva de estudiantes mexicanos y argentinos*. Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, (53), 1-23.
- Hall, S. (2010)** *Sin garantías*. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán/ Lima/ Quito: Envión Editores/ IEP/ Instituto Pensar/ Universidad Andina Simón Bolívar.
- Zurita Rivera, Ú. (2015)** *No correr, no gritar, no empujar: Las miradas, voces y acciones de los estudiantes y docentes del D.F.* respecto a las normas. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Secretaría de Educación Pública.

Estudio sobre el clima emocional, la violencia y su impacto en la atención plena en las aulas políticas: una perspectiva humanista

Xochiquetzalli Mendoza Molina

xochiquetzalli.mendoza@gmail.com

Gabriela Uberetagoyena Pimentel

Fernando Huitrón Pérez

Instituto Politécnico Nacional ESCA Santo Tomás

Ciudad de México, México

La violencia escolar se reconoce como fenómeno mundial y objeto de estudio; atraviesa los sistemas educativos, implicando cada vez a más actores. En universidades mexicanas se han detectado conflictos generadores de tensiones e inestabilidad laboral, interacciones entre estudiantes y profesorado sostenidas en emociones aflictivas y displacenteras. La aproximación es humanista, centrada en la realización y consideración positiva hacia las personas, sus emociones, su responsabilidad frente a situaciones de violencia, convivencia y disciplina; según Sartre es sine qua non la búsqueda de los fines de la responsabilidad en el entorno de la persona.

Se parte del problema del debilitamiento del aprendizaje universitario en entornos de violencia donde los estudiantes no contactan con las emociones derivadas de ésta, niegan acciones inaceptables y desconocen otras; haciéndose necesario analizar el estado actual del clima emocional en el aula política inferido de experiencias

cargadas de violencia y su impacto en la atención plena, indispensable para el aprendizaje.

Con esta base argumentativa se decide una metodología mixta que, incluye un cuestionario, aplicado a una muestra de 280 estudiantes, donde se indaga en seis dimensiones con 69 ítems. También incluye una autobiografía. Aquí se reporta el análisis cuantitativo.

Algunos de los hallazgos son:

- Con respecto a las emociones se siguió el Modelo MATEA de las cinco emociones básicas del ser humano: Miedo, Alegría, Tristeza, Afecto. Encontrándose dos predominantes en la relación profesores - estudiantes; alegría y afecto. Ambas impactan muy positivamente el aprendizaje, pero paradójicamente el mismo porcentaje -17.83%- siente afecto, y al mismo tiempo experimenta miedo, lo que afecta el aprendizaje en un rango de regular a muy alto.
- Casi la mitad de los alumnos, siente enojo frente al desprestigio generado por hablar mal de las personas, un 55% no conecta con las emociones de miedo asociadas al hecho de haber presenciado riñas cerca de la escuela.
- En la interacción profesoras-estudiantes, se identifica la emoción de la alegría (50.82%) y el afecto (23.78%); ambas influyen muy positivamente el aprendizaje. El miedo está presente en este vínculo para el 17.83%; su impacto no es relevante para el aprendizaje, según los informantes.

Se concluye que:

1. El clima emocional se conforma por alegría, seguida de afecto y miedo, siendo casi inexistentes enojo y tristeza, lo que, se contradice con registros documentales de encuentros violentos en la escuela.

2. La relación docente–estudiantes, con independencia del género del profesorado, se funda en emociones placenteras afectando positivamente su aprendizaje. Lo contrario sucede con los docentes varones, los estudiantes que participaron en la investigación se perciben con enojo.
3. La violencia asociada al desprestigio generado por hablar mal de las personas, tiene una fuerte presencia en esta escuela; no contribuye a la creación de un clima escolar de concentración en el aprendizaje, quiebra la armonía y empatía, así como la aceptación positiva de las personas. Por lo que se contribuye a la consolidación de un entorno organizacional insolidario que hiere la dignidad y prestigio de docentes, estudiantes e investigadores. Finalmente, aunque se presencien riñas en los alrededores de la escuela, o se escuchen rumores hacia los demás, las personas optan por el silencio o la negación y, en consecuencia, quien escucha, ve y calla es co-responsable, como decía Sartre.

Referencias:

- Furlan, A. (2012)** *Inseguridad y violencia en la educación*. Problemas y alternativas. Perfiles Educativos, XXXIV, pp. 118-128.
- Furlan, A. y Spitzer, T. (2012)** *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002 – 2011*, Colección Estados del Conocimiento, México: ANUIES, COMIE.
- Martínez Robles, Y. A. (2009)** *Filosofía existencial para terapeutas y uno que otro curioso*. México: Colección Sentido.
- Muñoz Polit, M. (2016)** *Emociones, sentimientos y necesidades*. Una aproximación humanista. México: Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt.
- Tlaolín, B. F. (2017)** *¿Violencia o violencias en la universidad pública?* Una aproximación desde una perspectiva sistémica. El Cotidiano (206), pp. 39-50.

The role of student-teacher relationships for students' social-emotional outcomes:

A preliminary, cross-sectional moderation analysis

Lars Dietrich

dietrich@brandeis.edu

Institution: Humboldt-Universität zu Berlin

Berlin, Germany



Meta-analyses suggest that the quality of student-teacher relationships (QSTR) predicts positive academic and social-emotional outcomes among students (Roorda et al., 2011; Lei, Cui, & Chiu, 2017). However, studies have failed to conceptually and analytically distinguish QSTR and instructional quality in classrooms, possibly confounding their effects on student outcomes. Furthermore, theory rooted in psychoanalysis asserts that positive student-teacher relationships are more important for the developmental outcomes of students with severe psychosocial difficulties than their peers. Hence, this study tests the hypotheses that (a) students in classrooms with higher quality student-teacher relationships (STR) – including the overall student-teacher relationship climate at school, students' emotional trust towards their classroom teachers, and students identification with their classroom teachers – have significantly better social-emotional and achievement-related outcomes, above and beyond the effects of instructional quality and student background characteristics in terms of socioeconomic status and psychosocial difficulties, and

(b) classrooms with higher ratios of students with severe psychosocial difficulties have better social-emotional and achievement-related outcomes when their teachers have better relationships with their students, controlling for instructional quality and student background characteristics in terms of socioeconomic status. Hierarchical linear regression models (HLM) use nested student survey data from 429 students in 12 Berlin schools. Student-teacher relationships were measured via three indices: Student-teacher relationship climate at school is a 3-item index derived from the Tripod survey (Dietrich & Cohen, 2019), an example item is “Teachers in the hallways treat me with respect, even if they don’t know me”; students’ emotional trust towards the teacher is a 3-item index derived from the Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 2018), an example item is “The teacher in this class is aware of my feelings”; Students’ identification with the teacher is a 3-item index from the Composite Student-Teacher Relationship Instrument (Barch, 2015), an example item is “As I get older, I’ll probably try to be a lot like the teacher in this class”. Results show that overall, student-teacher relationships are related to better social-emotional and achievement-related outcomes, and that in most cases, students with severe psychosocial difficulties profit more strongly from positive relationships than their peers. However, in some cases better, student-teacher relationships in combination with higher ratios of students with psychosocial difficulties are related to worse social-emotional and achievement-related outcomes. These unexpected results are difficult to explain. One possibility might be that greater numbers of students with severe psychosocial difficulties lead to an increase in competition among them for the emotional attention of teachers with strong social-emotional skills. Some students who strongly identify with their teachers, which indicates transference, might even experience feelings of love and affection for them. As a result, having to “share” their teacher with other (needy) students could particularly be

painful for them. Feelings of disappointment and jealousy would be the result, leading to worse developmental outcomes. Future research needs to explore this topic using quantitative and qualitative analytical approaches. For example, cross-lagged designs using longitudinal data could be used to establish effect causalities of the relationships presented in this study, and depth hermeneutics could be applied to explore unconscious factors that impact the relationship dynamics between teachers skilled in relationship-building and students with severe psychosocial difficulties.

References:

- Barch, C. (2015) *On measuring student-teaching relationships: sorting out predictors, outcomes, and schematic structure of students' internal relationship representations*.** University of Iowa, Iowa City, IA. Retrieved from <https://ir.uiowa.edu/etd/1950>
- Dietrich, L., & Cohen, J. (2019) *Understanding classroom bullying climates: The role of student body composition, relationships, and teaching quality*.** [Submitted for publication].
- Dietrich, L., Zimmermann, D., & Hofman, J. (2020) *The importance of teacher-student relationships in classrooms with 'difficult' students: a multi-level moderation analysis of nine Berlin secondary schools*.** European Journal of Special Needs Education, 1-16. doi:10.1080/08856257.2020.1755931.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018) *The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis*.** Frontiers in Psychology, 8 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2017.02288.
- Pianta, R. C. (2019) *Student teacher relationship scale (STRS)*.** Retrieved from <https://curry.virginia.edu/faculty-research/centers-labs-projects/castl/measures-developed-robert-c-pianta-phd>.
- Roorda, D., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011) *The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach*.** Review of Educational Research, 81(4), 493-529. doi:10.3102/0034654311421793.

Relationships between school climate, contextual data and performance measured by school and external evaluations

Alessandra de Morais

alemorais.shimizu@gmail.com

Simone Gomes de Melo

Adriano Moro

Terezinha Ferreira da Silva Colombo

Carmen Lucia Dias

Institution: Fundação Carlos Chagas

Marilia, Brazil

School climate can be considered a representation of the school, since it reflects practices, standards, values and the quality of interpersonal relationships from the perceptions and feelings of its members. Studies have shown that, besides providing welfare, a positive climate can also provide better academic performance (Thapa et al, 2013). This paper is aimed at presenting the findings of two research studies conducted in Brazilian schools that focused on the relationship between climate and school performance (Colombo, 2018; Melo, 2017). The instruments for school climate assessment were specific questionnaires, which were designed and validated for the Brazilian school reality (Vinha, Morais, & Moro, 2017). The first research study was conducted in a private institution with the participation of 417 students (Middle and High School). It aimed to identify the relationship between school climate and the performance achieved in bimonthly school evaluations. The results indicated that a more positive climate assessment favors a better performance in the different subjects studied, especially in the variables

regarding social relations and school conflicts, intimidation situations, rules, sanctions and safety, as well as belief in studies. From the perception of students, teachers and managers of 46 public high schools representing a Brazilian state, the second research study aimed to investigate the relationship of school climate with the performance of these schools and their respective students, on the National High School Exam (ENEM). A total of 2731 students, 426 teachers and 173 managers answered the questionnaires about school climate. Through multiple linear regression analysis, positive and significant relationships were found in the variables regarding Indicator of Socioeconomic Level (INSE) and Participation Rate as well as INSE and Intimidation dimension. Considering the importance of INSE to explain performance, the analysis of school effect was performed, which allowed dividing the schools into quartiles, reaching three groups: underperforming (Group 1), within expected (Group 2) and above expected schools (Group 3), regarding INSE. Analyzing these schools' climate, it was found that Group 3 showed a more positive assessment than schools in Group 1. It was concluded that, even though it does not surpass barriers that transcend school walls, such as socioeconomic contrasts, a more positive school climate can reduce the impact of contextual differences and provide a better environment for students to learn, study and develop themselves, which is consequently reflected on their performance.

References:

- Colombo, T.F S. (2018)** *A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de ensino fundamental II e médio*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, São Paulo, Brasil.
- Melo, S. G. (2017)** *Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Marília, Marília, São Paulo, Brasil.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013)** *A Review of School Climate Research*. *Review of Educational Research*, 83, (3), 357-385.
- Vinha, T. P., Moraes, A., & Moro, A. (2017)** *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*, v. 1. (1s. ed.). Campinas: FE/UNICAMP.

Ethical coexistence at school: program for professional development and transformation at educational institutions

Telma Vinha

telmavinha@uol.com.br

Cesar Augusto Amaral Nunes

Institution: Faculty of Education – Unicamp

Campinas, Brazil

Despite the explicit objective of developing morally autonomous individuals, Brazilian schools have faced recurrent behavioral problems such as indiscipline, violence, and bullying, among others, thus making it hard to promote respectful and cooperative coexistence. Experiences of educating on values are generally occasional and short-lived.

Considering this, the Study and Research Group for Moral Development (GEPEM) has elaborated the “Ethical coexistence at school” program, developed at six public elementary schools. Lasting 24-36 months, the program offers professional development for teachers and foster transformations at the school through differentiated and complementary actions aiming to improve the quality of coexistence and conflict resolution processes, favoring a positive school environment. It considers three channels related to personal/relational, curricular, and institutional aspects. The program’s actions involve the preventive, curative, and developmental dimensions, and basically consist of: a weekly class where the pupils discuss coexistence and morals; weekly professional development sessions for the employees of the schools; professional development for managers and teachers (only those responsible for

the new subject); setting up spaces for participation, dialogue, and conflict resolution, such as assemblies and mediation procedures; proposals for youth leadership, such as help groups; evaluating the school environment and collectively discussing the results; and building a Coexistence Plan and monitoring the main procedures implemented.

To evaluate the program, quanti-quali methods were employed through an evaluation of the school environment and a responsive evaluation that enabled evidence of transformation to be extracted. Questionnaires were also used to evaluate the professional development and transformations, as well as semi-structured interviews and observation sessions at the school. Transformations depend on the characteristics and needs of each institution, with different rhythms along different paths. Through triangular data analysis progress was observed in the expressive improvement in the quality of interpersonal relationships, both teacher-pupil and among peers; in the use of more empathetic communication; in more constructive interventions in the conflict-resolving process; in changes in the quality of the rules and increased pupil participation in the elaboration process and in discussing problems; in the increased feelings of justice, respect, and belonging among the students; and in a greater perception among the teachers of their ability to deal with coexistence problems.

References:

- Abramovay, M. (2015)** *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso, OEI, MEC.
- Aquino, J.G. (2016)** *Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa.* Cadernos Pesquisa, vol.46, n.161, pp.664-692, São Paulo.
- Bataglia, P. R., Zechi, J. A. M., & Menin, M. S. S. (2013)** *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras.* São Paulo: Cortez.
- Brasil. (2017)** *Ministério da Educação.* Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC.
- Dourado, T. (2016)** *Planejando a convivência: analisando as intervenções de uma proposta em escola pública.* Trabalho de Conclusão do Curso (Pedagogia). Campinas: Unicamp Faculdade de Educação.

Violencia escolar; fenómeno que nos acosa

J. Guadalupe Zaragoza Jiménez

chepej58@hotmail.com

Fernando Álvarez Jiménez

Ernesto Javier Ramírez Ceja

Jesús Souza López

Ricardo Vázquez Valls

Institución: Preparatoria 3

Universidad de Guadalajara

Guadalajara, México



El análisis de la violencia escolar gira a partir de una visión psicosocial y ambiental. Interesa describir y clarificar la violencia en el aula, con todos los actores participantes, víctimas, victimarios, testigos, cómplices, así como el ambiente en que se envuelve el problema, incluyendo el escenario escolar y el extraescolar.

Se trata de un fenómeno cuya complejidad no puede ser analizada con una sola perspectiva. Desde el ámbito de la salud, se ha analizado como un problema médico, psicológico y físico; desde la sociología, como un hecho social que afecta la convivencia y trasciende a otros espacios; desde el derecho, como una conducta antisocial de los menores de edad, con poca regulación, entre otros. Para su análisis, se requiere una reflexión colectiva que visualice los factores que la causan, pero también aquellos que pueden prevenirla" (Ayala-Carrillo, 2015).

Con la elaboración de este proyecto se busca estudiar el fenómeno de la violencia escolar y en la escuela, para que a partir del análisis

de los resultados, se pueda promover la confianza, la armonía y la paz en las relaciones escolares entre profesores-alumnos, padres-hijos y con todos los elementos que interactúan en la escuela, para que de la escuela surjan perspectivas de pacifismo que se puedan extender hacia toda la comunidad.

Para obtener una descripción más concreta y efectiva sobre casos de insultos, moteos, golpes, amenazas, acoso, rechazos, o cualquier tipo de violencia, se revisó el ambiente actual; no obstante que en otra investigación que se realizó en la institución acerca del confort y la educación emocional, Chávez Godínez et al, (2018) encontraron que tanto estudiantes como profesores se sentían seguros y confortables dentro del recinto escolar.

La institución escolar que da origen a este proyecto se encuentra enmarcada en un medio parasocial, entendiéndolo como un ambiente con un sinnúmero de amenazas, zona popular, con negocios oscuros de venta de alcohol, drogas, pandillas, tribus urbanas, lugares vandalizados, prostitución, y otras amenazas. Es una constante de asaltos, depredadores, amenazas, corretizas (sic), tentativas, golpes, ofrecimiento de drogas, y hasta represión policial a los estudiantes; a pesar de medidas preventivas como el uso de uniformes de la escuela, los padres de familia tienen que acompañarlos principalmente en ciertos momentos de riesgo. A lo largo del reporte ampliado, se describen algunos casos particulares.

Para esta investigación se decidió usar una metodología cualitativa que permitiera desde el relato de experiencias, identificar factores de riesgo, hechos violentos en la escuela y sus alrededores, respuestas ante los hechos de violencia y planteamientos conductuales que podrían ejercerse para evitar o mitigar este tipo de vicisitudes. El método elegido fue el fenomenológico, ya que permitió después de un proceso de filtración, analizar los testimonios de los estudiantes que habían vivido o sido testimonio de problemas de violencia en o fuera de la escuela.

Alternativas para prevenir la violencia escolar, probablemente existan muchas, diferentes, sin embargo, deben ser adecuadas para cada situación en especial.

Algo muy importante para conseguirlo es que se formen para la educación emocional.

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarla para la vida y para responder holísticamente a situaciones violentas que le impidan el bienestar personal y social.

Referencias:

- **Ayala-Carrillo, M del R (2015)** *Violencia escolar: un problema complejo*. Ra Ximhai, vol. 11, núm. 4 pp. 493-509 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71358> (Consultado el 10 de febrero de 2020).
- **Bisquerra Alzina, Rafael. (2012)** *Orientación, tutoría y educación emocional* Editorial Síntesis, España, ISBN Digital: 9788499587202. Recuperado de: <https://www.sintesis.com/educar-instruir-71/orientacion-tutoria-y-educacion-emocional-libro-1707.html> (Consultado el 10 de febrero de 2020).
- **De Antón-López J. (2012)** *Sentido de la violencia escolar*. Editorial CCS, España, ISBN 9788498428452.
- **Delval J. (2006)** *Aprender en la vida y en la escuela*. Editorial Ediciones Morata SL 2da ed. España, ISBN 788471124463.
- **Chávez-Godínez L G et al (2018)** *Ánalisis comparativo de los niveles de habilidades socioemocionales en estudiantes provenientes de familias integradas y desintegradas de la Preparatoria N°3*. En 2017 La Investigación Educativa en el Nivel Medio Superior, Conocimiento emergente en la educación media superior Rosario Muñoz, VM, Zaragoza Vega, O. Coord. pp 227-248 SEMS, Universidad de Guadalajara, México.

Leer para hacer las paces

Jakeline Jiménez Lozano

diwifran@gmail.com

Deisy Johana Huérzano Díaz

Institución: IE. Integrado Joaquín González Camargo

I.E. José María Silva Salazar

Sogamoso, Colombia



Es una apuesta por la construcción de una cultura pacifista en el entorno escolar; cuyo eje central es la lectura voluntaria, una estrategia que permite orientar las prácticas en el contexto estudiantil con procesos de educación para la paz y la convivencia. Leer para hacer las paces pretende formar ciudadanos que puedan llevar el conocimiento a la práctica (viviendo así su aprendizaje, reconociendo en sí mismos y en los demás, agentes de cambio competentes en la construcción de una sociedad pacifista), establecer mecanismos de concertación fundamentales para mantener una democracia participativa, no sólo en su discurso sino en la práctica. Capaces de comprender que las dinámicas sociales generadoras del conflicto no se encuentran desvinculadas de su cotidianidad, además es un espacio para contribuir en la generación de entornos pacíficos, ya que las decisiones que cada uno tome deben propender por la transformación social y de esta manera evidenciarse en sus acciones, así como en su relación con los demás.

En un esfuerzo por mejorar la calidad educativa de niños, niñas y jóvenes colombianos, población de mayor vulnerabilidad ante hechos de conflicto, se diagnosticó una ruptura del lazo social a nivel individual, familiar y comunitario con profundas implicaciones en los espacios de relación escolar, familiar y social (Hincapié, 2004). Situaciones

que agudizan las desigualdades, aumentan el índice de agresiones físicas, verbales y virtuales, bullying, desplazamiento forzoso y discriminación, afectándolos, debido a la falta de respeto e intolerancia suscitada en ellos desde sus primeros años de vida, al pertenecer a un núcleo familiar violento.

Dada esta problemática, reconocemos que la escuela dentro de una de sus funciones específicas debe brindar las herramientas para fortalecer las competencias de niños y jóvenes en términos de la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas, y las habilidades para la comunicación y el diálogo, la participación ciudadana como condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la escuela, fortaleciendo oportunidades de aprendizaje que deben estar explícitas en todo proyecto educativo institucional (MEN, 2011).

En este sentido, es relevante reconocer la importancia de la participación de los estudiantes en la construcción de una convivencia pacífica, diversa y pluralista; ya que una cultura pacifista se hace efectiva desde todos y entre todos, por eso se hace necesario implementar metodologías pedagógicas flexibles, creativas e innovadoras que generen alternativas de reflexión y resolución de conflicto que contribuyan al mejoramiento de los espacios en entornos de paz y convivencia.

En consecuencia, la lectura voluntaria procura la construcción de ciudadanía, fortalecimiento en valores, establecimiento de lazos sociales en educación básica y media con pares, docentes, padres y demás miembros de la comunidad educativa Integrado Joaquín González Camargo de la ciudad de Sogamoso, con el fin de generar una “cultura de paz que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia” Jares Xesús (citado en Bardia y Sampere, 2005, p.35) además, ser “símbolo de las diferencias respetuosas desde la inteligencia del conflicto” (Epeeyüi, 2016, s.p) educando para la participación en la medida que se transforme a la sociedad hacia la cultura de la no violencia.

Leer para hacer las paces se destaca como una estrategia didáctica y alternativa integradora, mediadora y transversal que transforma los espacios escolares, generando cambios positivos en la actitud de la población, a partir de las fases de animación, promoción y motivación de la misma, en estudiantes de bachillerato de la I.E. Integrado Joaquín González Camargo de Sogamoso. Esta involucra una metodología flexible y creativa que parte de la sensibilización, etapa donde niños y jóvenes visibilizan sus llantos, soledades, agresiones y maltratos mediante dibujos y producciones escritas. Seguido por la etapa de animación que se fortalece con el diseño de 64 actividades planeadas e implementadas de manera organizada. Y promoción, se concibe con acciones de lectura en el contexto del estudiante a partir de relatos orales, tertulias literarias, elaboración del árbol de los valores, conversatorios, foros, canciones, poemarios y cartas, entre otras, impulsando al estudiante a generar espacios de sana convivencia, propendiendo porque la escuela sea realmente un territorio de paz mediante el diálogo y el respeto por la diferencia, fortaleciendo el pensamiento crítico y habilidades sociales específicas como la comunicación, negociación y mediación.

Leer para hacer las paces representa la construcción de una cultura para la paz y responde a una necesidad que existe ante los cambios en la convivencia dentro y fuera del aula; que se ha consolidado como un modo de proceder pedagógico a nivel local, regional y departamental.

Referencias:

- Bardía, A. & Sampere, M. (2005)** *La música como instrumento de educación para la paz*. Barcelona: Escola de Cultura de Pau.
- Epeeyüi, M.A. (2016)** *Telar de la paz*. El Tiempo. Recuperado de <https://goo.gl/Pgtm66>
- Hincapié, C. (2004)** *Abordaje Psicosocial de efectos del conflicto armado en población escolar*. Revista Nova et Vetera, (68), 9-18.
- MEN (Ed.). (2011)**. *Cartilla 1Brújula programa de competencias ciudadanas*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- MEN (Ed.). (2013)**. *Leer para comprender, escribir para transformar*. Bogotá, Colombia: PNLE.

Programa de Liderazgo en Educación del Carácter para Escuelas Públicas de México

Daniela Salgado Gutiérrez

dsalgado@up.edu.mx

Institución: Universidad Panamericana
Guadalajara, México



La Educación del Carácter y de la ciudadanía, es uno de los objetivos más importantes de la educación; particularmente en México. Sin embargo, hasta la fecha no existe aún un modelo probado y evaluado en escuelas públicas, para su promoción. Por ello, el “Programa de Liderazgo en Educación del Carácter (EC) para Escuelas Públicas de México” es una apuesta por aprovechar la experiencia y los resultados de un modelo de Educación del Carácter que ha dado excelentes resultados en EEUU y que pretende ser adecuado a las necesidades y al contexto de las escuelas públicas de Jalisco. Para ello el modelo busca formar liderazgos educativos en el tema, de modo que las escuelas públicas de Jalisco, puedan ser las propias gestoras y evaluadoras de las iniciativas que en materia de EC se implementen en sus propios centros educativos. Este proyecto, conformado por dos universidades (una mexicana y una española), un Instituto Norteamericano especialista en el tema y una fundación internacional, pretende abonar al marco teórico del mismo y generar conocimiento útil y aplicable no solo a su estudio sino a su implementación.

Referencias:

- Berkowitz, M. (2011)** "Leading schools of character". *Leadership for Social Justice and Democracy in Our Schools*: 5. Crown.
- Berkowitz, M., Bier, M. (2017)** "Towards a Science of CE. Frameworks for Identifying and Implementing effective practices. "Journal of Character Education 13): 33-51.
- Berkowitz, M. (2012)** "You can't Teach through a Rat and other Epiohanies for Educators. "Character Development Group.
- Bier &Sherblom, in press.** "Virtuous leadership as a complex developmental and contextual dynamic". Journal of CE 2019.

School climate evaluation in brazil: measurement instrument validation process

Adriano Moro

moroadriano@uol.com.br

Telma Pileggi Vinha

Alessandra de Moraes

Institution: Fundação Carlos Chagas

São Paolo, Brazil



School climate refers to the set of perceptions and expectations shared by school agents, resulting from the experiences lived in that context regarding the norms, goals, values, human relationships, organization, as well as physical, pedagogical and administrative structures present in the educational institution. It corresponds to the perceptions of students, teachers and managers, from a real common context. It has influences on school dynamics and, in turn, becomes influenced by it, thereby interfering with people's quality of life and the process of teaching and learning. Although several international research studies highlight the importance of a positive school climate for quality education, Brazil had no validated instruments for measuring climate according to the characteristics of Brazilian schools. After an investigation of research studies on school climate, a

reference matrix with eight dimensions was drawn up: Relations with teaching and learning; Social relations and conflicts at school; Rules, sanctions and safety at school; Situations of bullying among students; Family, school and community; School Infrastructure and physical network; Relations with work and Management and participation. Based on this matrix, three measuring instruments were built aimed for students, teachers and managers of Basic Education. Each dimension comprises a set of items, which addresses certain aspects of daily school life. Data were collected and 11,516 respondents were sampled, totaling 9,112 students (from the 7th grade on, including High School), 1,533 teachers and 871 Managers (Basic Education). The nature of the theory underlying School Climate construct refers to the formative model. In this perspective, climate is an external construct which emerges from the perceptions about the institution's different dimensions shared by school agents. In this sense, the construct was represented by Principal Component Analysis (PCA) and Composite Reliability (CC), testing for the analyses that aim at the validity evidences of measuring instruments. After the statistical processing was carried out, it was verified some items needed to be excluded and others relocated. Thus, we confirmed sufficient componential loads of items in their respective dimensions, as well as adequate composite reliability indexes (CC) in all dimensions evaluated. The validation of three school climate measurement instruments for Brazilian schools were completed. ITEMS consisted of 104 students, 123 teachers and 130 managers. These instruments are available for Brazilian researchers and schools so they can assess their climate and propose necessary interventions in search of quality education.

References:

- Ceulemans, E., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. L. (2010)** *The Hull procedure for selecting among multilevel component solutions*. *Chemometric and Intelligent Laboratory Systems*, 106(1).
- Cohen, J. (2006)** *Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being*. *Harvard Educational Review*, 76(2).
- Cohen, J. (2010)** *School Climate: Engaging the Whole Village, Teaching the Whole Child*. The Challenge. A Publication of the Office of Safe and Drug-free Schools. Department of Education, United States of America, University of Colorado and Boulder, 16(4), 2010. Retrieved from <http://www.edpubs.gov/document/ed005207w.pdf?ck=97>.
- Fan, W., Williams, C., & Corkin, D. D. M. (2011)** *A multilevel analysis of student perceptions of school climate: the effect of social and academic risk factors*. *Psychology in the Schools*, 48, (6), 632-647.
- Hair, J. F., Black, B., Bardin, B., Anderson, R. R., & Tathan, R. L. (2009)** *Análise Multivariada de Dados*. (6th ed.). Porto Alegre: Bookman.

Capítulo 3. Formas de violencia en la escuela



A global perspective of peer aggression and bullying.....	97
Estudiantes excelentes de preparatoria: ¿Fracasados o depresivos?"	101
Malestar psicológico, Agresividad y Acoso Escolar en Educación Superior	103
El surgimiento de nuevas violencias en niños de primaria: Una mirada desde la Terapia Narrativa.....	105
Caracterización del fenómeno del bullying en dos instituciones públicas de Colombia".....	107
Germen de la Violencia: características e impacto de la violencia hacia los docentes de las instituciones educativas de Lima-Perú.....	110
Contexto, características y significado de la violencia escolar en adolescentes de un pueblo del sur de la Ciudad de México.....	112
Deconstrucción de la risa en el conflicto escolar. Entre la violencia y la convivencia de las y los adolescentes rumbo a la autonomía moral.....	114

Análisis de la interacción escolar de los estudiantes con discapacidad integrados al aula de clase, base para la formación docente en competencias sobre el manejo del fenómeno del bullying.....	116
The PEACE pack program for reducing bullying: A preliminary study in Italian secondary schools	118
Violencia sutil en las relaciones de pareja de universitarios y universitarias	121
Consulta estudiantil universitaria del Estado de Jalisco, un estudio transversal sobre problemáticas presentes en la juventud universitaria	124

A global perspective of peer aggression and bullying

Grace Skrzypiec
grace.skrzypiec@flinders.edu.au
Institution: Flinders University
South Australia



With Earvin Alinsugb, Ulil Amri Nasiruddinc, Eleni Andreoud, Antonella Brighie, Eleni Didaskaloud, Annalisa Guarinie, Soon-Won Kangf, Kirandeep Kaurg, Soonjung Kwonh, Rosario Ortega-Ruizi, Eva M. Romerai, Christina Roussi-Vergoud, Damanjit Sandhug, Iwona Sikorskaj, Mirella Wyraa, Chih-Chien Yangk

- a) Flinders University, 5001, Australia,
- b) The Philippines (Flinders University, Australia)
- c) Universitas Negeri Makassar, Indonesia,
- d) University of Thessaly, Greece
- e) University of Bologna, Italy,
- f) Hanshin University, South Korea
- g) Punjabi University, India,
- h) Seoul National University, South Korea
- i) Universidad de Córdoba, Spain,
- j) Jagiellonian University, Poland
- k) National Taichung University of Education, Taiwan

There have been many positive developments in research on bullying and in the most recent decade there has been a proliferation of research in this area, with subsequent intervention policies and anti-bullying laws (Goldsmid & Howie, 2014). Despite the debate concerning the conceptualization and measurement of bullying (Donoghue, Rosen, Almeida & Brandwein, 2015) efforts to address bullying continue unabated. It is not clear whether young people hurt by peer interactions conceive them as bullying or harmful peer aggression.

While there is no clear definition of bullying, researchers generally agree with Olweus's (1997) definition that it is as a deliberate act intended to harm a victim less powerful than the perpetrator. Bullying is a subset of peer aggression, which has been defined Bergeron and Schneider (2005) as behaviour "intended to cause physical or psychological harm to an individual" (p.122). This paper examines the nexus between bullying and peer aggression to further inform our comprehension of this harmful phenomenon, and to determine whether bullying is the most harmful form of peer aggression.

Participants: Over 6,000 students aged 11-16 ($M = 13.7$, $SD = 1.50$) from 10 countries (Australia, Greece, India, Indonesia, Italy, Poland, South Korea, Spain, Taiwan and The Philippines) provided information about their experiences of aggression.

Study Design: An online, or pen and paper, survey of 400 or more middle-school students was undertaken by researchers in their country.

Tools: Students completed the Student Aggression and Victimization Questionnaire (Skrzypiec, 2015) in their local language. The SAVQ comprises 10 items of victimisation and 10 of aggression perpetration. If affirming an experience, students provide information about the act in terms of the intent ("Did you/they deliberately intend to do this?" on a 5-point Likert-type

scale ranging from “not intentional at all” to “absolutely intentional”), harm (“how harmful was it to you/them?” on a 5-point Likert-type scale ranging from “not harmful at all” to “extremely harmful”), frequency (“how often did you/they do this?” on an 8-point Likert-type scale ranging from “never” to “more than 3 times a week”) and power differential (“How powerful (important, liked, strong) are you compared to the person(s) concerned?” on a 5-point Likert-type scale ranging from “much less powerful” to “much more powerful”).

Data Analysis: Complex SPSS syntax using “DO IF” and “DO REPEAT” loops was used to classify students into 6 different “involvement in peer aggression” victimization groups that ranged from “not maltreated” (i.e., had no involvement in any form of peer aggression), “not harmed” (i.e. aggression was rated as not intended and not harmful), and “victim of unintentional harm” (i.e. aggression was rated as unintentionally harmful), to “victim of singular intentional harm” (i.e. one act of intentional and harmful aggression reported with no repetition), “victim of repeated aggression” (i.e. repeated intentional harm, but with no concomitant power imbalance) and “victim of bullying” (aggression that was reported as repeated and intentionally harmful with a power imbalance).

Students in Taiwan (64.2%) and South Korea (57.0%) were the most likely, while students in India (0.2%) and The Philippines (3.7%) were the least likely, to report no experiences of peer aggression. Banter (not harmful or unintentionally harmful aggression) was evident in all countries, but most commonly in Poland (43.7%) and Italy (38.9%). Although the prevalence varied, being a victim of repeated intentional harmful aggression (with no power imbalance) was almost as common as bullying (intentionally harmful, repeated, power imbalance) in all countries. Findings show that the presence of all of the criteria depicting bullying caused the greatest self-reported harm.

Findings show that students in all countries are at risk of experiences of peer aggression, although cultural differences in prevalence were evident. Bullying was shown to be the most harmful form of peer aggression. However, being a victim of repeated harmful and intentional aggression where a power differential was not present, was almost as harmful as bullying and should not be overlooked. Banter, which is a non-harmful form of aggression was also evident amongst students in all countries. This form of aggression should be accounted for in behavioural measures of bullying in order to avoid over-estimating the prevalence of bullying.

Care should be exercised in the use of labels and definitions such as bullying, as young people may feel hurt and upset from being intentionally targeted by a peer. Ultimately, when investigating experiences of harmful peer aggression, it is the pain and hurt that should form the focus for a response.

References:

- Bergeron, N., & Schneider, B. H. (2005).** Explaining cross-national differences in peer-directed aggression: a quantitative synthesis. *Aggressive Behavior*, 31, 116-137. doi:10.1002/ab.20049
- Donoghue, C., Rosen, D., Almeida, A., & Brandwein, D. (2015).** When is Peer Aggression 'Bullying?' An Analysis of Elementary and Middle School Student Discourse on Bullying at School. *Qualitative Research in Education*, 4(1), 26-44.
- Goldsmid, S. & Howie, P. (2014)** *Bullying by definition: an examination of definitional components of bullying, Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 210-225, doi: 10.1080/13632752.2013.844414
- Olweus, D. (1997).** Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510. doi:10.1007/BF03172807
- Skrzypiec, G. K. (2015).** The Student Aggression and Victimization Questionnaire. School of Education, Flinders University, Adelaide, SA. VIIICMVE-1573843913

Estudiantes excelentes de preparatoria:

¿Fracasados o depresivos?"

Laura Estrada Morales

emlaura3@gmail.com

Pablo Carbajal Benítez

Institución: Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México, División Tejupilco
Tejupilco, México



La ponencia se desprende de un trabajo de tesis de investigación más amplio, donde se problematizan las vivencias de los estudiantes excelentes de preparatoria que se preocupan por obtener los mejores promedios; ser reconocidos por sus padres y maestros como responsables, cumplidos, disciplinados e inteligentes. Los estudiantes excelentes, quienes sobresalen por su elevado rendimiento escolar, no suelen generar problemas en los espacios escolares; por ello, y porque han elegido guardar silencio para atender la exigencia de padres y maestros que deviene luego en autoexigencia, sus relatos pocas veces son escuchados.

El proceso de investigación fue vivenciado desde la perspectiva epistémica-didáctica de la conciencia histórica de Hugo Zemelman (1992) y Estela Quintar (1982), y la filosofía de la positividad de Byung-Chul Han (2018) articulada a las propuestas de los psicólogos Carl Gustav Jung (2010) y Alice Miller (2017). A través de un proceso de historización, cuyo propósito es recuperar las experiencias del

investigador para que éste amplíe su percepción de la realidad que indaga, se logró visibilizar que la elevada exigencia que los estudiantes vierten sobre sí, emerge cuando en su psique se manifiesta un exceso de positividad, desde el cual están convencidos que pueden lograr todo lo que se propongan. Pero en la positividad, como advierte Han (2018), también hay violencia que se manifiesta a nivel psíquico, adquiriendo formas de auto-expLOTACIÓN, auto-agresión y auto-imposición, que termina desencadenando una sensación de fracaso o una depresión.

Dada la naturaleza del problema, se optó por una metodología biográfica-narrativa; cinco estudiantes de preparatoria fueron entrevistados y se les solicitó un relato escrito de sus experiencias. En su narrativa emergió con fuerza el entrecruce de las dimensiones psíquica, emocional, volitiva y contextual de la realidad que están viviendo. También relatan sentirse presionados por tener que cumplir con todo, y terminan dedicando la mayor parte de su tiempo a las tareas escolares, en detrimento de otras actividades que reconocen les gustaría hacer. La auto-negación de sus dimensiones emocional y volitiva, conlleva sentimientos de insatisfacción y minusvalía, que, a pesar de enmascararse en su rol de estudiantes excelentes, los vuelve vulnerables a sufrir de depresión. Por ello, los estudiantes excelentes y de rendimiento están encaminándose hacia un cansancio profundo, a la pérdida de todo impulso, de toda energía, que jamás podrá recobrarse en la positividad de la autoexigencia: rendirse, justamente aquello que no se pueden permitir, podría convertirse en su única esperanza para sanar las heridas que han infligido sobre ellos mismos.

Referencias:

- Han, B. C. (2018)** *La sociedad del cansancio* (2^a ed.). España: Herder.
- Jung, C. G. (2010)** *Sobre el devenir de la personalidad*. En *Sobre el Desarrollo de la Personalidad* Obra Completa Volumen 17 (pp. 155-174). Madrid: Trotta (Trabajo original publicado 1934).
- Miller, A. (2017)** *El drama del niño dotado* (6^a ed.). Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Quintar, E. B. (1982)** *En Diálogo Epistémico – Didáctico*. Manuscrito inédito, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, México.
- Zemelman, H. (1992)** *Los horizontes de la razón I*. Dialéctica y apropiación del presente: Las funciones de la totalidad. Barcelona, España: Anthropos.

Malestar psicológico, Agresividad y Acoso Escolar en Educación Superior

Julio Isaac Vega Cauich

julio.vega@outlook.com

Aarón Javier Euan Catzin

Institución: Foco Rojo: Centro de Psicología Aplicada

Mérida, México



Los estudios de bullying que buscan agrupaciones en tipos de alumnos involucrados han encontrado grupos bien diferenciados, y que suelen diferir en varios aspectos. Se ha encontrado que las víctimas suelen experimentar mayores problemas internalizantes. De igual forma, agresores y víctimas suelen presentar mayores niveles de agresividad que los alumnos que no se involucran en el bullying. Sin embargo, la mayoría de los estudios previos han sido realizados en grupos de estudiantes de primaria y secundaria (Sánchez, Ortega, y Menesini, 2012), por lo que este estudio busca explorar estos resultados en universitarios. Con una muestra de 338 universitarios del sureste de México, se aplicó la adaptación al español de California Bullying Victimization Scale, la Escala de Malestar Psicológico y la Escala de Agresión Proactiva y Reactiva. A través de la aplicación de la técnica de correspondencias múltiples y análisis de conglomerados sobre las respuestas del instrumento de acoso escolar, se identificó la existencia de tres grupos: no involucrados, mayormente víctimas y mayormente agresores. Estos estudiantes, además, diferían en variables como el malestar psicológico, siendo el grupo de mayormente víctimas las que presentaron puntuaciones más elevadas en estas variables; y la

agresividad, siendo que los mayormente víctimas y mayormente agresores, puntuaron más alto y significativamente que los alumnos no involucrados. Los resultados son consistentes con los estudios previos (González, Morales Reynoso, y Gómez, 2015; Puértolas Jiménez y Montiel Juan, 2017; Valdés Cuervo, Yañez Quijada, y Carlos Martínez, 2013), aunque con algunas variaciones importantes. Se recomienda realizar más investigaciones al respecto en estudiantes universitarios.

Referencias:

- González, B. M., Morales Reynoso, T. y Gómez, Y. A. (2015)** *Variables Proximales relacionados con Violencia Escolar y Bullying en alumnado de bachillerato*. Psychology, Society, & Education, 7(2), 185–200.
- Puértolas Jiménez, A. y Montiel Juan, I. (2017)** *Bullying en la educación secundaria: una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadores y las consecuencias de su victimización*. Revista de Victimología, (5), 85–128.
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012)** *La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying*. Anales de Psicología, 28(1), 71–82.
- Valdés Cuervo, Á. A., Yañez Quijada, A. I. y Carlos Martínez, E. A. (2013)** *Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores*. Liberabit, 19(2), 1729–4827.

El surgimiento de nuevas violencias en niños de primaria:

Una mirada desde la Terapia Narrativa

Ma Teresa Prieto Quezada

materesprieto@yahoo.com.mx

José Claudio Carrillo Navarro

Institución: Universidad de Guadalajara

Guadalajara, México



La presente ponencia abona a las investigaciones y propuestas de intervención para mejorar la convivencia y la paz en la escuela y prevenir la violencia a través de la perspectiva de la terapia narrativa con alumnos de educación básica en una escuela de la ciudad de Guadalajara. Se realizó un diagnóstico en una institución educativa situada en la parte oriente de la ciudad, durante el mes de enero del 2018. Esta escuela cuenta con una población de 350 alumnos, entre los 6 y 12 años, de los diversos grados, es decir, de primero a sexto. Se obtuvieron datos en donde se encontraron de manera significativa altos índices de violencia en las interacciones con sus pares, particularmente en manifestaciones como insultos, amenazas, exclusión, agresión física y verbal además de malos tratos tanto físicos como psicológicos. Trabajamos básicamente con la utilización de la estadística de tipo descriptiva, y la utilización del recurso metodológico de la terapia narrativa. Con los datos que obtuvimos en el estudio diagnóstico descubrimos y pudimos visibilizar las situaciones más apremiantes relacionadas con la violencia dentro de la escuela y con la terapia narrativa nos permitió dar cuenta de las interacciones no solo

entre los alumnos de esta escuela, sino la relación de profesores con alumnos y la relación con las familias de estos niños y las repercusiones e impacto directo o colaterales de los procesos de violencia que viven cotidianamente en la escuela.

Referencias

Campillo, M. (2015) *Innovaciones en terapia narrativa con el árbol de la vida: Intervención con jóvenes que se cortan la piel*. Revista de psicología, Facultad de psicología, universidad Veracruzana. N° 1, México.

Denborough, D. (2008) "The tree of life: Responding to vulnerable children" Capítulo 4 en *Collective Narrative Practice: responding to individuals, groups and communities who have experience trauma*. Dulwich Centre Publications, Adelaide, Australia.

Fishman, H. (2011) *Tratamiento de adolescentes con problemas*. Madrid. Paidós terapia familiar.

Caracterización del fenómeno del bullying en dos instituciones públicas de Colombia

Adney Satty Ramírez Rincón
asramirez@uniminuto.edu

Luis Gabriel Díaz Luna
Héctor Oswaldo Viasus Bulla
Harold Adolfo Rolón Camacho
Institución UNIMINUTO
Cajicá, Colombia



El objetivo principal de este proyecto es la caracterización del Bullying en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Municipal rural, y de una Institución urbana, los dos ubicadas en el Municipio de Zipaquirá. La herramienta que ha ayudado a identificar las formas de intimidación escolar se conoce como: Instrumento Para la Evaluación del Bullying, cuyas siglas corresponden al INSEBULL. A partir de los resultados se pretende involucrar a la comunidad educativa, que consta de profesores, estudiantes, padres de familia y directivas, para prevenir y combatir esta problemática que tanto aqueja y fracciona la sana convivencia en el salón de clases. Cuando se caracteriza la intimidación escolar, se pueden identificar los actores del conflicto, quienes desempeñan roles específicos, como son, en primer lugar, el agresor y sus diferentes tipos, en segundo lugar, los agredidos y aquellos que contemplan la agresión, y refuerzan la situación con su conducta.

Una de las necesidades que tiene la escuela del siglo XXI es la de formar personas íntegras que contribuyan al mejoramiento de la sociedad. En el caso del estudio sobre Bullying, el interés primordial es fortalecer la convivencia escolar entre los estudiantes, ya que compartir dentro de un salón de clase con personas que piensan y sienten diferente, origina un proceso convivencial en el cual se debe trabajar a diario. En él no sólo se aprende de una persona por el hecho de compartir un espacio físico con ella, sino que se aprende a convivir con los demás y dicho aprendizaje implica dar y recibir el máximo respeto posible situación que, en el marco de la convivencia escolar, se refiere a aceptar y tolerar las diferencias del otro.

Finalmente, al observar la convivencia escolar y los factores que pueden alterarla en los salones de clase de los grados séptimo de dos instituciones oficiales de Zipaquirá, se quiere investigar los comportamientos escolares, mediante instrumentos precisos y de ese modo prevenir los casos que repiten el patrón. Una de las contribuciones más importantes es la de evitar que los estudiantes agredidos por intimidación crezcan con resentimiento hacia la sociedad, reproduzcan, en cualquier contexto, el mismo patrón de comportamiento, por haber sido víctimas silenciosas y que cedan en el futuro al maltrato por baja autoestima, producto de la intimidación escolar.

Referencias:

- Áviles, J.M. (2006)** *Bullying: el maltrato entre iguales.* Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Chaux, E. (2012)** *Educación convivencia y agresión escolar.* Bogotá D.C., Colombia.: Prisa Ediciones.
- Chaux, E. et al (2007)** *Aulas en Paz: Estrategias pedagógicas (en revisión).*
- Estévez, E. et al. (2010)** *Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?"* European Journal of Education and Psychology, vol. 3, núm. 2, pp. 177-186, Editorial CENFINT España Disponible en: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468002>.
- Goméz P.; Guillermo L. (2013)** *Sistema Nacional de Convivencia Escolar: Una guía para actualizar el Manual de Convivencia (Ley 1620 de 2013).* Ed. Magisterio. Bogotá D.C., Colombia.
- Hernández S.; Roberto; et al. (2001)** *Metodología de la Investigación.* 2^a. Ed. McGraw-Hill. México, D.F., México.
- Olweus, D. (1998)** *Conductas de acoso y amenazas entre escolares.* Disponible en: <http://www.didac.unizar.es/abernat/zgeneral/VESCTODO.pdf>. [Recuperado en abril, 2009].
- Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. I., & Vernon, A. (2008)** *Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia.* Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 6(1), 295-317. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77360110.pdf>
- Rodríguez, N. (2005).** Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos. Editorial Vivir mejor. Bogotá D.C., Colombia.
- Schwartz, D., Proctor, L.J. & Chien, D.H. (2001)** *The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers* J. Juvonen y S. Graham, Peer harassment in School: The plight of the vulnerable and victimized. Guilford Press, New York, EE.UU.

Germen de la Violencia:

características e impacto de la violencia hacia los docentes de las instituciones educativas de Lima-Perú

Ysis Judith Roa-Meggo

ysis.roa@gmail.com

Lisle Sobrino-Chunga

Paulina Camargo-Zamata

Institución: Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Lima, Perú



La violencia es un problema de salud pública a nivel mundial, relacionado con la sociedad, la idiosincrasia cultural y que afecta a millones de personas, trascendiendo límites geográficos y costos devastadores para la sociedad (APA, 2011). La violencia en los centros educativos, no solo se limita a la violencia entre pares, sino a la violencia entre administrativos y hacia docentes, donde los padres de familia y personal administrativo se convierten en instigadores de violencia (Reddy et al., 2013). Según Kauppi & Pöröhölä (citado por Lokmic, 2013), las formas de violencia más frecuentes son la física y verbal; que desencadenan dificultades en el dictado y enfermedades psicosomáticas (Rodríguez Serna y Niño Triviño citado en ANPE, 2016).

Identificar la relación entre los síntomas psicosomáticos y la violencia hacia los docentes.

Metodología. Estudio observacional, descriptivo-correlacional y transversal, en 446 docentes de instituciones educativas de Lima-Metropolitana. Los instrumentos usados fueron: la SSS-8 (Alpha: 0.848) para medir síntomas somáticos y una escala de violencia hacia el docente (Alpha: 0.75).

El 81.3% de los docentes señaló haber experimentado al menos 1 vez algún tipo de violencia, por estudiantes o personal de la escuela; el 55.9% señaló haber experimentado violencia física, el 71% violencia psicológica y el 8.1% violencia sexual. Se encontró relación positiva y significativa entre la violencia hacia el docente y síntomas somáticos ($r=0.382^{**}$; $p < 0.05$); la edad se relacionó negativamente con violencia física ($r=-0.127$; $p < 0.05$), los años de experiencia se relacionaron negativamente con violencia física ($r=-0.113$; $p < 0.05$) y relacionados positivamente con síntomas somáticos ($r=0.124$; $p < 0.05$).

Referencias

- American Psychological Association Task Force on Violence Directed Against Teachers. (2011) *Understanding and preventing violence directed against teachers*.** Washington, DC: American Psychological Association. Recuperado de <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/activities/classroom-violence.pdf>
- ANPE (2016) *La convivencia escolar*.** Madrid: Sindicato independiente ANPE.
- Lokmić, M., Opić, S. & Bilić, V. (2013) *Violence against teachers – rule or exception?* [online]** In International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education. [cit. 2018. 01. 02.]. Available on: <http://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/49/154>
- Reddy L, Espelage D, McMahon S, Anderman E, Lane K, Brown V, Reynolds C, Jones A & Kanrich J. (2013) *Violence Against Teachers: Case Studies from the APA Task Force*, *International Journal of School & Educational Psychology*, 1:4, 231-245, DOI: 10.1080/21683603.2013.837019**

Contexto, características y significado de la violencia escolar en adolescentes de un pueblo del sur de la Ciudad de México

Milagros Figueroa Campos

figueroa.mila.2013@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México, México



La investigación sobre violencia escolar se realiza principalmente en zonas urbanas (Renfro, J., et al 2003). En esta investigación se aborda la violencia escolar entre compañeros, desde una perspectiva ecológico-sistémica (Hong, J.S., Espelage, D.L. 2012), en un “pueblo originario” en el sur de la Ciudad de México. Participantes: Fase 1: 110 adolescentes de ambos性, entre 14 y 16 años de edad, habitantes del pueblo, de 2º grado de secundaria. Fase 2: 48 estudiantes que ya habían intervenido en la Fase anterior, que se distribuyeron en siete grupos de discusión. Método: se describe e interpreta el significado de la violencia entre compañeros mediante un estudio de investigación mixto secuencial, en dos fases (Creswell, 2003). Fase 1: Estudio Cuantitativo para conocer y describir el tipo de violencia escolar que se presenta en una secundaria mixta pública, utilizando como instrumento el Cuestionario de Acoso escolar para Secundaria (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2006; Ramírez, 2011). Fase 2: Estudio de Caso Cualitativo-Secuencial para conocer el significado de la violencia entre compañeros. Se utilizaron observación, entrevistas y grupos de discusión. Resultados: Fase 1: La violencia escolar

en la secundaria entre hombres y mujeres fue verbal, física y social. Fase 2: Los datos muestran interacción entre el pueblo y su cultura, (macro) con la secundaria (meso), con los compañeros (micro) y para ellos significa su identidad como adolescentes. Conclusiones: Los adolescentes están posicionados socioculturalmente en distintos ámbitos de pertenencia, la familia, la escuela y el grupo de pares, en los cuales la violencia cotidiana es un modo natural de interacción, donde la violencia relacional se normaliza y es en este contexto, donde los adolescentes que viven en el pueblo, construyen su identidad, en una zona caracterizada por la pobreza y el aislamiento social, en sistemas familiares impregnados por las normas, valores y cultura del pueblo. Al igual que Hong y Espelage (2012), en los grupos de discusión se encontró que la influencia del macrosistema, a través de las normas sociales y las creencias culturales, entre ellas las religiosas, refuerzan la expresión de la violencia en el pueblo a través del consumo de alcohol y sustancias adictivas por parte de los adultos y los jóvenes, como una expresión de masculinidad y pertenencia al pueblo.

Referencias

- Creswell, J.W. (2003)** *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. Second edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Defensor del Pueblo (2007)** *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000). Informes, Estudios y Documentos. Madrid: Defensor del Pueblo. Recuperado de www.defensor-delpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf
- Hong, J.S., Espelage, D.L. (2012)** *A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis*. Aggression and Violent Behavior, 17, 311-322.
- Renfro, J., Huebner, R., Callahan, C., Ritchey, B. (2003)** *Violent behaviors in rural and urban schools*. Journal of School Violence, 24(4) 111-122.

Deconstrucción de la risa en el conflicto escolar.

Entre la violencia y la convivencia de las y los adolescentes rumbo a la autonomía moral

Mario Rojas Lerma

mariojorjas459@gmail.com

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Institución: Universidad Pedagógica Nacional

Ciudad de México, México

El objetivo es aperturar una mirada deconstrutiva sensible y comprometida de análisis hacia la risa con estudiantes de secundaria a través de un dispositivo de intervención educativa con un enfoque ético, que nos permita ir identificando y construyendo en conjunto, las pautas pertinentes para disminuir los picos de violencia directa entre las y los jóvenes, con una mirada transformacional del conflicto en positivo.

Echamos mano de sociogramas, observación participante y no participante, entrevistas, encuestas, análisis facial, diario de campo, y actividades didácticas en el diagnóstico, implementación y evaluaciones diversas a fin de objetivar los resultados que se fueron construyendo con el grupo focal, mismo que constó de 23 estudiantes en la asignatura denominada “Creando, Imaginando y Actuando” La población femenina del club corresponde a un 47.8% mientras que el 52.2% a varones.

La ruta del dispositivo incluye actividades vivenciales, análisis de textos, de conflictos, role playing, role model, entre otras técnicas.

En primer lugar, identificamos lo que de la risa sabíamos en el grupo focal. Se problematizo y puso en el centro de análisis a la risa como elemento generador de violencia. A partir de esto se hizo un rediseño de prácticas para “descubrirse en el presente”, es decir, a partir de un proceso reflexivo atender las situaciones cuando pasan y no cuando ya pasaron, después ir al centro escolar a vivirlo, poniendo en práctica lo aprendido en las etapas anteriores y finalmente poder evaluar el impacto del dispositivo de intervención. El dispositivo tiene cinco módulos, que fueron aplicados en tres meses.

Encontramos que las y los docentes, cuando se suman a la burla de un grupo, ejercen mayor violencia sobre el educando y su grupo cercano de amigos, puesto que cuando esto ocurre, se derrumba el único pilar de autoridad con el que un estudiante puede contar. El 96% del estudiantado manifiesta haber sufrido alguna vez algún tipo de violencia proveniente de la risa. Tenemos también los relatos de las y los adolescentes acerca de su impresión sobre las actividades implementadas

Referencias:

- Bergson, H. (2016)** *La risa*. Ensayo sobre el significado de la comicidad. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Derrida, J. (2018)** *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Moreno, J. P. (2015)** *Bergson: La intuición como método de conocimiento*. España: RBA.
- Vale, T. (2016)** *Bullying y abuso infantil*. México: Planeta.

Análisis de la interacción escolar de los estudiantes con discapacidad integrados al aula de clase, base para la formación docente en competencias sobre el manejo del fenómeno del bullying

Oscar Contreras Pabón
fronteracuc@yahoo.es

Glenda María Ximena Sequeda Peñaloza
glemxi@gmail.com

Institución: Instituto Técnico Guaimaral
Red Nortesantandereana por una escuela sin violencia
Cúcuta, Colombia

El análisis de relaciones de reciprocidad entre estudiantes con discapacidad frente a estudiantes regulares, que bajo el principio de inclusión comparten el aula de clase, se encamina a la capacitación de los estamentos escolares que intervienen en el proceso de formación y de educación, como miembros de la institución. Las manifestaciones de los infantes con discapacidad, víctimas de aquellos considerados estudiantes regulares, muestran una realidad, conducente a mecanismos de prevención ante el maltrato, apoyo a quienes han vivenciado episodios de violencia, acciones en las que se ejerce la confianza, la autonomía y la autoestima. Siendo el propósito, analizar la interacción escolar, es prioritaria la implementación en la práctica, de un microcurrículum para la formación en competencias de convivencia y de estructuración de cátedra de paz, que desarrolla y mantiene la sostenibilidad de una cultura de paz. Imbuidos en la problemática y para el esclarecimiento profundo, se dio la investigación cualitativa con

sus implicaciones etnográficas, en un escenario institucional con estudiantes regulares, estudiantes con discapacidad, directivas escolares, profesores titulares y profesores de asignatura, miembros del departamento de asesoría y consejería escolar, padres de familia y entidades como ICBF y Policía, apoyo del proceso de aplicación metodológica. Los instrumentos aportaron información efectiva y fehaciente, estableciendo categorías emergentes, sus definiciones y su jerarquía, para posterior análisis cualitativo de la interacción entre los involucrados. Dados los indicadores, la teorización se asienta como fundamento de una metacognición de la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula que involucre factores epistemológicos interviniéntes en la formación y desarrollo de las estructuras cognitivas y sociales de los estudiantes, primordiales para el mejoramiento de sus acciones desde las concepciones espontáneas o alternativas y las competencias docentes necesarias en manejo del fenómeno Bullying hacia la elaboración de un producto pertinente para los estamentos institucionales. Con Novak (2000) y Olweus (2006), profundización y claridad de la propia cosmovisión y los principios que la sustentan permite el análisis de la realidad, el trabajo en equipo y la asimilación de la cotidianidad a partir de su razonamiento, así como el reconocimiento e información de víctima y victimario entre escolares. La construcción de una cultura de paz, con un profesorado que posee la formación idónea para enfrentar problemáticas referidas al Bullying, reúne características conducentes a la conformación de un clima organizacional que propicia el éxito escolar de todos sus actores y el status modelo para otras instituciones con similares características.

Referencias:

- Acevedo, A. y González M. (2010)** *Alguien me está molestando: el bullying*. España: Ediciones B.S.A.
- Bruner, J. (2004)** *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona.
- Castro, A. (2009)** *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010)** *La violencia entre iguales*. Madrid: Pirámide.
- Olweus, D. (2006)**

The PEACE pack program for reducing bullying: A preliminary study in Italian secondary schools

Annalisa Guarini

annalisa.guarini@unibo.it

Antonella Brighi

Consuelo Mameli

Laura Menabò

Damiano Menin

Grace Skrzypiec

Phillip T. Slee

Institutions: University of Bologna,

Free University of Bolzano

Flinders University

Bologna, Italy

Bullying is a serious public issue with negative impacts for students. Even if several studies have pointed out the crucial role of teachers in identifying, preventing and intervening against this phenomenon (Green et al., 2017), very few interventions entirely delivered by teachers have been validated (Guarini et al., 2019). The PEACE pack program (Slee & Skrzypiec, 2018) is an example of effective intervention delivered by teachers. The PEACE pack program has been developed in Australia and adapted and validated in several Countries, such as Greece, Japan and Malta (Slee et al., 2017). The aim of the present study was to evaluate the implementation of the PEACE pack program in Italian secondary schools.

The sample consisted of 552 students (60% males; 40% females) of Emilia Romagna and Veneto regions (North-Centre of Italy). The age ranged from 13 to 17 years (M=14.8, SD=0.9).

Teachers attended a course (6 hours) conducted by trained psychologists and proposed activities (intervention) with students in their classes. Students filled in a questionnaire before and after the intervention.

The questionnaire consists of Bullying Victimization (ECIPQ, 7 items, i.e., “Someone has spread rumours about me”), Self-Efficacy in dealing with bullying (10 items, i.e., “I am able to defend myself”), and Bystander actions against bullying (2 items, “What do teachers/students at school usually do when they see it?”).

Concerning the student perception of bystander actions against bullying, paired sample t-test revealed that after the intervention classmates were more likely to intervene when a bullying episode occurs ($p<.001$), while no difference between pre and post-intervention was found in the perception of teacher practices. In addition, when we considered only students who reported to be severely bullied (70 students, 13%), Wilcoxon matched-pair tests revealed a significant decrease in the rate of victimization ($p=.033$) and an increase of self-efficacy ($p=.001$) from pre-intervention to post-intervention.

The PEACE pack is a promising program, entirely delivered by teachers, to sustain students’ sense of responsibility in dealing with bullying. In addition, the program showed to be very helpful for severe victims, since it seemed to support their assertiveness and self-confidence, with a decrease in the frequency of aggressive episodes.

The present study points out the efficacy of PEACE pack program across Italian schools, as already described in other Countries. Further research is needed to extend these preliminary results to a larger sample, using a randomized control trial approach.”

References:

- Green, V.A., Johnston, M., Mattioni, L., Prior, T., Harcourt, S., Lynch, T. (2017)** *Who is responsible for addressing cyberbullying? Perspectives from teachers and senior managers.* International Journal of School & Educational Psychology, 5(2), 100-114.
- Guarini, A., Menin, D., Menabò, L., & Brighi, A. (2019)** *RPC teacher-based program for improving coping strategies to deal with cyberbullying.* International journal of environmental research and public health, 16(6), 948.
- Slee, P.T., Skrzypiec, G. (2018)** *PEACE pack.* A program for reducing bullying in our schools. Secondary schools. Flinders University.
- Slee, P.T., Skrzypiec, G., Cefai, C., Fabri F. (2017)** *Coping with bullying, and promoting well-being and positive peer relations.* In P. Sturme (Ed), *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, (Ed.). doi:10.1002/9781119057574.whbva125

Violencia sutil en las relaciones de pareja de universitarios y universitarias

Emma Zapata Martelo

emzapata@colpos.mx

María del Rosario Ayala Carrillo

Institución: Colegio de Postgraduados

Texcoco, México



Durante el noviazgo las relaciones entre las parejas tienen un enorme contenido afectivo y emocional, de forma que las agresiones se justifican con falsos argumentos de amor romántico que encubren la violencia o hacen que aparezca como desapercibida o justificada. El noviazgo generalmente se da entre jóvenes con diferentes antecedentes culturales-patriarcales y de educación que marcan la forma de relación que establecen. Debido al halo de romanticismo patriarcal que adorna las relaciones de noviazgo, son frecuentes algunas manifestaciones sutiles de violencia ante situaciones cotidianas: cambio de planes, celos por amistad con otras personas, forma de vestirse, peinado, éxito académico, gustos distintos, en entre otros. Estas situaciones pueden ser muy sutiles y se hacen más agresivas con el uso de las nuevas tecnologías que permiten controlar a la pareja por medio de llamadas constantes y redes sociales. A través de este trabajo se pretenden conocer algunas de estas manifestaciones de violencia, en

parejas de jóvenes estudiantes de universidad. Tratamos de responder a las preguntas ¿cuáles son las manifestaciones de violencia más frecuentes en las relaciones de pareja dentro de los y las universitarios/as? ¿hay diferencias entre la violencia que experimentan parejas heterosexuales u homosexuales? Usando metodología cuantitativa, se realizó una encuesta a 1073 alumnos (581) y alumnas (492) de 9 universidades públicas y privadas en los estados de Chiapas, Sinaloa, Estado de México, y Ciudad de México. Para este análisis tomamos sólo aquellos que se declararon con relaciones de noviazgo (70%). Los resultados muestran diferencias por género, ellas se sienten mayormente violentadas cuando: su pareja quiere saber todo lo que hace, dónde o con quién estás; vigilan sus llamadas, los mensajes de móvil, de mail, Facebook o Twitter; promete cambios, nunca cumple, pero siempre repite sus promesas; y decide con quién debes salir y con quién no. En el caso de los hombres, señalan que sus parejas las violentan cuando les deja de hablar o de llamar, sin dar explicaciones, para demostrar sus enfados; quiere saber todo lo que haces, dónde o con quién estás; niegan sus errores y nunca pide disculpas; y les hacen más de 10 llamadas perdidas y mensajes al día, entre otras.

Referencias:

- Bosch, E. & Ferrer, V. A. (2013).** Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. Revista de currículum y formación del profesorado, 17(1), 105-122.
- Bosch, E. & Ferrer, V. A. (2012).** Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. Psicothema, 24(4), 548-554.
- Bosch, E. & Ferrer, V. A. (2013).** Nuevo modelo explicativo para la violencia contra las mujeres en la pareja: el modelo piramidal y el proceso de filtraje. Asparkía, 24, 54-67.
- Caro G. C. y Monreal G. C. (2017).** Creencias del amor romántico y violencia de género, International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología, 2(1), 47-56, <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.917>

García V.J., Hernández R. C. I., & Monter A. N. S. (2019). Amor romántico entre estudiantes universitarios (hombres y mujeres), una mirada desde la perspectiva de género. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(49), 218-247.

González O. I., Echeburúa, E., & Paz, C. P. D. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología conductual*, 16(2), 207-225.

Ruiz R. C. (2016). Los mitos del amor romántico: SOS celos. In *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*, 625-636. SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).

Zapata M. E.; Ayala C. M. R.; Suárez S.R. B.; Lázaro C. R.; López C. A. (2018) *Violencia en Universidades*. Sociedad, Estado Familia y Educación. México: Colegio de Postgraduados.

Consulta estudiantil universitaria del Estado de Jalisco

Un estudio transversal sobre problemáticas presentes en la juventud universitaria

Netzahualpilli Delgado Figueroa
netscience89@gmail.com

Jesús Arturo Medina Varela

Juan Pablo Carbajal

José Alberto Estrada

Institución: Universidad de Guadalajara

Guadalajara, México

Ante la necesidad de conocer las problemáticas que afectan a los universitarios del estado de Jalisco, se planteó un estudio que explorara la percepción de juventud y analizara las principales necesidades de los estudiantes de Bachillerato y Licenciatura de los alumnos de la Universidad de Guadalajara, se realizó un estudio transversal con una muestra de 34,840 estudiantes, abordándose problemáticas como Hábitos Alimenticios, Actividad Física y Deporte, Consumo de Alcohol, Tabaco y Drogas, Salud Mental, Discriminación y Violencia y Percepción de Bienestar. Como hallazgos identificamos 55% de los alumnos tanto en Bachillerato y Licenciatura son Mujeres, cerca del 9% de la población estudiantil se identifica como Homosexual, en cuanto al consumo de Alcohol cerca del 57% de los estudiantes de Licenciatura lo consume, y 33% en el Bachillerato, entre el 25 y 33% de los estudiantes identifica un bar o expendio de alcohol fuera las distancias establecidas en las normatividades municipales. Entre el 12 y el 17% de los estudiantes es consumidor de productos

de Tabaco, entre el 15 y 28% de los estudiantes ha consumido algún tipo de droga ilegal, entre el 5 y 8% de los estudiantes sufre de Obesidad, cerca del 40% de los estudiantes poseen hábitos sedentarios, entre el 33 y 37% de los estudiantes han padecido de algún tipo de discriminación, entre el 17 y 20% de los estudiantes presentan algún grado de depresión, 8% con ideación suicida. En el aspecto económico hay cerca del 10 al 24% de estudiantes que sobreviven con un ingreso económico inferior a los \$100.00 pesos mexicanos a la semana. Conclusiones: Los estudiantes de la red universitaria de Jalisco de la Universidad de Guadalajara, se encuentran expuestos a múltiples problemáticas las cuales afectan su calidad de vida, aprovechamiento escolar y futuro profesional, siendo necesario por parte de las autoridades educativas, gubernamentales y sociedad civil las necesidades de la juventud del estado de Jalisco, ante complejo escenario.

Referencias:

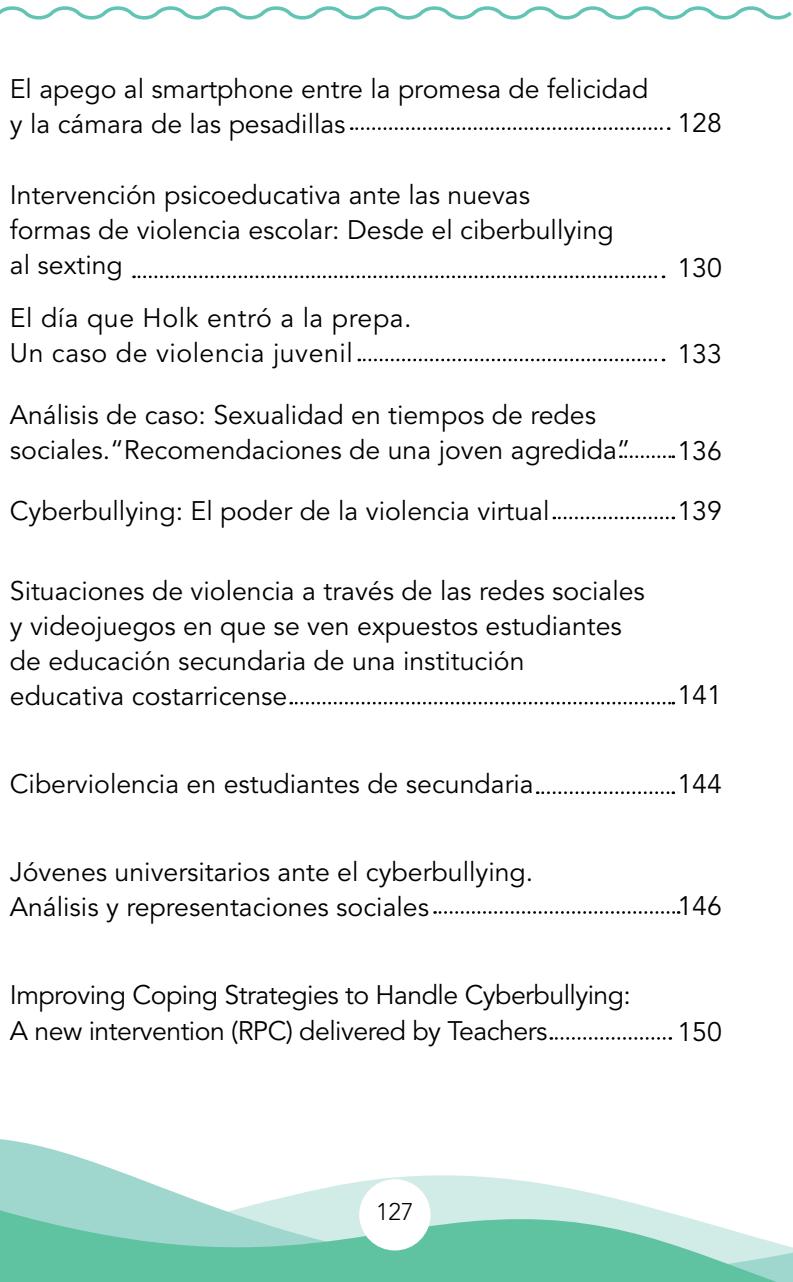
Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, R., & Todd, J. (2000)
Health and health behaviour among young people: international report. (WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents; No. 1). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco, ENCODAT 2016-2017

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (2017)
Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS)

Gallup 2017 Global Emotions Report

Capítulo 4. Violencia a través de las TIC



El apego al smartphone entre la promesa de felicidad y la cámara de las pesadillas	128
Intervención psicoeducativa ante las nuevas formas de violencia escolar: Desde el ciberbullying al sexting	130
El día que Holk entró a la prepa. Un caso de violencia juvenil.....	133
Análisis de caso: Sexualidad en tiempos de redes sociales."Recomendaciones de una joven agredida".....	136
Cyberbullying: El poder de la violencia virtual.....	139
Situaciones de violencia a través de las redes sociales y videojuegos en que se ven expuestos estudiantes de educación secundaria de una institución educativa costarricense.....	141
Ciberviolencia en estudiantes de secundaria.....	144
Jóvenes universitarios ante el cyberbullying. Análisis y representaciones sociales	146
Improving Coping Strategies to Handle Cyberbullying: A new intervention (RPC) delivered by Teachers.....	150

El apego al smartphone entre la promesa de felicidad y la cámara de las pesadillas

Luz María Velázquez Reyes

luzmariavr@hotmail.com

Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México,
Toluca, México



Con el propósito de exponer los usos y apropiaciones culturales que despliegan 1,598 estudiantes de preparatoria (1108 alumnos de escuelas preparatorias públicas, 220 alumnos de escuelas preparatoria privada y 270 alumnos de secundaria pública), a partir del uso y abuso del teléfono inteligente, se explora y cuantifica el grado de apego al dispositivo, su uso problemático y tal vez adictivo (uso severo) a partir de la aplicación del autoinforme “¿Tienes nomofobia?” (Yıldırım, Correira y Velázquez, 2017) que incluye 29 condiciones tales como experimentar incomodidad, angustia, temor e incluso desolación por no disponer del celular y/o perder la conexión. A partir de metodología de la escucha se recuperan los relatos de experiencia con lo agradable y lo desagradable que el uso y abuso del celular genera en los estudiantes. Se concluye, la experiencia estudiantil, narra tanto un retablo de maravillas como de pesadillas éste último alimentado por la violencia online

padecida. La gama de interacciones con el celular inteligente, son muy variadas y diversas tanto del lado positivo y luminoso que contribuyen al bienestar subjetivo de los estudiantes, como del lado oscuro que lo socaban. 70.41% de los preparatorianos se ven afectados de nomofobia, es decir, siete de cada diez estudiantes padecen la sensación angustiante ante la falta de conectividad, mantenerse alejado del celular resulta impensable y se muestran agobiados si no están permanentemente revisándolo, 81% mira constantemente su celular, por lo que no resulta extraño que 69% ha recibido quejas de pareja, padres y profesores por su involucramiento y distracción permanente. Las chicas muestran mayor apego al celular (38.83%) que sus compañeros (31.31%) y exhiben índices más altos de uso abusivo. La vida se vive pegado al celular, creado para comunicar, en situaciones puntuales, se convierte en un artefacto útil para lastimar de múltiples maneras incluyendo por supuesto las autolesiones además de ciberacoso, hackeo, sexting, grooming, sextorsion y suplantación de personalidad.

Referencias:

- Aguilar D., S. (2016)** *El uso problemático de internet en adolescentes: una revisión*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Echeburúa, E. y Corral Paz de, P. (2010)** *Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto*. Adicciones, 22(2), 91-96.
- Griffiths, M.D. (2010)** *The role of context in online gaming excess and addition. Some case study evidence*. International Journal of Mental Health and addiction, 8, 119-125.
- Velázquez, L. M. (2017)** *Adicciones tecnológicas o cuando tu celular inteligente te mete en problemas*. Revista Temachtiani, Núm. 24, año 12, Jul/Dic. 2017, pp.22-55.
- Yildirim, C. (2014)** *Exploring the dimensions of nomophobia: Developing and validating a questionnaire using mixed methods research (Tesis de maestría)*. Iowa State University Digital Repository. Disponible en <https://lib.dr.iastate.edu/etd/14005/>

Intervención psicoeducativa ante las nuevas formas de violencia escolar

Desde el ciberbullying al sexting

Rosario Del Rey

delrey@us.es

Universidad de Sevilla.

Sevilla, España



Una de las características de nuestra sociedad es que casi la totalidad de los adolescentes y jóvenes tienen incorporadas a sus dinámicas sociales diarias las redes sociales virtuales, algo que han aprendido a usar solos y que utilizan sin supervisión y control parental o adulto. Este hecho, junto a las nuevas demandas competenciales y cognitivas que se derivan de la propia naturaleza de estas redes sociales, está posibilitando la aparición de formas de relación mediadas por las nuevas tecnologías, incluyendo nuevas formas de violencia escolar basadas en el uso de las TIC a las que se debe dar respuesta.

Hasta la fecha, el ciberbullying ha sido el fenómeno más estudiado y entendido como agresiones reiteradas e intencionadas a través de las TICs en las que existe un desequilibrio de poder entre agresores y agredidos (Slonje y Smith, 2008). Para matizar sus características, se ha descrito como una forma el bullying

en la que las agresiones pueden ir más allá del contexto escolar y mantenerse en otros contextos (Casas, Del Rey y Ortega-Ruiz, 2013). Pero también están surgiendo nuevas formas de interacción que aumentan el riesgo de violencia como es el llamado sexting, definido como la transferencia de imágenes sexualmente explícitas a través del teléfono móvil u otros dispositivos tecnológicos (Ojeda, Del Rey, Walrave y Vandebosch, 2020).

A pesar del conocimiento de estos riesgos, aún son escasos los programas de prevención e intervención para afrontarlos y menos aún que hayan sido evaluados rigurosamente. En este sentido, se hace necesario replantear las actuaciones de mejora de la convivencia escolar y de prevención de la violencia escolar atendiendo esta nueva realidad.

Para avanzar en esta línea, hemos diseñado, implementado y evaluado el Programa Asegúrate (Del Rey et al., 2018) que pretende, además de prevenir e intervenir ante el acoso escolar, afrontar su homólogo en el contexto virtual, el ciberbullying y los factores asociados como es, entre otros, el sexting. El Programa Asegúrate se basa en tres pilares (Del Rey, Ortega-Ruiz, R., y Casas, 2019): la teoría del comportamiento social normativo, las habilidades de autoresgulación y las teorías constructivista del aprendizaje. Así, siguiendo una misma secuencia metodológica, trabajando con todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) y una campaña de sensibilización, ha mostrado ser efectivo tanto en los centros de educación primaria como secundaria y ante la violencia escolar entre iguales en el contexto offline y online.

Referencias

- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013)** *Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables*. Computers in Human Behavior, 29(3), 580–587. doi:10.1016/j.chb.2012.11.015
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Muñoz, P. E. (2018)** *Programa «Asegúrate»: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo*. Comunicar, (56), 39-48.
- Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2019)** *Asegúrate: An intervention program against cyberbullying based on teachers' commitment and on design of its instructional materials*. International journal of environmental research and public health, 16(3), 434.
- Ojeda, M., Del-Rey, R., Walrave, M., & Vandebosch, H. (2020)** *Sexting en adolescentes: Prevalencia y comportamientos*. Comunicar, 28(64).
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008)** Cyberbullying: Another main type of bullying?. Scandinavian journal of psychology, 49(2), 147-154.

El día que Holk entró a la prepa

Un caso de violencia juvenil

Luz María Velázquez Reyes

luzmariavr@hotmail.com

Gabriel Renato Reyes Jaimes

Instituto Superior de Ciencias de la Educación

del Estado de México

Toluca, México



Las TIC impactan profundamente la socialización de los jóvenes, si bien, posibilitan un espacio para desplegar autonomía y participación para ampliar sus posibilidades de presencia, también, los expone a una socialización perversa, tóxica, con interacciones contaminadas e infames con la ciberviolencia, particularmente en el seguimiento acrítico de los retos virales peligrosos.

El propósito es compartir la reconstrucción de un episodio de violencia física, perpetrada por un estudiante de educación media en una escuela pública del centro de México. El chico cumplía un reto asignado por pertenecer a un grupo online (Legión Holk), el cual consistía en “lesionar a una determinada cantidad de personas”, en el cumplimiento de su misión ocasiona lesiones físicas a cinco compañeros e innumerables heridas psicológicas a la comunidad escolar en su totalidad, incluyendo al propio victimario.

En una escuela preparatoria universitaria, un miércoles a las 19.50 h, un chico vestido de negro, con el rostro vendado, con un hacha en la mano, sale del sanitario masculino ubicado en el edificio del fondo del conjunto escolar, en forma azarosa comienza a lastimar a quien

se encuentra en el pasillo, lesiona a un chico y varias chicas, el ataque dura escasos minutos, el chico agresor se dirige precipitadamente hacia el edificio que colinda con la barda que da a la calle, sube al segundo piso y salta. ¿Qué sucedió? ¿Cómo sucedió? ¿Quién es el agresor? ¿Por qué?

Para dar respuesta a las anteriores preguntas se planteó una investigación exploratoria cualitativa que “describe los momentos habituales y problemáticos en la vida de los individuos” (Vasilachis de Gialdino, 2007, p. 25) a partir de entrevistas en profundidad a cinco docentes, cuatro mujeres y un profesor, seleccionados debido a su posición de observadores privilegiados ya que presenciaron el episodio violento.

El chico agresor fue un estudiante, que aceptó un reto, bajo el influjo de la tiranía del like, la cual obliga a buscar y perseguir notoriedad, celebridad, reconocimiento y valoración, desestimando los medios para alcanzar tal popularidad, dado que, “ser famoso es hoy el modelo más popular más persistentemente popularizado, del éxito vital” (Bauman, 2011, p. 40)

El impacto de los juegos llamados Challenger o retos online, en la subjetividad de los jóvenes internautas, es impresionante, a pesar de que adoctrinan y manipulan (Peiroi-Gregori, et al., 2011) no obstante, infunden sus discursos de odio entre sus seguidores de una manera sutil, lo que contribuye a la difuminación de las fronteras entre realidad física y realidad tras pantalla, particularmente los chicos, no muestran ser conscientes del daño ocasionado, dado que todo empieza como una broma y termina en malos tratos, en ocasiones en violencia de alto impacto, como fue el caso, no obstante, que este tipo de ciberviolencia se cobija en una responsabilidad flotante (Arendt, 2010), pues si bien, existe complacencia de la administración del reto, la misma elude responsabilidad, adjudicándola en su totalidad al perpetrador. En el caso del chico agresor, se presenta una desvinculación entre la vida real y la vida virtual, en esta última los roles se hacen reales y los individuos “aprenden a hablar, a caminar a comer e incluso a pensar y a sentir como

exige el papel que representan" (Zimbardo, 2011, p. 295), obligándose a cumplir con ciertas expectativas, emanadas de los roles asumidos en los distintos grupos y redes sociales en que se participa.

La ciberviolencia perpetrada no puede comprenderse solamente desde lo disposicional (un chico influenciable o con predisposición a la violencia) o lo situacional (contexto desfavorable) sino creemos que se trata de una violencia sistémica (Zimbardo, 2011), en la cual la sociedad y sus medios de comunicación crean condiciones en las que la violencia es una opción viable.

Estamos ante desafíos tales como incentivar la ciudadanía digital, la responsabilidad además de equipar las plataformas de desarrollo para generar una convivencia que permita desplegar el potencial de autorrealización de todos y no solo de los más afortunados.

Referencias:

Arendt, H. (2010) *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2011) *44 cartas*. Barcelona: Paidós.

Peiroi-Gregari, S. y Merma-Molina, G. (2011) *Una mirada crítica a las repercusiones de la televisión en la educación*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 10, N° 29, 2011, p. 413-432.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.

Zimbardo, P. (2011) *El efecto Lucifer*. España: Paidós.

Análisis de caso: Sexualidad en tiempos de redes sociales

Recomendaciones de una joven agredida

María Marta Durán Rodríguez

mdurranr@uned.ac.cr

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica



“Dejemos de atacar a las víctimas”. Esta es una de las recomendaciones que brinda una joven de 18 años que analiza en retrospectiva su experiencia, y hace llamados puntuales a la acción de todas las personas involucradas.

Con la valoración cualitativa de la experiencia se trata de potenciar la “ayuda a las personas que puedan estar pasando por lo mismo que yo tuve que pasar” (Maurel, 2017). Y es necesario. Un porcentaje cada vez más alto de personas adolescentes está expuesto a alguna forma de violencia sexual en redes que termina trasladándose a la vida diaria con serias implicaciones para su salud mental y social, el desempeño académico y sus aspiraciones de vida; además, tiene una fuerte asociación con el suicidio en menores de edad (Saldarriaga, en Patiño, 2019, 2019; Pérez-Virtus y Larrondo-Ureta, 2018).

El mundo digital virtual no puede verse más como un espacio virtual sino como una extensión del mundo real. El impacto de esta condición en las relaciones sociales es muy alto por el uso y abuso de redes sociales y aplicaciones; la variación en la construcción de subjetividades y en las formas de ser y estar juntos también, posicionando a las redes

sociales como una vía de comunicación, relación y socialización en general entre pares.

Por esto, la potencial intensidad de las agresiones en línea (al aumentar la visibilidad de un hecho y su amplificación gracias a la velocidad de propagación), su perdurabilidad y el posible anonimato del ciberagresor (con la consiguiente impunidad) inciden en que sus efectos tiendan a ser más severos que otras formas de agresión, incrementando el dolor y la humillación, el sentimiento de indefensión y vulnerabilidad de la cibervíctima: “Te ven llorando y se ríen... Esto es un abuso psicológico y sexual. Y le marcas la vida a alguien para siempre, por una injusticia así” (Maurel, 2017).

Al igual que lo señala Marta Santos Pais (Vallejos, 2015), en última instancia la responsabilidad básica de las personas adultas ante niños, niñas y adolescentes va más allá de evitar las amenazas en línea: “[...] es importante [...] propiciar que [...] desarrollen su capacidad como ciudadanos [...] y ciudadanas [...] digitales: promover valores sólidos y medios de preparación para la vida, incluido un firme sentido de responsabilidad, respeto y preocupación por los demás “. Porque los principios y valores que orientan nuestra vida se reflejan tanto en el mundo presencial como en el virtual.

Esto implica la alfabetización tecnológica y la lucha por romper con la orfandad tecnológica, dos grandes retos para nuestra sociedad en tanto que abren la posibilidad del ejercicio de la ciudadanía digital al garantizar entornos digitales seguros y trabajar en la prevención de riesgos, la promoción de buenas prácticas y en el uso de las TIC por parte de niñas, niños y adolescentes.

Lo medular en el ejercicio catártico de Ardelia, es la claridad de que el sustrato que alimenta su situación y las reacciones de pares y personas adultas es una sociedad patriarcal que culpabiliza e incrimina a las mujeres que ejercen su libertad sexual incluso cuando su privacidad ha sido transgredida.

Son muchas las lecciones que nos brinda la joven desde su experiencia. Enfatizo en tres de ellas:

1. ¡Cuidado con el sexting! No compartan material íntimo en línea (en redes sociales es fundamental la claridad respecto a la diferencia lo privado, lo público y lo íntimo)
2. Si decidís compartir y se difunde, rompé con el miedo y la vergüenza porque son los que dañan más. Eso lo podés controlar vos, lo demás es con apoyo.
3. No estás sola. Buscá a tu alrededor y encontrarás manos amigas para sostenerte. Y recordá que la ley está de tu lado.

Referencias:

Durán, M.M (2018) S.O.S. Bullying: acciones para su prevención, atención y mitigación. San José: EUNED.

Maurel, A. (2017) Cuando compartieron mis fotos desnudas. Video. Recuperado de <https://bit.ly/2wpAVso>

Patiño, L. (2019) ¿Qué hacen las redes sociales frente al suicidio? El Tiempo. Colombia. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/suicidio-como-actuan-las-redes-sociales-y-cual-es-su-papel-265580>

Pérez-Virtus, A.; Larrondo-Ureta, A. (2018) Menores, bullying y suicidio. Un análisis de caso a través de los medios digitales de referencia en España. Correspondencias & Análisis, 8, 55-74 (enero - diciembre 2018). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7073499>

Urbas, A. (2017) Tecnología y seguridad en línea. Situación actual y perspectivas. Videoconferencia llevada a cabo en la Universidad Estatal a Distancia. San José. Recuperado de http://videoteca_vau.uned.ac.cr/videos/video/2733/

Vallejos, S. (2015) La violencia en Internet es la amplificación de un problema generado en otro espacio. La Nación, Sociedad Argentina. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-violencia-en-internet-es-la-amplificacion-de-un-problema-generado-en-otro-espacio-nid1843300>

Cyberbullying: el poder de la violencia virtual

Antonio Gómez-Nashiki

gnashiki@uco.mx

Institución Universidad de Colima

Facultad de Pedagogía

Colima, México



La presente analiza el fenómeno del cyberbullying en 6 escuelas secundarias y 4 preparatorias públicas y privadas de turnos matutino y vespertino de diferentes municipios de Colima. El objetivo fue identificar argumentos, decisiones y estrategias que llevaron a cabo acosadores y víctimas.

Un estudio de corte etnográfico con 25 casos seleccionados durante un año y tomando como base la teoría del poder.

a) acosadores: argumentaron que es una forma fácil y rápida de ejercer el poder; el objetivo principal fue deteriorar la identidad de la víctima, intimidar, ofender, burlarse o inventarle atributos o características negativas; dijeron que se trataba de “bromas pesadas” y parte de la cultura escolar; b) víctimas: no comunicaron a docentes y padres lo que padecieron; el hostigamiento se dio por: correo electrónico, chat, mensajes de texto y redes sociales; los tipos de acoso: amenazas a la integridad física y psicológica; invención de características y atributos negativos; difusión de videos o mencionados en mensajes con connotación sexual.

El cyberbullying es un fenómeno cotidiano, complejo y en ascenso en las escuelas secundarias y preparatorias de Colima. La violencia se banaliza en el sentido de que se trata de un proceso que gradualmente pasa a ser parte de la cotidianidad. Los tipos de violencia asociadas al cyberbullying son la psicológica y la sexuada, predominan la sexovenganza, el sexting y la sextorsion, tienen como destinatarias a las mujeres principalmente, pero provienen tanto de hombres como de mujeres. Las agresiones no se realizaron de manera individual, hay cómplices. Fueron escasas las acciones de apoyo por parte de compañeros con las víctimas, lo que dificulta su difusión y atención. El cyberbullying disminuyó cuando se hizo público, se documentó por autoridades de la escuela con evidencia probatoria y los padres intervinieron activamente.

Referencias:

Baldry, A. Blaya, C. y Farrington, D., P. (2018) *Eds. International perspectives on ciberbullying.* Prevalence, Risk factors and interventions, Switzerland: Palgrave Macmillan, Springer International Publishing.

Berson, I., Berson, M., J. y Ferron, J., M. (2002) *Emerging Risks of Violence in the Digital Age, Journal of School Violence, (1) 2, 51-71.*

Garigordobil, M. y Martínez-Valderrey,V. (2014) *Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Paez, G., R. (2018) *Cyberbullying Among Adolescents: A General Strain Theory Perspective, Journal of School Violence, 17(1), 74-85. "*

Situaciones de violencia a través de las redes sociales y videojuegos en que se ven expuestos estudiantes de educación secundaria de una institución educativa costarricense

Marvin Fernández Valverde

fermarvin@gmail.com

Gaby Ulate Solís

gabyulate@gmail.com

Institución: Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)

Heredia, Costa Rica

Situaciones de violencia a través de las redes sociales y videojuegos en que se ven expuestos estudiantes de educación secundaria de una institución educativa costarricense.

Para los jóvenes actuales, el móvil (teléfono celular) es considerado un objeto de uso cotidiano. Es el dispositivo con mayor accesibilidad a partir de la incursión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), permiten el ingreso a páginas o sitios donde se ofrece una gama de posibilidades o condiciones donde se exponen a diversas situaciones, como lo es el ciberacoso. Un ejemplo de ello es la exposición cuando ingresan a redes sociales y la oportunidad de estar conectados en videos juegos, entornos que se vuelven atractivos e incluso les permiten formar comunidades virtuales sin poder identificar de forma clara, quién puede estar al otro lado de la pantalla. Esto les puede llevar a la vulnerabilidad de exponerse a acciones de agresión, de hostilidad y de acoso de lo psicológico hasta lo sexual.

Nuestros estudiantes son acaparados por las redes sociales; ingresan constantemente, así llegan (conceden) exponerse a la violencia; no cuentan con un nivel de criticidad para identificar qué sitios navegar o visitar; por lo que terminan uniéndose al grupo, toman una posición en un bando u otro, ya sea como víctimas o como victimarios del ciberacoso.

Esta investigación, parte de un estudio bibliográfico con fuentes de primera mano, además de utilizar un instrumento para recabar información y datos de jóvenes estudiantes y docentes de un centro pedagógico de educación secundaria costarricense.

Seguidamente, se hace el análisis de la información recaba y se formulan los hallazgos y las conclusiones pertinentes.

Los docentes manifiestan que es muy difícil competir con las redes sociales, en captar la atención de los estudiantes. Frente a estos recursos se pierde la concentración en las clases.

También, docentes, que mencionan sentirse agobiados por la fuga de concentración de los estudiantes, donde incluso, se duermen en clase o no cumplen con sus tareas.

Los jóvenes están involucrados en un constante ingreso a las redes sociales, que no identifican cuando son afectados por el ciberbullying, inclusive lo pueden encontrar como normal o algo común la forma en son tratados por los demás.

El uso de vocabulario cotidiano en los videojuegos, lo asumen como normalizado y parte del quehacer del juego, sin tomar conciencia del significado real; algunos conceptos usados son: herir, matar, decapitar, cortar, desangrar, entre otros.

Existe evidencia de una afectación mayor según género. Hombres, novios o exparejas, que intentan afectar de forma negativa a mujeres, les hacen propuestas y les exigen, a través de peticiones, que denigran su integridad.

Los padres son los que proveen el móvil y la conexión, deben establecer normas de uso y aceptar las establecidas en las instituciones educativas.

Los padres o las personas responsables de los jóvenes, han de requerir mayor aprendizaje para poder acompañarlos de forma adecuada y responsable en el uso de las TIC, sobre todo de las redes sociales.

Es necesario establecer tiempo de uso de los móviles en estudiantes de secundaria, para que este recurso tecnológico sea aprovechado de manera positiva y en favor del aprendizaje y no como distractor de sus lecciones.

Los jóvenes utilizan horas conectadas, sobre todo a través del teléfono celular, exponiéndolos a la vulnerabilidad de situaciones negativas como el ciberacoso.

Referencias

- González, C. (2013)** *Adicción a los videojuegos en Redes Sociales*. Fundación TecnoCampus Mataró-Maresme. Barcelona. España.
- Hernández, H. (2015)** *La violencia de género se prolonga en las TICs*. Educando en igualdad. Revisado en <https://www.educandoenigualdad.com/2016/01/07/la-violencia-de-genero-se-prolonga-en-las-tics/>
- Mata, L. (2017)** *Aspectos jurídicos del acoso y ciberacoso escolar*. Jóvenes: bullying y ciberbullying. Revista de estudios de la juventud. España.
- Prieto, M. (2013)** *Redes Sociales y Ciberbullying tema emergente en la investigación educativa*. Convives. Revista digital de la Asociación Convives. UCR.
- Saavedra, E. (sf)** *Las TIC y los factores de riesgo en la violencia de género y sus manifestaciones en la adolescencia*.

Ciberviolencia en estudiantes de secundaria

Gabriel Renato Reyes Jaimes
gabriel_dept@yahoo.com.mx

Luz María Velázquez Reyes

Laura Espinoza Ávila

Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México
Toluca, México

El presente trabajo tiene como objetivo documentar los tipos de ciberviolencia que enfrentan 120 estudiantes de una secundaria urbana de la cd. de Toluca. La ciberviolencia es entendida como un acto agresivo e intencionado en línea, se trata del “envío y acción de colgar (sending y posting) textos o imágenes dañinas o crueles por Internet u otros medios digitales” (Willard, 2006).

A partir de un diseño mixto de investigación, se aplicó el autoinforme “violencia online” como punto de partida que permitió identificar tendencias y posteriormente a partir de una pregunta generadora de narración (Flick, 2007, p. 111), se recuperaron los relatos de experiencia con la violencia online. Se concluye que los estudiantes de secundaria enfrentan una alta incidencia de agravios virtuales siete de cada diez alumnos se ven implicados en algún tipo de ciberviolencia, mayoritariamente como espectadores (42%), la cuarta parte como víctimas y menos del 10%, afortunadamente, como ciberacosadores. La implicación de los estudiantes de secundaria en la condición de victimización encontramos, en promedio 22.4%, fluctuando entre 0.83% en víctima de sexting difundido sin consentimiento y padecer un

cortejo hostigante (62.5%). En la condición de ciberacosador (a), encontramos en promedio 8.4%, fluctuando de 1.6% como sextorsionador (a) a 33.1% como cortejador (a) hostigante. En promedio la comunidad de espectadores, 42.39% ha presenciado algún tipo de ciberviolencia siendo la más observada el sexting (75.7%) y la menos observada el grooming (17.5%), cabe mencionar que, aunque es la menos observada el porcentaje resulta bastante alto.

Las ciberheridas afectan a los tres actores implicados en la violencia online empero en la cibervíctima dejan una huella profunda, a pesar de que el hostigamiento no sea reiterado, como son los casos de la difusión no consentida de sexting o en el ghosting o que inician de manera amable como en el grooming. Los altos porcentajes de la audiencia de ciberviolencia en comparación de los registrados por las cibervíctimas y ciberagresores, indican la existencia de una cifra oculta de victimización, los estudiantes no admiten ni relatan su cibervictimización, probablemente debido a que supone una amenaza a su integridad psicológica o bienestar subjetivo, como se sabe el impacto de la ciberviolencia se distribuye a lo largo de un continuum de gravedad (Kowalski, et al, 2010), por lo que se comprenden las diferencias encontradas en el reconocimiento de la recepción de ciberviolencia, dado que existen hostigamientos más fáciles de admitir que otros, por ejemplo, ser insultado que ser controlado online por su pareja, principalmente porque los jóvenes suelen confundir control con amor.

Referencias:

- Flick, U. (2007)** *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata: Madrid.
- Kowalski, R.; Limber, S.; Agatston, P. (2010)** *Ciberbullying. El Acoso escolar en la era digital*. Madrid: Desclée De Brouwer S.A.
- Willard, N. (2006)** *Cyberbullying and Cyberthreats. Efectively Managing Internet Use Ricks in the schools*. https://www.cforks.org/Downloads/cyber_bullying.pdf

Jóvenes universitarios ante el cyberbullying

Análisis y representaciones sociales

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

jeysira@hotmail.com

Miguel Ángel Casillas Alvarado

mcasillas@uv.mx

Institución: Universidad Veracruzana

Veracruz, México



El cyberbullying o ciberacoso es una nueva manera de violencia que forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes de instituciones de educación superior (IES); se ejerce principalmente entre amigos, compañeros o parejas de novios. El documento muestra resultados de una investigación desarrollada en la Universidad Veracruzana (UV) en cinco regiones y cinco áreas de conocimiento. El objetivo es conocer las representaciones sociales de los jóvenes universitarios sobre el cyberbullying o la violencia en las redes sociales. Metodológicamente, se apega a un procedimiento cualitativo con la entrevista como principal técnica de investigación. En cuestión de género, los hombres y mujeres participan por igual, lo mismo que por región o área de conocimiento en la UV. Entre los resultados se detecta la necesidad de trabajar aún más en las Instituciones de Educación Superior

(IES) para evitar daños, afectaciones entre estudiantes universitarios y reorientar los saberes digitales, con el ánimo de optimizar las competencias tecnológicas.

En el marco del proyecto PROMEP/103.5/13/7135, denominado “Representaciones sociales sobre la violencia de género en estudiantes de la Universidad Veracruzana”, en apoyo a la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo (ptc), se llevó a cabo la entrevista a 186 universitarios de seis regiones: Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Córdoba-Orizaba, Tuxpan-Poza Rica, Coatzacoalcos-Minatitlán y la Universidad Veracruzana Intercultural (uvi)-Espinil, y cinco Áreas de Conocimiento: Artes, Humanidades, Económico-Administrativo, Técnica y Ciencias de la Salud. Sus testimonios permitieron conocer los diferentes tipos de violencia que perciben en la Universidad Veracruzana (uv). Para efectos de este documento, el tema central es el cyberbullying, pues el interés principal es comprender su representación social Moscovici (1961), Abric (1994), su contenido y las palabras asociadas a este, a las cuales atribuyen una significación interesante, que forma parte de una realidad emergente pendiente de atención desde el contexto de las IES. En la UV, en una investigación previa (Casillas, Dorantes y Ortiz (2017) precisaron que los estudiantes asocian la palabra cyberbullying con Internet, acoso e insulto, sexting, memes y troll; y que un 1.5% aseguró haber sufrido variados actos de cyberbullying, al que calificaron de indignante (78%) y como un acto que les enoja (78%), pero que no denuncian (77.4%), a pesar de que creen debe ser castigado (80%) (pp.74-75). Los actos que destacan en esta práctica son las ofensas, comentarios, apodos, etiquetas, memes, burlas o exhibición de fotos personales; donde se agrede, humilla y avergüenza a alguien ante situaciones inesperadas, se atenta contra la vida personal y la vida familiar, de pareja o de trabajo (Dorantes, 2016, pp. 171-172).

Derivado de 303 testimonios centrados en el cyberbullying, objeto de este estudio, y de un corpus de información en un bloc de notas con formato txt y con el apoyo del software IraMuTeQ, “idóneo para el análisis sofisticado y especializado en datos cualitativos” (Molina-Neira, 2017), así como para el análisis de las representaciones sociales, analizamos el objeto de estudio del cyberbullying, como un problema de tipo social, psicológico, tecnológico y educativo que acontece en la época actual. El resultado indicó que los estudiantes universitarios comparten las representaciones sociales sobre el cyberbullying como “un acto o acción violenta que detona un compañero, amigo de grupo, salón, escuela o universidad, a partir de su conexión en las redes sociales e Internet, apoyado en las plataformas de Facebook, WhatsApp y Twitter, con el objeto de publicar fotos, enviar mensajes, molestar, insultar, hablar, comentar, burlarse de una situación que se dio a conocer en la escuela”.

En la nube de palabras se advirtió que cyberbullying se articula a: red social, foto, cyberbullying, compañero, Internet, Facebook, ver, hacer, decir, subir y cosa. El dispositivo, con el que participan en el cyberbullying es el teléfono celular con conexión a Internet, pues reconocieron enviar y publicar fotos, videos o comentarios en las redes sociales. Estos actos son silenciosos, relativamente invisibles, son anónimos e involucran a todos los que están conectados a las redes sociales. Se sugiere tomar medidas de acción centradas en la prevención y orientación hacia el adecuado uso de las redes sociales, buscamos evitar daños en la vida presente y futura de los estudiantes los estudiantes que integran a las instituciones de educación superior (IES). También se recomienda que los estudiantes traten de disfrutar de su juventud, de manera sana y respetuosa con sus compañeros, maestros y amigos, integrantes todos de la comunidad universitaria.

Referencias:

- Abric, J. C. (1994)** *Prácticas sociales y representaciones*. México: Filosofía y Cultura Contemporánea.
- Dorantes, J. J. (2016)** *Redes sociales y el cyberbullying en la Universidad Veracruzana*. Revista de ensayos pedagógicos. Edición Especial, 169-188. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9346/11076>
- Casillas, M. A., Dorantes J. J., y Ortiz, V. (2017)** *Estudios sobre la violencia de género en la universidad*. Xalapa, Veracruz México: Biblioteca Digital de Humanidades, Universidad Veracruzana.
- Molina-Neira, J. (2017)** *Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMUTEQ*. Barcelona, España: Grupo de Investigación DHIGES, Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/3156965508>
- Moscovici, S. (1979)** *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul. [El original en francés: Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. France: Presses Universitaires de France].

Improving Coping Strategies to Handle Cyberbullying

A new intervention (RPC) delivered by Teachers

Laura Menabò

annalisa.guarini@unibo.it

Damiano Menin

Antonella Brighi

Annalisa Guarini

Institution: University of Bologna

Bologna Italy



Cyberbullying represents a serious public health issue, which may seriously affect general well-being. Despite the importance of this phenomenon, very few programs aimed at promoting students' functional coping strategies which may reduce the persistency of victimization and its effect on well-being (Skrzypiec et al., 2001). In addition, none of them was delivered by teachers, even if they play a key role in preventing and intervening against cyberbullying (Green et al, 2017). The RPC (Relationship to Grow) is a manualized, short intervention program fully delivered by teachers (6 hours of teacher training; 4 activities of 2 hours each in the classroom; 1 hour of teacher supervision with psychologists) aimed at improving students' proactive coping skills and increasing the awareness of different actors involved in cyberbullying (Guarini et al, 2019).

Participants. The sample was composed of 898 students (438, 49% F; 460, 51% M) attending public lower secondary schools. The age of

participants ranged from 10 to 15 years ($M = 12.15 \pm 0.83$ years).

Procedure. Trained teachers proposed RPC in their classroom and students filled in the questionnaire pre and post intervention during school hours.

Tools. The questionnaire consisted of three different parts: -European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) (Del Rey et al, 2015) to assess cyberbullying rate; - Coping with bullying questionnaire to assess social, cognitive, passive and confrontational coping; - open question ("Who do you think is involved in an episode of cyberbullying?") to assess the awareness of different roles. The coding of the open question was based on a priori definition of different roles involved (Victim, Bully, Reinforce-Assistant, Bystander-Outsider, Missing-No Answer) in order to quantify the occurrence of each role.

Hierarchical linear regressions highlighted an increase in social ($\beta = 0.10$, $p < 0.001$) and cognitive coping ($\beta = 0.07$, $p < 0.001$) from the pre- to post-intervention, although the rate of cyberbullying did not decrease after the intervention. In addition, participants were more likely to mention at least one word associated to the different categories in the post-intervention compared with the pre-intervention, as shown by hierarchical logistic regression (Victim $b = 2.08$, $p < 0.001$; Bully $b = 1.42$, $p < 0.001$; Reinforce-Assistant $b = 8.82$, $p < 0.001$; Bystander-Outsider $b = 10.83$, $p < 0.001$).

The present study points out that the RPC is an effective teacher-based program in dealing with cyberbullying since it improved students' awareness of cyberbullying as a social dynamic and fostered the use of functional coping strategies in dealing with it.

Given the efficacy of teachers in helping students to handle cyberbullying, further research on short teacher-based programs should be implemented in different school levels and cultural contexts.

References:

- Del Rey, R. et al, (2015) Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire.** Computers in Human Behavior, 50, 141–147.
- Guarini, A., Menin, D., Menabò, L., & Brighi, A. (2019) RPC teacher-based program for improving coping strategies to deal with cyberbullying.** International journal of environmental research and public health, 16(6), 948. doi: 10.3390/ijerph16060948
- Green, V. A. (2017) Who is responsible for addressing cyberbullying?** Perspectives from teachers and senior managers. International Journal of School & Educational Psychology, 5(2), 100-114.
- Murray-Harvey, R., Skrzypiec, G., & Slee, P. T. (2012) Effective and ineffective coping with bullying strategies as assessed by informed professionals and their use by victimised students.** Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 22(1), 122-138.
- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R., Pereira, B. (2011) School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope?** School Psychology International, 32, 288–311.

Capítulo 5. Representaciones, concepciones y prácticas en torno a las diferencias en contextos escolares



Experiencias de psicoterapia bioenergética en mujeres con vivencia de abuso sexual infantil	155
Do particular school programs exacerbate aggression between students in high school?.....	157
Actitudes y conductas machistas y/o misóginas en alumnos de educación media superior.....	159
Una mirada de género al mobbing docente universitario.....	161
Estudio de Caso de un Feminicidio en una Universidad Pública.....	164
Discriminación y estereotipos como forma de violencia escolar: la violencia normalizada desde la construcción de roles.....	167
Prevención de conductas de riesgo relacionadas con representaciones y actitudes machistas en alumnos y alumnas del nivel medio superior.....	169
Amor romántico, un análisis crítico en estudiantes de secundaria	172
Proyecto para el empoderamiento de las mujeres en TICS	175

Prácticas de discriminación entre alumnos del Colegio de Bachilleres de Hidalgo (COBAEH)	177
Un acercamiento al bullying homofóbico desde la enseñanza de las emociones, mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en bachillerato.....	179
Escraches en redes sociales y tendederos públicos: las denuncias por violencia sexual de estudiantes mujeres de nivel medio en Argentina y México.....	182
Educación intercultural desde las representaciones sociales de la comunidad estudiantil y docente de la Escuela Normal Experimental de Colotlán	186
Discriminación y violencia escolar: género, raza y edad. Una visión interseccional	188
Experiencias de prácticas pedagógicas de 2017-2018: La construcción de una cultura de paz, ciudadanía y convivencia en educación básica y media en contextos socioculturales diversos de Colombia.....	190

Experiencias de psicoterapia bioenergética en mujeres con vivencia de abuso sexual infantil

Adriana Presas Sandoval

adriana-presas-sandoval@hotmail.com

María Azucena Ramos Herrera

Instituciones: Unidad de Servicios a

Escuelas Regulares,

Secretaría de Educación Jalisco

Fundación Vivir en Armonía

Guadalajara, México



Con el objetivo general de reinstaurar la energía vital de mujeres que vivieron abuso sexual en su infancia, se realizó un taller de psicoterapia grupal con el enfoque de Wilhelm Reich siguiendo su método de vegetoterapia analítica del carácter.

Participaron siete mujeres seleccionadas por medio de un cuestionario y entrevistas semi estructuradas realizadas antes del inicio del taller.

Durante aproximadamente seis meses acudieron a la clínica de Servicios de Atención Psicológica (SAPSI) en donde trabajaron con su unidad funcional cuerpo - psique, por medio del desbloqueo de los siete segmentos, así como de sus resistencias caracterológicas.

Se trabajó con un enfoque cualitativo siguiendo los métodos fenomenológico y hermenéutico, recabando las experiencias revividas en las sesiones realizadas, mediante bitácoras, grabaciones de audio y video del proceso de psicoterapia Reichiana.

Los resultados dan cuenta de los profundos trastornos en cuerpo y psique experimentados a lo largo de su vida, como resultado de los abusos infantiles.

Las participantes lograron el desbloqueo de su coraza caracterológica en cada segmento del cuerpo, lo que les posibilitó expresar sentimientos, emociones y sensaciones corporales a través del contacto con su ser integral.

En lo actual lograron cambios significativos hacia la conciencia de sí mismas, en la forma de expresarse e interactuar, en la toma de decisiones respecto a ellas mismas, a sus hijos y a su pareja, estableciendo límites autorregulatorios.

Referencias:

Alvarez Gayou, J. L. (2003) *Cómo hacer una investigación cualitativa*. México: Ed. PaidósLowen, A. (1985) El lenguaje del cuerpo: Dinámica física de la estructura del carácter. Barcelona: Editorial Herder.

Navarro, F. (1988) *Metodología de la vegeto terapia caratteroanalítica*. A partir de W. Reich. Publicaciones Orgon de la Escuela Española de Terapia Reichiana, Valencia, España. Disponible desde internet en: http://www.centrodesarrollopsicologico.com/m/fa/navarro/metodologia_de_la_vegetoterapia.pdf

Reich, W. (1957) *Análisis del carácter*. Argentina. Ed. Paidós.

Do particular school programs exacerbate aggression between students in high school?

Julie Boissonneault
julie.boissonneault.2@uaval.ca

Claire Beaumont
Laval University
Quebec, Canada



School violence remains a concern because of personal, social and academic consequences for students. For Benbenishty & Astor's (2005), educational practices in the school can influence the rate of violence in an institution. The current communication aims to explore if one of these practices, namely particular school programs (e.g. sport concentrations, international education programs, other ability grouping, etc.), may be linked to aggression in high school.

Numerous studies on these particular school programs have been published, targeting either their positive effects on student achievements, or the risks of discrimination based on ability and aptitudes (Jonsson & Beach, 2015; Riel et al., 2018). For Roy (2014), grouping could represent the best way to take into consideration the students' diversity and their individual needs, while other researchers estimate that by not offering the same standard of education to everyone, this practice could create a social hierarchy based on inequalities (Carvacho et al., 2013). Acting on students' social dynamic, and supporting prejudice regarding individual social value, this unequal treatment could encourage a form of hierarchy

between students. This dynamic is prone to bring about power plays which would promote peer conflicts and overall violence in the schools (Crochik, 2016). Recent studies demonstrate that aggression between students occurs across groups in schools (Lam et al., 2015; Mooij, 2015) and is amplified by grouping based on abilities, social preferences, and desire for popularity.

Based on a systematic review, this communication proposes to undertake a collective thinking on the effects of particular programs and groupings on students' level of aggression and academic success. In conclusion, multiple actions will be presented to help schools promote this type of program while respecting diversity and avoiding negative effects that may be associated with such groupings.

References:

- Carvacho, H. et al. (2013)** *On the relation between social class and prejudice: The role of education, income, and ideological attitudes*. European Journal of Social Psychology, 43, 272-285.
- Crochik, J.L. (2016)** *Hierarchy, violence and bullying among students of public middle schools*. Paidéia, 26(65), 307-315.
- Jonsson, A.-C., & Beach, D. (2015)** *Institutional discrimination: Stereotypes and social reproduction of “class” in the Swedish upper-secondary school*. Social Psychology of Education, 18, 703-717.
- Riel, V. et al. (2018)** *Do magnet and charter schools exacerbate or ameliorate inequality?* Sociology Compass 12(9), 1-15.

Actitudes y conductas machistas y/o misóginas en alumnos de educación media superior

Ricardo Vázquez Valls
ricovalls@hotmail.com

Luis Gerardo Chávez Godínez

J. Guadalupe Zaragoza Jiménez

Mónica Yolanda Rodríguez García

José Luis Aguirre Martínez

Instituciones: Universidad de Guadalajara

y Fundación Vivir en Armonía A.C.

Guadalajara, México

Al observar conductas inapropiadas en la interacción escolar, un equipo de profesores llevó a cabo un estudio cuanti-cualitativo en población estudiantil de una escuela de la Universidad de Guadalajara, con el propósito de conocer sus actitudes respecto al machismo y la misoginia, las cuales se consolidan en la juventud, son aprendidas en casa y se expresan en otros lugares, entre ellos la escuela, atentando contra el desarrollo armónico que en éstas instancias debe prevalecer para que los alumnos desarrollen sus habilidades y actitudes en pro de su crecimiento personal. Para la parte cuantitativa fueron encuestados 319 estudiantes mediante un cuestionario online y con un nivel de confianza de 95.5% durante el ciclo escolar 2018B. La parte cualitativa se desarrolló mediante una técnica de campo con entrevistas cara a cara. La actitud de “debilidad femenina” es generalmente aprendida en casa, como un mecanismo que debe ser así para que la sociedad funcione plenamente y con el fin de que ellas se preparen para

atender a sus parejas; al género masculino como contraparte, se le percibe dotado de fortaleza, proveedor, disfruta de mayor libertad e incluso puede ser jefe de familia. La madre asume la educación en casa, es quien induce (¿inconscientemente?) las actitudes de machismo y misoginia en sus hijas e hijos; Los alumnos reproducen estas pautas en formas características durante su juventud, lo que suele causar conductas violentas; en algunas ocasiones proceden de sujetos del mismo género, por más sutiles que éstas aparenten ser.

Referencias:

- Echeverría-Echeverría, R, et al. (2017)** *Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo*. Enseñanza e Investigación en Psicología 22 (Enero-Abril). doi: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161002>> ISSN 0185-1594
- García-García, E, (2003)**. Neuropsicología y Género. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 86,7-19. doi: <https://www.redalyc.org/pdf/2650/265019667002.pdf>
- Hernández-Herrera, C., Jiménez-García, M., & Guadarrama-Tapia, E. (2015)** *La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior*. Revista de la educación superior, 44(176), 63-82. doi: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018527602015000400004&lng=es&tlang=es.
- Oliva D, A., et al. (2015)** *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Salud. ISBN: 978-84-694-4377-4, pp. 208-218.
- Ontañón de Lope, P. (1994)** *Sobre las raíces del machismo*. Revista de la Universidad de México, 520, 15-18.

Una mirada de género al mobbing docente universitario

Rebeca Del Pino Peña

rebecadelpino@yahoo.com.mx

Institución: Universidad Pedagógica Nacional

Ciudad de México, México



Entre las manifestaciones de violencia que han traspasado los muros de las escuelas en el siglo XXI, en la literatura científica se destaca que el mobbing docente universitario hace referencia al acoso psicológico en el quehacer académico del profesorado de las instituciones de educación superior. Constructo que se constituye hoy en día en un nuevo paradigma explicativo del malestar de los catedráticos que puede causarle a éstos serias afectaciones en su salud ocupacional y desempeño laboral en detrimento del alumnado.

Al respecto en el estado de la cuestión se reporta que las universidades se erigen en fértiles caldos de cultivo para la expresión de esta categoría de análisis, por su estructura rígida y jerárquica (Westhues, 2014; Buendía citado en Universia, 2019. Además de que el personal académico es uno de los grupos de trabajadores con mayor grado de riesgo de enfrentar esta problemática laboral, siendo el profesorado femenino el colectivo docente con la mayor afectación (Del Pino, 2020).

En México se presenta una carencia de investigaciones educativas sobre el mobbing docente universitario desde una perspectiva de género en este país, en el cual se incluya un análisis diferencial de

dicha variable de estudio, lo cual representa un área de oportunidad para coadyuvar a enriquecer esta línea de investigación en esta área del saber.

Se realizó un estudio etnográfico con la finalidad de poder tener una aproximación a la construcción social del profesorado víctima y/o sobreviviente de mobbing docente universitario desde una perspectiva de género. Para tal efecto, se llevó a cabo la medición cuantitativa de esta variable y posteriormente se seleccionaron los casos del personal académico con los puntajes más altos, a fin de realizar una serie de entrevista de profundidad, con el objetivo de se pudieran rescatar las voces del profesorado con mayores elementos vivenciales al respecto.

Entre las principales evidencias empíricas encontradas en esta investigación, sobresale una construcción social negativa con un discurso de mayor afectación en el bienestar y en el quehacer profesional de las catedráticas de estudio, las cuales se constituyen en el colectivo de mayor riesgo de enfrentar esta problemática laboral. Producto de las variaciones identificadas en el profesorado universitario por la reproducción de patrones socioculturales patriarcales de género en las instituciones de educación superior, que como señalan Buquet et al (2003) han estado presentes a lo largo de su historia, desde su fundación hasta la actualidad.

De tal forma que estas voces docentes ponen de manifiesto la importancia de emprender un análisis diferencial de género, en donde se rescaten las percepciones subjetivas sobre el significado, vivencia e interpretación sobre este constructo que ha sido catalogado como la pandemia mundial del escenario ocupacional en la actualidad (Leymann, 1990) lo cual podría coadyuvar a tener un mayor acercamiento y entendimiento de la amalgama de connotaciones femeninas y masculinas de estos trabajadores de la educación para el debate científico al respecto.

Estos resultados denotan la necesidad de llevar a cabo futuros estudios a partir de diferentes metodologías de investigación científica que enriquezcan este campo del conocimiento, en busca de una trascendencia social en la praxis institucional educativa encaminadas a la planeación y puesta en marcha de una serie de estrategias de intervención para la prevención, el manejo, el control y el seguimiento del mobbing docente desde una perspectiva de género (investigación-acción) en aras de una cultura de no violencia laboral en las universidades mexicanas del siglo XXI.

Referencias:

- Buquet, A., Cooper, J.A., Mingo, A. y Moreno, H. (2013)** *Intrusas en la universidad*. Programa universitario de Estudios de Género e Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Del Pino, R. (2020)** *Desvelando el rostro del mobbing docente universitario: prevalencia, tipología, acciones hostiles y grupos de riesgo*. Praxis Investigativa ReDIE, Vol.12, No. 22, 2020, 77-91.
- Leymann, H. (1990)** *Mobbing and psychological terror at workplaces*. Violence and victims. 1990, Vol.5, No. 2: 119-126.
- Universia. (2019)**. Mobbing en la universidad. Recuperado de <http://www.universia.es/mobbing>
- Westhues, K. (2014)** *Mobbing académico*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Estudio de Caso de un Feminicidio en una Universidad Pública

Terry Carol Spitzer
tcspitzer@gmail.com

Consultora independiente
San Cristóbal de Las Casas,
Chiapas. MEXICO.

Una breve contextualización de la Institución: la Universidad Autónoma Chapingo (UACh) nace como Escuela Nacional de Agricultura (1854). Se traslada de San Jacinto (CDMX) a la actual sede de la Ex-Hacienda Chapingo (cuyo dueño fue el Ex-Presidente Manuel del Refugio González Flores), tomada por fuerzas revolucionarias zapatistas; luego inaugurada en (1924) con el lema: “Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre”. Institución educativa sui generis, conserva hasta el presente, un Internado originalmente destinado para hijos de campesinos o alumnos de escasos recursos. Tal legado, hoy en día, es ideología.

Sin embargo, actualmente la UACh conserva un Internado y un sistema de becas, para estudiantes de educación medio superior y superior. Es importante señalar que tradicionalmente, la carrera de agronomía es tipificada como masculina y para hombres exclusivamente; en 30 años la UACh pasó de tener aproximada 10% de mujeres en su población estudiantil, a casi 50% de mujeres en 2020. Un Internado mixto, con escasa separación de los dormitorios de los estudiantes varones a los edificios o pisos designados para las estudiantes mujeres. La cultura escolar es, a muchas luces, predominantemente machista. El ámbito

universitario es particularmente proclive a la violencia feminicida por la concentración de los jóvenes. Las condiciones de la violencia feminicida, en tanto continuum, están presentes en los salones de clases, entre los distintos sujetos escolares y de diferente jerarquía; en espacios públicos, semi públicos o privados, así como en el noviazgo.

El propósito de este trabajo es revisar un caso de feminicidio en la Universidad desde una perspectiva de género. La primera parte discute el concepto Feminicidio. La segunda parte es una indagación del caso, quince años después, visto desde una informante clave.

Discutimos un problema complejo y compuesto: el de la violencia de género más la violencia en la escuela. Ambos tópicos configuran como emergentes en tanto objetos de investigación científica. Sin embargo, no es un asunto sumario, de la violencia de género “de siempre” en el entorno de la escuela o asociada al contexto escolar, sino que los dos componentes constituyen una particular problemática que invita a la reflexión. Las nociones de violencia de género y violencia en la escuela presentan retos similares en su construcción y en cómo estudiar dichos fenómenos. Ambas violencias han generado conceptos y metodologías novedosas. Ambos términos refieren a fenómenos invisibles o naturalizados en nuestras sociedades; aún en su máxima expresión la del feminicidio.

Se trata de un estudio de caso, de enfoque etnográfico que implicó observación participativa, el análisis de documentos y notas periodísticas y entrevistas.

Elementos y momentos:

Un noviazgo

Un embarazo no deseado y no reconocido por el padre biológico

El abandono

La presencia de una nueva novia del presunto feminicida

La posesión de un arma

La confrontación con las dos mujeres en su cuarto de dormitorio

Un doble feminicidio; de la estudiante Z y de su hija no nacida.

¿Qué sabemos hoy que no sabíamos hace 15 años? El fenómeno se da en la vida cotidiana; se puede identificar los indicadores y vigilar por un posible escalado de eventos. El feminicidio es tipificado en tanto delito. En más de 50% de los casos, el agresor es un conocido. Y, sabemos de las formas de negar, oculta y naturalizar los hechos.

Referencias:

Lagarde, Marcela (2006) *Del femicidio al feminicidio**. Universidad Nacional de Colombia

*Texto editado de la conferencia: "Proyecto de ley por el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia en México", presentada en el marco del Seminario Internacional Derecho de las Mujeres a una vida libre de violencia organizado por la corporación SISMA Mujer y llevado a cabo en Bogotá, los días 3 y 4 de agosto de 2006. (216 – 225).

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Primero de febrero de 2007.

Moreno, Hortensia y Eva Alcántara (Coords.) *Conceptos clave en los estudios de género*. Volumen 1. (2018) Centro de Investigaciones y Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México.

Segato, Rita Laura (2007). "Qué es un feminicidio. Notas para un debate emergente", en Marisa Belausteguigoitia y Lucia Melgar (coords.), Frontera, violencia, justicia: nuevos discursos, México, PUEG-UNAM/UNIFEM, pp.35-48.

Spitzer, Terry Carol (2005) "Suelos está de luto; conductos de riesgo en estudiantes universitarios". en Memoria VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora, COMIE.

Discriminación y estereotipos como forma de violencia escolar

La violencia normalizada desde la construcción de roles

Sandra Lourdes Quiñones Domínguez

sandralourdes.quinones@gmail.com

Elizabeth Guadalupe Curiel Valdovinos

Institución: CLADEM

Puerto Vallarta, México



Los constructos sociales existentes en las comunidades universitarias basadas en las categorizaciones y diferencias de sus integrantes ha permitido la discriminación sistematizada de los alumnos vulnerables. La definición históricamente aceptada respecto a los géneros es un elemento fundamental para la delimitación de las formas y clases de discriminación aceptadas dentro de las comunidades escolares.

El racismo, clasismo, xenofobia y sexismo son conductas que han permitido la exclusión de los diferentes dentro de las comunidades educativas; aunadas al desconocimiento de los derechos humanos de las personas por parte de los maestros, administrativos y autoridades escolares ha traído como consecuencia, la trasgresión de los derechos de los educandos dentro de las escuelas, lo que no ha permitido el acceso a la educación de manera plena.

Análisis documental de caso: confrontación de los parámetros convencionales con la estructura vertical universitaria.

A partir de un caso real, se analizaron las acciones y omisiones, por parte de maestros y de la institución, para así poder determinar:

- a) Los derechos humanos del alumno que debieron de ser protegidos;
- b) Las conductas de acción o de omisión que violentaron los derechos humanos del alumno, definiendo los agresores;
- c) Las violencias ejercitadas a partir de las conductas confrontadas a la luz de los derechos humanos convencionales.

Dentro del caso estudiado, se encontraron:

- 1.- Patrones de conductas discriminatorias por parte del personal docente.
- 2.- Los estereotipos de género como parámetro subjetivo de evaluación ya aceptación de alumnos.
- 3.- La falta de normativa interna que permita normar las conductas no violentas.

Ante la falta de protocolos de conducta, normas de actuación y de sanción ante conductas discriminatorias estereotipadas, la violencia escolar es considerada como un comportamiento normal dentro de la dinámica maestro alumno.

Referencias:

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Convención Americana de Derechos Humanos. El trabajo, la educación y los recursos de las mujeres: La ruta hacia la igualdad en la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales. Actualizado a enero 24 de 2020.

Cook, R. & Cusack, S. (2009) *Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives*, University of Pennsylvania Press, USA.

ONU MUJERES, INMUJERES (2015) *Hacia una metodología de marco lógico con perspectiva de género*. Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. América Latina y el Caribe; México.

Prevención de conductas de riesgo relacionadas con representaciones y actitudes machistas en alumnos y alumnas del nivel medio superior

Luis Gerardo Chávez Godínez
aldochavox@hotmail.com

J. Guadalupe Zaragoza Jiménez
Mónica Yolanda Rodríguez García
Horacio Germán Figueroa Hernández
José Luis Aguirre Martínez
Universidad de Guadalajara, Preparatoria 3
Guadalajara, México



Ante la problemática detectada en las escuelas de nivel medio superior, con casos de bullying, acoso, agresión y falta de respeto a la dignidad del compañero, por motivos de diferencia de género, sentimientos de superioridad-inferioridad, intolerancia al rechazo, repudio a las diferencias (de identidad genérica, orientación sexual, etc.), este proyecto tuvo como objetivo sensibilizar a los y las estudiantes acerca de los factores de riesgo de violencia de género y acoso sexual que se pueden presentar en el ambiente escolar, debido a la cultura sexista que se observa en el contexto social de la ciudad de Guadalajara.

En un estudio previo realizado en 2018 (Vázquez Valls, R., et al., 2019), pudo comprobarse la fragilidad de las mujeres estudiantes ante la llegada de eventos de acoso sexual por parte de sus compañeros varones. Se encontraron modelos de conducta, actitud, expresión de estereotipos y discriminación de género, que nutren roles de desventaja social, y que por ende perjudican al desarrollo, obstruyen la democracia, deniegan los derechos humanos e impiden un ambiente de paz y seguridad. Más de un tercio de la muestra opinó que “el hombre llega hasta donde la mujer quiere”, frase representativa de valores machistas, donde la mujer tiene que resignarse al acoso sexual, propiciador y justificante de conductas de dominio y subyugación por parte del género masculino.

Esta investigación tuvo como fin explorar y aplicar acciones estratégicas que permitan disminuir y/o abatir el fenómeno machista que conlleva el acoso sexual estudiantil, desarrollar procedimientos fundamentados de prevención, para reducir las situaciones de violencia sexual, psicológica y física entre compañeros de ambos géneros, que tiendan a disminuir las causas de deserción escolar, así como propicien mejoría del rendimiento académico y la calidad de vida de las y los acosados potenciales. Para ello se desarrolló una metodología de investigación acción, en donde la prueba a aplicar consistió en un Taller para el desarrollo de habilidades socioemocionales como estrategia para lograr la sensibilización, reflexión, prevención y resolución del problema.

Una vez concluido el estudio, se encontró que la interacción del grupo piloto en el Taller de sensibilización incide de manera positiva en las percepciones y opiniones de los participantes, ya que aumentó el porcentaje de total desacuerdo, en ambos sexos, ante los cuestionamientos convencionales de la postura de la mujer frente al hombre y de los roles de género aceptados socialmente. Las sesiones del Taller y las estrategias utilizadas demostraron ser pertinentes para lograr una discusión reflexiva entre los alumnos, el replanteamiento de algunos estereotipos socioculturales y la consideración

de algunas propuestas de solución a la problemática de la violencia de género en el contexto escolar. Se dispone de los elementos suficientes y la información sustentada y organizada, para eventualmente afinar las estrategias y las actividades diseñadas, con el objeto de implementar un Programa de prevención contra la violencia de género, que se pueda aplicar a los grupos de una Escuela Preparatoria, como parte de las actividades desarrolladas en el ámbito de Tutorías y Orientación Educativa.

Referencias:

- Díaz-Aguado, M. J. (2009)** *Prevenir la violencia de género desde la escuela*. Revista de Estudios de Juventud. No. 86: Juventud y violencia de género, pp. 31-46. Disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ86-04.pdf>
- Echeverría E., Rebelín, et al. (2017)** *Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo*. Enseñanza e Investigación en Psicología [en línea] 2017, 22 (enero-abril). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161002>
- Gálvez G., Leticia. (2015)** *Proyecto de prevención de violencia de género en adolescentes*. Universidad de Valladolid. Trabajo de fin de grado. Palencia, España. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15965/TFG-L1189.pdf;jsessionid=7D108D9343C3C076EDF324EC46ACB179?sequence=1>
- Vázquez Valls, R., et al. (2019)** *Actitudes y conductas machistas y/o misóginas en alumnos de educación media superior*. Universidad de Guadalajara. Informe de Investigación SEMS 2019.

Amor romántico, un análisis crítico en estudiantes de secundaria

Marisa Concepción Carrillo Manríquez

freiriana76@gmail.com

Institución: Instituto de Pedagogía Crítica
Chihuahua, México



Este trabajo describe los resultados de un proceso de investigación cualitativa que se realizó en la ciudad de Chihuahua con estudiantes adolescentes de tercer grado de secundaria. El estudio revisa cómo perciben el amor los y las adolescentes, la manera en que identifican el amor y en qué manifestaciones concretas de la realidad las podemos encontrar. Así mismo analiza que rasgos identifican el amor y cómo lo expresan las y los jóvenes. Las expectativas asociadas a una concepción romántica del amor, son motivo de diversos tipos de violencia en las relaciones de pareja. Se logró conocer las percepciones del amor y la manera que lo expresan los y las adolescentes hoy en día utilizando como metodología la fenomenología, la cual, permitió por medio de entrevistas desentrañar la realidad que viven los y las estudiantes dentro su contexto; planteándose lo siguiente, ¿Cómo perciben el amor los estudiantes de educación secundaria?, ¿En qué manifestaciones concretas de la vida diaria identifican el amor?, ¿En qué ámbitos se sitúa la construcción que tienen del amor?

Los resultados muestran que los y las adolescentes conciben el amor basados en la idea del amor romántico patriarcal y lo manifiestan por medio de acciones, pensamientos y creencias que llevan implícito los roles y estereotipos de género, así como los mitos del amor romántico: el mito de la media naranja, el mito de la perdurabilidad, el mito de la exclusividad, entre otros. Lo que los hace partícipes de diversas situaciones de violencia de género y discriminación. Como menciona (Rodríguez G., 2011) la violencia en el noviazgo tiende a pasar desapercibida, esto es muchas veces por los micromachismos que son tan cotidianos que se naturalizan tanto por las instituciones como por los propios jóvenes, también existen expresiones de violencia de tipos diferentes (física, psicológica y sexual) y en diferentes grados en las relaciones que establecen las y los adolescentes.

Los y las estudiantes expresan el amor de una manera opresiva y aprensiva lo que les crea una dependencia emocional poniendo en riesgo su libertad e individualidad. Los ámbitos en los que manifiestan las percepciones del amor son en la convivencia diaria dentro de la escuela y fuera de ella influenciados por la violencia de los medios de comunicación.

El amor radical se apoya en la pedagogía crítica, pues considera que ésta desmiente el amor y nos desmiente definiciones irracionales sobre la atracción y las emociones (de Botton & Oliver, 2009). Como conclusión esta investigación permite una reflexión sobre la importancia de trabajar el amor radical por medio de la pedagogía crítica, para desarrollar en las y los adolescentes un pensamiento crítico que facilite su decisión al momento de entablar relaciones amorosas y así contribuir a la prevención de la violencia de género.

Referencias:

- de Botton, L., & Oliver, E. (2009)** *Teoría Crítica del Radical Love*. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, n° 3., pp. 90-102.
- Gómez, J. (13 de marzo de 2004)** *El amor en la sociedad actual*. Un reto educativo. Obtenido de El amor en la sociedad actual. Un reto educativo.: <https://vimeo.com/7757310>
- Herrera, C. (2013)** *Los mitos del amor románticos en la cultura occidental*. Madrid, San José: El rincón de Haika.
- Kvale, S. (2011)** *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata S.L.
- Lagarde, M. (2013)** *Desmontando el amor romántico*. México.
- Rodríguez Gómez, G., García Jiménez, E., & Gil Flores, J. (1996)** *Metodología de la investigación Cualitativa*. Granada (España): Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, G. (2011)** *Género y educación sexual integral*. México D.F.: Cal y Arena.

Proyecto para el empoderamiento de las mujeres en TICS

Diana Estefanía García Segura
garciaseguradiana@gmail.com

María Fernanda Melgoza López

Guadalupe Joceline García Novoa

Estela Guadalupe Pulido Ordaz

Moisés Ramón Villa Fajardo

Institución: Universidad de La Ciénega
del Estado de Michoacán de Ocampo

(UCEMICH)

Sahuayo, México



El desarrollo de las tecnologías ha aumentado considerablemente en los últimos años, al igual que la exigencia de su manejo; aquellos excluidos del uso y acceso de TICS, quedan vulnerables en el ámbito académico y laboral.

Es innegable la enorme brecha digital que afecta a las mujeres, pues quienes logran acceder a un nivel académico superior no manejan las herramientas tecnológicas que la universidad brinda y son indispensables para su trayecto académico, creando una gran desventaja; y sufriendo no pocas veces de violencia simbólica la cual se traduce en invisibilidad en las aulas.

En las últimas décadas el uso y acceso de las tecnologías de la información ha sido una de las principales exigencias en varias esferas como la educativa, económica, social, etc.

En la UCEMICH, la brecha digital entre hombre y mujeres se presenta de manera sistemática poniendo en posición de desventaja a las mujeres, obstaculizando de manera importante su desarrollo personal, por lo que es necesario proponer alternativas para el empoderamiento de las mujeres en las tecnologías.

Se utilizó una metodología mixta de corte cualitativo y cuantitativo.

1. 85.90% de la población femenina universitaria considera necesario que las mujeres cuenten con acceso a TICS.
2. 70% de las encuestadas no cuentan con internet y laptop en casa
3. 67% de la población femenina afirma que desconoce el término empoderamiento.
4. 63.7% de las encuestadas no acceden a las redes sociales para pertenecer a grupos de intercambio de material académico.

Los datos obtenidos muestran una enorme brecha digital en detrimento de las mujeres, por lo cual proponemos: A). Plataforma digital de asesorías. B). Asesorías entre pares como parte del programa de tutorías institucional (PIT) para el uso y acceso de TICS, fortaleciendo así su formación académica.

Referencias:

Cerf, V., & Schutz, C. (2018) *Visiones 2020: Enseñanza en el 2025 - La transformación de la educación y la tecnología*. eduteka. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos>

Fernández, B. (2015) *Tekl@ notas para el empoderamiento digital con mujeres*. Fundación Cep

Yuni, J., Urbano, C., & Arce, M. (2003) *Discursos sociales sobre el cuerpo la estética y el envejecimiento*. Córdoba: Brujas.

Zabaleta, J. L. (2018) *El uso de las tics para el empoderamiento de las comunidades*. Obtenido de <https://www.alainet.org/es/articulo/191370>.

Prácticas de discriminación entre alumnos del Colegio de Bachilleres de Hidalgo (COBAEH)

Paola Karelí Guerrero Cortes
paolacortes2609@gmail.com

Institución: Centro Universitario Hidalguense
Pachuca, México

Esta investigación tiene como objetivo explorar las prácticas sociales de discriminación, violencia y racismo convertidas en violencia escolar en las aulas del COBAEH 07 de Zempoala, Hidalgo, dentro del ámbito educativo es común encontrar problemáticas que derivan en discriminación, continuamente se pueden encontrar dentro de la comunidad educativa, problemas entre los alumnos que comúnmente son aislados en clase, agredidos en peleas entre compañeros, burlas y apodos que se derivan por factores como: estatus económico, lugar de origen, cultura, formas de comunicación y de expresión, rasgos físicos y superioridad en cuestiones morales.

Dichas prácticas asociadas directamente a la violencia fueron observadas a partir de los métodos de historias de vida y etnografía, identificando así la discriminación racial que se encuentra presente en nuestros jóvenes. Este tipo de interacciones refieren a situaciones físicas, antropológicas; verbales y sociológicas, entre otras.

Referencias:

- Gómez N. A. (2013)** *Bullying: el poder de la violencia Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima.* Obtenido de RMIE, VOL. 18, NÚM. 58, PP. 839-870 (ISSN: 14056666): <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/271/271>
- López L. A. (s.f.)** *El cyberbullying en estudiantes del nivel medio superior en México.* Obtenido de COMIE: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/0901-F.pdf
- Machillot, D. (2017)** *Normas sociales, estereotipos y discriminación entre pares.* Obtenido de RMIE, VOL. 22, NÚM. 72, PP. 209-227 (ISSN: 14056666): <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/10/10>
- Rossell, J. (2002)** *La educación escolar en relación con la libertad de religión y de convicciones, la tolerancia y la no discriminación.* Obtenido de Revista Española de Pedagogía, año LX, N 222, mayo-agosto: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/222-02.pdf>
- Vega L. M., & González P. G. (2016)** *Bullying en la escuela secundaria: Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes.* Obtenido de RMIE, VOL. 21, NÚM. 71, PP. 1165-1189 (ISSN: 14056666): <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/106/106>

Un acercamiento al bullying homofóbico desde la enseñanza de las emociones, mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en bachillerato

David Ignacio Velázquez Rendón

russo_1916@hotmail.com

Milagros Figueroa Campos

Institución: Universidad Nacional Autónoma de México

Tlalnepantla, México

Debido a la normalización de la homofobia en la sociedad mexicana, el bullying homofóbico requiere un abordaje que permita sensibilizar al estudiantado de bachillerato sobre sus causas y consecuencias, para contribuir a su erradicación en las aulas (Bautista Rojas, 2016). En investigaciones dirigidas al análisis de los aspectos afectivos que envuelven a este fenómeno, se ha reportado que tanto los que ejercen como los que reciben este tipo de acoso experimentan emociones tales como la ira, la vergüenza, la frustración, la tristeza y la angustia, al igual que trastornos psicológicos como depresión, ansiedad, etc. (Pace, D'Urso, y Fontanesi, 2020). Sin embargo, los pocos estudios existentes al respecto tienden a reportar en mayor medida la identificación, diagnóstico, prevalencia, regulación y prevención de estos y otros estados afectivos en las víctimas de bullying homofóbico, más no en los agresores. Incluso, existen pocas intervenciones educativas que aborden este tema. En este contexto, las asignaturas afines a la Psicología son espacios que le permiten al alumnado conocer

y analizar las bases afectivas de esta problemática de tal modo que puedan afrontarlas exitosamente (Asociación Americana de Psicología [APA], 2011). Para ello, es preciso emplear estrategias de enseñanza situada, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que le dan al proceso de enseñanza-aprendizaje un carácter auténtico, reflexivo, cooperativo y autorregulado (Pozo, 1998). A continuación, se presenta la implementación de una propuesta didáctica a través del modelo de ABP de siete fases propuesto por Sola Ayape (2011) en un grupo de 11 estudiantes de sexto grado de un plantel de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), ubicado en el sur Ciudad de México, en la asignatura de Psicología, cuyos objetivos fueron lograr el aprendizaje significativo del rol de las emociones en el bullying homofóbico y de la importancia de su regulación, e impulsar la enseñanza situada del proceso psicológico de la emoción. Para las actividades de ABP se diseñó un escenario basado en los contenidos curriculares afines a las emociones y en este tipo de acoso. Entre los resultados más destacados, se identificó una comprensión más profunda en el estudiantado sobre el bullying homofóbico, su prevención y de las emociones involucradas en él, sobre todo la ira, así como de vías para regularlas. Asimismo, consolidaron habilidades de investigación, análisis y síntesis de la información referente a las emociones, de redacción de textos científicos y trabajo en equipo, y pusieron en práctica valores como el respeto, la responsabilidad y el diálogo. Mediante la Prueba de Wilcoxon se encontraron diferencias significativas entre el desempeño del alumnado en las evaluaciones diagnóstica y final, siendo este último superior al primero. En conclusión, la enseñanza situada de la Psicología favorece al aprendizaje significativo de contenidos psicológicos y provee recursos al alumnado que contribuyen al combate de fenómenos que ponen en riesgo su integridad y su formación. Es decir, los conocimientos, destrezas y actitudes que surgen a raíz de una experiencia de ABP en la que se analizan y resuelven de forma activa, cooperativa y reflexiva, fenómenos sociales como el bullying homofóbico,

contribuyen a la consolidación de competencias que le permitirán al alumnado aprender a aprender a lo largo de la vida, resolver problemas con eficacia en cualquier contexto, reconocer y gestionar sus emociones y las de otros adecuadamente, y ser críticos y propositivos ante actos de discriminación y violencia motivados por el odio, el desconocimiento y la ignorancia hacia la otredad sexual. Para ello, es necesario continuar con la implementación del ABP en la enseñanza situada de contenidos psicológicos en bachillerato, visibilizar con esta y otras estrategias de enseñanza la homofobia en contextos escolares y generar propuestas encaminadas a la formación integral de ciudadanos y ciudadanas que transformen la sociedad actual y aprecien a la diversidad como un valor que enriquece a la humanidad.

Referencias:

- Asociación Americana de Psicología [APA] (2011).** National Standards for High School Psychology Curricula [archivo PDF]. Recuperado de <https://www.apa.org/education/k12/psychology-curricula.pdf>
- Bautista Rojas, E. (2016).** El acoso escolar ante la diversidad sexual: Un problema invisible. *Academicus*, 1(9), 15-21.
- Pace, U., D'Urso, G., y Fontanesi, S. (2020).** The Vicissitudes of Homophobic Victimization in Adolescence: An Explorative Study. *Front. Psychol*, 11(43). doi: 10.3389/fpsyg.2020.00043
- Pozo, J.I. y Gómez Crespo, M. A. (1998).** Aprender y enseñar ciencia. Madrid: Morata.
- Sola Ayape, C. (2011).** Aprendizaje basado en problemas: De la teoría a la práctica. Ciudad de México: Trillas.

Escraches en redes sociales y tendederos públicos

**Las denuncias por violencia sexual de estudiantes
mujeres de nivel medio en Argentina y México**

Pablo Nahuel di Napoli
pablodinapoli@filo.uba.ar
IISUE-UNAM - IICE-UBA
Ciudad de México, México

La violencia de género, en sus diversas formas, actualmente se ha instalado en la agenda pública latinoamericana producto del sufrimiento de millones de mujeres que la padecen día a día desde hace siglos, de las luchas feministas que lo vienen denunciando hace décadas y de estadísticas, que recién hace pocos años, empezaron a medir esta problemática como tal.

Tanto en Argentina como en México, en el último lustro se produjo un punto de inflexión en los umbrales de sensibilidad (Elias, 2011) respecto de la violencia contra las mujeres a través de la masificación de las protestas de las organizaciones feministas y la multiplicación de denuncias de quienes la han sufrido en diferentes momentos de sus biografías. Las jóvenes generaciones, donde se encuentran estudiantes de distintos niveles educativos, constituyen un actor central de este proceso.

Por un lado, gran cantidad de mujeres jóvenes se han incorporado a la lucha de las causas feministas así como también se han sumado

masivamente, con diferentes grados de participación, a las movilizaciones para decir “basta de violencia machista”. Por otro lado, estas jóvenes encarnan en su misma vivencia el cambio en los umbrales de sensibilidad. Las mujeres nacidas en este milenio crecieron en el marco del avance de las políticas de reconocimiento (Fraser, 1997) logradas en la última década. En sus discursos y prácticas se hace visible, y se expresa de modo incorporado, un cambio de sensibilidad respecto del trato intergénero, que las generaciones mayores debieron, y todavía deben, experimentar como un proceso de deconstrucción subjetivo.

El ámbito educativo no ha estado exento de dicho proceso y ha sido foto de un sinnúmero de denuncias, especialmente sobre violencia sexual. Las investigaciones sobre violencia de género en este ámbito originalmente estaban orientado a la violencia intrafamiliar y la violencia en los noviazgos que sufrían las estudiantes, pero visto como un problema ajeno a la escuela pero que repercutía en ella (Furlán Malamud & Spitzer Schwartz, 2013). Son recientes los estudios que abordan la violencia de género en términos de la propia dinámica de las instituciones educativas, los actores que la habitan y las relaciones de poder imbricadas. La gran mayoría se han centrado en el ámbito universitario al calor de las denuncias públicas de las estudiantes y de las reacciones a regañadientes de las instituciones de educación superior (Barreto, 2017; Blanco & Spataro, 2019; Mingo, 2019; Palumbo, López, & Pagnone, 2019). Sin embargo, lo que acontece en el nivel medio de Argentina y medio superior de México no ha recibido la misma atención.

La presente se propone analizar, a través de la metodología de escenas (Paiva, 2006), las denuncia por violencia sexual que las estudiantes de nivel medio de ambos países realizan mediante escraches en redes sociales y tendederos públicos en espacios escolares.

Desde 2018 en Argentina comenzaron a surgir denuncias en redes sociales por parte de estudiantes mujeres sobre diferentes formas de violencia sexual sufridas a manos de sus compañeros, parejas, exparejas o prefectos. En

varias escuelas secundarias, se constituyeron grupos de mujeres que crearon cuentas de Instagram bajo el #NoEsNo donde se publican las denuncias de sus compañeras (Palumbo & di Napoli, 2019).

En el mismo año, en México, en distintos planteles del bachillerato de la UNAM comenzaron a aparecer, además de las denuncias protocolizadas (Universidad Nacional Autónoma de México, 2019), denuncias anónimas colgadas en tendederos públicos y redes sociales relatando diferentes situaciones de violencia sexual particularmente, aunque no exclusivamente, de profesores hombres hacia sus estudiantes mujeres.

Las situaciones de violencia relatadas en las denuncias públicas no son nuevas. Se trata de prácticas que desde hace tiempo sufren las mujeres pero que generalmente quedan invisibilizadas y/o desacreditadas cuando son denunciadas por los escasos canales institucionales que existen. En este contexto, las estudiantes han encontrado en las denuncias autogestionadas una forma de visibilizar situaciones de violencia sexual; concientizar sobre ella; funcionar como espacio de contención; y contribuir a la organización de una lucha colectiva.

Referencias:

- Barreto, M. (2017)** *Violencia de género y denuncia pública en la universidad*. Revista Mexicana de Sociología, 79(2), 261-286.
- Blanco, R., & Spataro, C. (2019)** *Con/contra las estrategias institucionales: Percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas*. Nómadas, (51), 173-189. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a10>
- Elias, N. (2011)** *El proceso de la civilización*. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México: Fondo De Cultura Económica.
- Fraser, N. (1997)** *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Furlán Malamud, A., & Spitzer Schwartz, T. C. (2013) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México : COMIE.

Mingo, A. (2019) *El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo*. Perfiles Educativos, 42(167), 10-30. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59063>

Paiva, V. (2006) *Analizando cenas e sexualidades: a promoção da saúde na perspectiva dos direitos humanos*. En: Cáceres, Careaga, Frasca y Pecheny (Eds.) *Sexualidad, estigma y derechos humanos: desafíos para el acceso a la salud en América Latina* (pp.22-52). Lima: FASPA/UPCH.

Palumbo, M., & di Napoli, P. N. (2019) #NoEsNo. Gramática de los cibereschaches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (CABA). Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNJu, 0(55), 13-41.

Palumbo, M., López, B., & Pagnone, M. (2019) *Un análisis sobre la seducción y el acoso en la universidad (San Martín, Argentina)*. Revista Punto Género, (12), 48-72. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.56247>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2019). Informe sobre la implementación del protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM (p. 29). Recuperado de <https://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/Informe-2019.pdf>

Educación intercultural desde las representaciones sociales de la comunidad estudiantil y docente de la Escuela Normal Experimental de Colotlán

Yaneth Marcela Huízar Aguilar

yanethmha@gmail.com

Aníbal Huízar Aguilar

Luis Miguel González Ortiz

Guillermina Ávila Sulub

Institución: Escuela Normal Experimental de Colotlán



El presente artículo muestra los resultados de un estudio exploratorio en formadores de docentes normalistas y docentes de formación en educación básica con la temática de representaciones sociales sobre educación intercultural. El objetivo se centró en realizar un análisis de la configuración y clasificación de las representaciones sociales basado en los aportes teóricos de Moscovici (1988). El interés de abordar esta temática es para conocer cómo los actores que aplican las políticas educativas de corte intercultural, las piensan y las actúan en su hacer docente, esto para realizar un contraste con las exigencias actuales, principalmente centrados con las comunidades indígenas.

El contexto en el que se aplicó este estudio, convergen distintas culturas provenientes principalmente de contexto indígena wixaritari, otras zonas geográficas del Estado de Jalisco y sur de Zacatecas. De esta forma, la presente investigación muestra la reconstrucción de la realidad educativa desde la perspectiva de los docentes y futuros docentes de educación básica, estos últimos los más preocupados por atender adecuadamente las demandas del estado-nación y los retos que implican la práctica docente como eje transformador para disminuir las desigualdades sociales desde el ámbito educativo, así mismo, se muestran contradicciones que se enfrentan a nivel superior en normales y las prácticas docentes en educación primaria.

Referencias:

Moscovici, S. (1988) *Notes towards a description of social representations.*
Tomado de European Journal of Social Psychology.

Discriminación y violencia escolar: género, raza y edad. Una visión interseccional

María del Rosario Ayala Carrillo
madel@colpos.mx

Emma Zapata Martelo

Institución: Colegio de Postgraduados
Texcoco, México



Vivimos en una sociedad que discrimina por muchos aspectos: raza, clase, sexo y edad, entre otros. Esta realidad se replica en la escuela, en los diferentes niveles educativos y en las diversas prácticas dentro de cada uno de ellos: desde los contenidos curriculares hasta la convivencia cotidiana; entre los varios actores (profesorado, alumnado, personal administrativo, etcétera). Algunas formas de discriminación dentro del ámbito escolar, se expresan a través de actos de violencia que se intersectan con otras formas de discriminación, pero que generalmente se definen como violencia escolar. Por ello, en esta ponencia nos hemos propuesto identificar las diferencias entre la violencia que han experimentado estudiantes universitarios en México, según su condición de indígenas y sexo, a lo largo de sus diferentes estancias escolares. Responderemos a las preguntas ¿Cómo influye la condición étnica y el sexo en el tipo y frecuencia de la violencia que experimentan los y las estudiantes universitarios? ¿Cómo se intersecta la violencia de género y la discriminación racial en el ámbito escolar? Los datos que se presentan, son parte de una investigación amplia sobre violencia escolar y bullying realizada en universidades públicas y privadas de México, entre 2015-2016. La información fue obtenida a través de metodología cuantitativa; se realizó una encuesta a 1073 alumnos (581) y alumnas (492)

de 9 universidades ubicadas en los estados de Chiapas, Sinaloa, Estado de México, y Ciudad de México. Puesto que es de especial interés las intersecciones que se presenta en los diferentes tipos de violencia que el alumnado ha experimentado en su estadía educativa, en el análisis estadístico se cruzan las variables de condición étnica y sexo, en las diversas manifestaciones de violencia reportada en el ámbito educativo (violencia psicológica, física, verbal, sexual, ciberviolencia). A través de los resultados, se pudo observar que la violencia experimentada por el alumnado es diferente cuando se trata de indígenas y no indígenas, más aún cuando son mujeres, y se mantiene por grandes periodos de tiempo (desde la educación básica hasta la universidad). Las formas de violencia están marcadas por el racismo colonial y las estructuras patriarciales, las cuales se reproducen desde los niveles básicos hasta la universidad, derivando en exclusiones y negaciones de violencia dentro de los espacios educativos. Los y las estudiantes encuestados señalaron que frecuentemente han sido “menospreciado, ignorado o excluido de un grupo de personas”; “juzgada(o) como poco atractiva(o) o fea(o)”; “ridiculizado” y “sometido diferentes formas de burlas”, entre otras. La violencia y discriminación que el alumnado indígena señaló en la universidad, es solo la punta de lo que han vivido a lo largo de su estancia educativa. La violencia y discriminación que se produce y reproduce en el ámbito educativo es el continuum del que se vive en el modelo de sociedad históricamente patriarcal y racista en México.

Referencias:

- Ayala-Carrillo, M. R. (2015)** *Violencia escolar: un problema complejo*. Ra Ximhai, 11(4), 493-509.
- Cruz, S. V., & Baronnet, B. (2017)** *Racismo y escuela en México: reconociendo la tragedia para intentar la salida*. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 7(13), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.241>
- Mingo, A. (2010)** *Ojos que no ven... Violencia escolar y género*. Perfiles educativos, 32(130), 25-48.

Experiencias de prácticas pedagógicas de 2017-2018:

**La construcción de una cultura de paz, ciudadanía
y convivencia en educación básica y media en
contextos socioculturales diversos de Colombia**

Romelia del Carmen Negrete Doria

rnegrete@areandina.edu.co

Institución: FUNDACION UNIVERSITARIA DEL AREANDINA
Bogotá, Colombia

El presente artículo analiza la situación de vulnerabilidad y violencia que padecen las poblaciones escolares en la educación básica y media de niños y jóvenes donde se realizan las prácticas pedagógicas de los estudiantes en formación del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales modalidad virtual en la Fundación Universitaria del Areandina, Sede Bogotá Colombia. Conocer el contexto donde se desarrolla la práctica pedagógica y dar respuesta a las necesidades del territorio es una de las preocupaciones del programa y la facultad de Educación; lo anterior ha despertado un interés en el grupo de estudiantes de la licenciatura en el marco de la línea de investigación del programa “Educación, Sujeto y sociedad”, al reconocer que una de las grandes apuestas está relacionada con la construcción de una cultura Política, ciudadanía y convivencia en la escuela y en la necesidad que la praxis pedagógica responda a las situaciones que viven en los contextos y para ello se crean estrategias encaminadas a mitigar esta situación de violencia escolar y familiar que viven a

diario las instituciones educativa y las familias consideradas como acciones de exclusión y discriminación social afectando el proceso de desarrollo y aprendizaje de niños y jóvenes.

El trabajo se sustenta metodológicamente en el análisis de los discursos escritos desde el metanálisis de artículos de reflexión producto de los años 2018-2019 el cual está en curso, donde se identifica las estrategias pedagógicas para la construcción de una cultura de paz, ciudadanía y convivencia, diseñadas por los estudiantes del programa se describe contextos regionales de Colombia caracterizadas por sufrir de alguna de las formas de violencia, donde los docentes experimentan inseguridad, situaciones de riesgos a partir de considerar que el Estado colombiano con la Ley 1448 de 2011 reconoce la existencia del conflicto armado interno, y para hacer frente en el devenir como sujetos buscan resignificar estas situaciones al actuar en forma pedagógica.

La pregunta de reflexión e investigación busca responder la preocupación señalada anteriormente a partir de considerar ¿Cuáles estrategias pedagógicas, diseñadas por los estudiantes de licenciatura en ciencias sociales de la Fundación Universitaria del Área Andina, fortalecen la ciudadanía y la convivencia en contextos socioculturales diversos? Como objetivo general se propone diseñar lineamientos pedagógicos para la construcción de ciudadanía y convivencia en contextos educativos socio culturales diversos colombianos, en el marco de políticas públicas de inclusión social y educativa. Se tendrá en cuenta el enfoque multimodal en donde la descripción juega un papel importante para valorar y determinar cómo los estudiantes que pertenecen al programa contribuyen a la construcción de ciudadanía y convivencia en territorios diversos con impacto y alcance más allá de lo local al aportar a la generación de nuevos conocimientos para futuras investigaciones en este campo. Los hallazgos indican que aun cuando los docentes son reflexivos la inseguridad plantea retos para el ejercicio educativo y personal lo cual limita su margen de acción afectados en ocasiones por la falta de apoyo institucional.

Referencias:

- Bautista, M, González, G. (2019).** *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado.* Fundación compartir.
- Centro Nacional de Memoria Histórica.** *Informe General del conflicto en Colombia.*
- Chaux, E. (2012).** *Educación, convivencia y agresión escolar.* Universidad de los Andes. Distribuidora y editora Aguilar.
- López de Mesa-Melo, C. et al (2013)** Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes *Educación y Educadores*, vol. 16, núm. 3, pp. 383-410 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia
- Trejos, L. (2013)** *Colombia: Una revisión teórica de su conflicto armado.* Universidad del Norte. Revista Enfoques • Vol. XI • N°18 • • pp. 55-75
- Vizcaíno G., Milcíades. (2015)** *La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar* *Espacio Abierto*, vol. 24, núm. 3, pp. 115-129 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

Capítulo 6. Políticas Públicas



Herramientas de análisis geográfico de apoyo en la definición de políticas públicas sobre violencia escolar	194
Inclusión del preescolar en los manuales de convivencia colombianos	197
Políticas y programas para la prevención, atención y eliminación de la violencia escolar en América	199
Políticas educativas y su impacto en la violencia escolar.....	201
¿Cómo se materializan las políticas de convivencia escolar en la escuela?: Análisis comparativo de acciones implementadas por equipos profesionales en Chile	203
Aportes a la mejora del indicador de clima de convivencia escolar en Chile: Análisis de sus implicancias políticas	206
Políticas de convivencia escolar y su impacto en las comunidades escolares: El caso de Chile	209

Herramientas de análisis geográfico de apoyo en la definición de políticas públicas sobre violencia escolar

Igor Martín Ramos Herrera

iramos@cucs.udg.mx

Antonio Reyna Sevilla

Miguel Ernesto González Castañeda

Juan de Dios Robles Pastrana

Institución: Universidad de Guadalajara

Guadalajara, México

El uso de herramientas geográficas ha permeado en muchas disciplinas del conocimiento orientadas al análisis de la distribución y variabilidad geográfica de fenómenos sociales y sanitarios que, principalmente, tienen un referente espacial (Le Comber et al., 2011). Los eventos demográficos, históricos, sanitarios, ambientales, y por supuesto, los sociales como la violencia y la seguridad escolar, requieren de herramientas que apoyen la toma de decisiones, así como la definición de políticas públicas (Castañeda & Ramos, en prensa). En este trabajo se presentan dos ejemplos socio-sanitarios donde las herramientas geográficas jugaron un papel determinante en su manejo.

La violencia escolar exige ser atendida mediante acciones que involucran a diversas disciplinas como la psicología, la educación, el derecho, la sociología, la geografía y la salud. Estas acciones deben ser generadas con base en análisis que apliquen herramientas estadísticas, geográficas o etnográficas, entre otras (Saucedo & Guzmán, 2018). En particular,

las herramientas de análisis geográfico, como los análisis de clústers, de agrupamiento o dispersión, de tiempos y distancias, mapas de calor, elipses direccionales y muchas otras, permiten orientar y apoyar la definición de las acciones a seguir, así como la propuesta de políticas públicas que incidan en la mejora de las condiciones sociales y humanas. Por estos motivos, el objetivo de este trabajo es demostrar la utilidad de un conjunto de herramientas de análisis geográfico para el registro y monitoreo de casos de violencia escolar mediante la identificación de la fuente origen del dato, para ello se utilizarán dos ejemplos muy representativos en salud pública: la epidemia de cólera de Londres en el siglo XIX y la pandemia de COVID-19 en 2020.

El diseño de esta investigación es el de estudio de caso, en el que se presentan dos situaciones sociales-sanitarias. Para ambos ejercicios se realizó una investigación con diseño analítico, retrospectivo y transversal. En el primero se hizo la georreferenciación de las bombas de agua y las defunciones involucradas en la epidemia del cólera registrada en Londres, Inglaterra en 1854, para recrear su distribución espacial (Cerda & Valdivia, 2007); mientras que para el segundo, se hizo la georreferenciación de los domicilios de residencia de pacientes fallecidos por COVID-19 (Ramos y Castañeda, 2020). Se utilizaron algunas de las herramientas geográficas ya mencionadas y los mapas resultantes para medir distancias: tendencia central (centro promedio), dispersión geográfica (distancia estándar, elipse direccional) y modelización espacial (algoritmo predictivo).

Con los mapas generados y las herramientas geográficas aplicadas a los casos señalados se presenta el proceso de análisis y generación de conclusiones en los ejercicios utilizados en este trabajo. Se presentan algunas de las políticas públicas que han sido planteadas y publicadas en Inglaterra (Cólera) y México (COVID-19) a consecuencia del análisis realizado con estas herramientas.

Finalmente se hace un ejercicio de simulación con casos hipotéticos de violencia escolar y se aplican las mismas herramientas usadas en los dos ejercicios de ejemplo, a fin de demostrar su aplicación en este escenario y las políticas públicas o reglamentos (Norma Oficial Mexicana, 2013), que

podrían surgir de estas evidencias.

Los resultados de esta investigación documental demuestran la utilidad de las herramientas de análisis geográfico, así también cómo los sistemas de información ayudan a la comprensión de eventos sociales que afectan la salud de las poblaciones (Buzai, 2015). Consideramos que su aplicación en la actualidad podría optimizar los sistemas de vigilancia para el registro y seguimiento de casos de violencia escolar, que permitan orientar las estrategias de acción y la definición de políticas públicas aplicables en nuestros planteles escolares.

Referencias:

- Buzai, G. (2015)** *Análisis espacial en geografía de la salud*. Resoluciones con Sistemas de Información Geográfica. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Castañeda, G.M., & Ramos, H. I. (en prensa)** *La geografía crítica ante las iniquidades en salud y las contradicciones a enfrentar*. En: C. Marques (ed.). Saúde, Espaço e Fronteira(s). Brasil: Universidade Federal da Grande Dourados.
- Cerda, L.J., & Valdivia C.G. (2007)** *John Snow, la epidemia de cólera y el nacimiento de la epidemiología moderna*. Revista Chilena de Infectología, vol. 24, no. 4, pp. 331-334.
- Le Comber, S.C., Rossmo, D.K., Hassan, A. N., Fuller, D.O., & Beier, J.C. (2011)** *Geographic profiling as a novel spatial tool for targeting infectious disease control*. International Journal of Health Geography, vol. 10, no. 35, pp. 1-8.
- Norma Oficial Mexicana. (2013)** *NOM 017-SSA2-2012 Para la vigilancia epidemiológica*. Diario Oficial de la Federación (DOF). (19-02-2013).
- Ramos, H.I., & Castañeda, G.M. (2020)** *Sistema de análisis por georreferenciación de casos COVID-19 en Jalisco y Región Occidente de México [Informe de trabajo]*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Saucedo, R.C., & Guzmán, G.C. (2018)** *La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos*. Cultura y Representaciones Sociales, vol. 12, no. 24, pp. 213-245.

Inclusión del preescolar en los manuales de convivencia colombianos

Catalina Wilches Ruiz

cwilches64@gmail.com

Lyda González Orjuela

Fabrine Silva

Institución: Universidad Antonio Nariño

Bogotá, Colombia



El presente artículo muestra los resultados obtenidos de la monografía de investigación titulada “Hacia una propuesta pedagógica para mejorar la interpretación y aplicación de la Ley 1620 de 2013 en la redacción de los manuales de convivencia para los niños de preescolar”, cuyo objetivo se orientó en la revisión de las leyes 1620 de 2013 y código de infancia y adolescencia, establecidas como principio base en la redacción de los manuales de convivencia en las instituciones educativas colombianas. Así mismo, se analizó la invisibilización de la población preescolar. La metodología se desarrolló en tres fases, primero, la revisión teórica y documental de las leyes colombianas, así como teoría que se ha manejado en otros países en torno a convivencia escolar, para ello, se recurrió a autores como: Bandura (1963), Bushman (2001), Card (2006), Chaui (1999), Chaux (2003), Erikson (1971), Foucault (1988), Freud (1969), Giddens (2002), Karoly (2005), Kilburn (2005), Kenneth (1991) y Winnicott (1986); segundo, observación participante en la que a través de talleres y grupos focales se vinculó a la comunidad educativa

compuesta por padres de familia, maestros y los mismos estudiantes de preescolar en un colegio privado, con todos, se indagaron los presaberes frente a la normatividad observando poco conocimiento de esta, muchos de los entrevistados evidenciaban información errónea la cual generaba mala interpretación de lo requerido por entidades estatales y gubernamentales, los datos consignados en el diario de campo dieron pauta a la creación de las rutas pedagógicas, resultado final de la investigación, tercero, se llevó a la comunidad educativa las deducciones para su validación y aplicación.

Se constató que la población preescolar en los procesos convivenciales al interior de las instituciones educativas no está vinculada de forma adecuada, esto porque las expresiones de sanción están construidas con un lenguaje dirigido para adolescentes y adultos, dejando de lado la inclusión de los infantes, esto último se pudo evidenciar específicamente en la redacción de las sanciones tipo I – II y III para los niños y niñas con acciones que solo correspondían a otras franjas etarias.

Referencias:

Bushman, B.J., & Anderson, C.A. (2001) *"Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy?"* en Psychological Review, no. 108.

Card, N.A. y Little, T.D. (2006) *Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: a meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment.* International Journal of Behavioral Development.

Chauí, M. (1999) *Uma ideología perversa.* Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais, 14 mar.

Chaux, E. (2003) *Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia.* Revista de Estudios Sociales.

Winnicott, D. (1986) *"La agresión"*, en *El niño y el mundo externo*, Buenos Aires, Ediciones Hormé.

Políticas y programas para la prevención, atención y eliminación de la violencia escolar en América

Úrsula Zurita Rivera

uzurita@flacso.edu.mx

FLACSO México

Ciudad de México, México

Se examinan los principales efectos en las dimensiones macro, messo y micro en diferentes sistemas educativos y escuelas del continente americano por las políticas y programas implementados en los últimos años, impulsadas por actores de distinta escala quienes, con diversos discursos y acciones, condujeron a profundas transformaciones educativas y escolares. Se identifican similitudes y divergencias entre varios países.

Diversos discursos en las políticas públicas dirigidas a la violencia escolar en varios países americanos han marcado su orientación. Las políticas educativas, las de seguridad pública y las de salud han sido las más relevantes; aunque existen países que carecen de una política pública, han emprendido acciones de diferente naturaleza. Este fenómeno trasciende al sector educativo y al ámbito gubernamental.

Se hace una revisión documental de la bibliografía especializada. La matriz analítica tiene tres dimensiones: macro (sistema educativo nacional/federal/estatal); messo (estructura de la gestión autónoma, descentralizada o centralizada); y, micro (escuelas de educación

pública del tramo obligatorio). En cada una, se consideran los principales discursos, actores y acciones en materia de políticas y/o programas públicos para la prevención, atención y eliminación de la violencia escolar.

Se han formulado en mayor medida programas que políticas públicas dirigidas a la violencia escolar, configurando esfuerzos múltiples, heterogéneos, desarticulados, fragmentados y contrapuestos. Los actores gubernamentales, especialmente los educativos han perdido el control en la formulación de dichas iniciativas, provocando el debilitamiento del Estado para la regulación del sistema educativo. Las escuelas reciben permanentemente cambios que les llegan desde arriba y desde afuera del sistema educativo, observables en la normatividad, el diseño organizacional, la cultura, los dispositivos de control, seguridad y disciplina, la gestión, las identidades individuales y colectivas.

Este análisis permite avanzar el conocimiento de los efectos de las políticas y programas para la prevención, atención y eliminación de la violencia escolar en los sistemas educativos y las escuelas en América y otros continentes.

Referencias:

- Carra, C. (2009)** *European trends in research into violence and deviance in schools*. International Journal on Violence and Schools.
- Jimerson, S.R., et al (Eds). (2012)**. *Handbook of school violence and school safety: International research and practice*.
- Schildkraut, Jaclyn, et al (ed.). (2019)**. *Columbine, 20 Years Later and Beyond: Lessons from Tragedy*; **Smith, Peter K. et al (eds.) (2016)**. *School Bullying in Different Cultures. Eastern and Western Perspectives*.

Políticas educativas y su impacto en la violencia escolar

Ángel Martín Aguilar Riveroll

martin.aguilar.educacion@gmail.com

Galo E. López Gamboa

Institución: Universidad Autónoma De Yucatán

Mérida, México



México alcanzó un primer lugar dentro de los países de la OCDE, con 18'781,875 estudiantes en situación de violencia escolar (Valdez, 23 de mayo de 2014). Además, la CNDH, señaló, a través de una encuesta realizada por el INEGI en 2014, que el 32.2% de adolescentes entre 12 y 18 años sufrieron problemas de acoso escolar. Recientemente, un estudio elaborado por la Organización Internacional Bullying Sin Fronteras entre junio de 2017 y junio de 2018, colocó la situación de México en cuanto al problema, en un primer lugar a nivel mundial, con 28 millones de niños y jóvenes de nivel primaria y secundaria.

El gobierno mexicano puso en marcha políticas y programas que pretenden disminuir estos estándares; sin embargo, se halla poco progreso, puesto que el índice ha incrementado. Parte de las medidas tomadas es el Programa Nacional de Convivencia Escolar, el cual trata de favorecer espacios libres de violencia y acoso, tras una primera evaluación interna del programa, se encontró que poco más del 50% de las escuelas incorporadas al PNCE participó; asimismo se halló que el 75% de los directores encuestados tiene una percepción favorable del clima en la escuela, mientras que el 25% lo percibe como poco favorable (PNCE, 2019).

Las estadísticas Internacionales, se oponen en cierto modo a los resultados del PNCE. Además, se hallan políticas educativas que pudieren inferir en la prolongación del problema; como pudiera ser el caso del acuerdo 11/03/19, en donde se les asigna a los estudiantes las facilidades para egresar del nivel básico, con criterios mínimos de calificación y asistencia. Esto pudiera reforzar los malos comportamientos en la escuela, dado que al alumno -por política- no se le permite reprobar, aunque su comportamiento y actitud sea la inadecuada.

Referencias:

Comisión Nacional De los Humanos (2018) *Contra el bullying*. Recuperado de: https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/Ninez_familia/Material/cuadri-contra-bullying.pdf

Miglino, J. (2019) *Organización Internacional Bullying Sin Fronteras [Blog]*. Recuperado de: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>

Programa Nacional de Convivencia Escolar (2019) *PNCE Informe nacional de resultados*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/345057/Resultados_nacionales_1a_fase_17-18.pdf

Valdez, B. (2014) *México es el primer lugar de bullying a escala internacional*. Milenio. Recuperado de: <https://www.milenio.com/politica/mexico-es-el-primer-lugar-de-bullying-a-escala-internacional>

¿Cómo se materializan las políticas de convivencia escolar en la escuela?

Análisis comparativo de acciones implementadas por equipos profesionales en Chile

Karen Cárdenas

karen.cardenas@pucv.cl

Verónica López

Paula Ascorra

Macarena Morales

Institución: Centro de investigación

para la educación inclusiva – PUCV

Viña del Mar, Chile



En Latinoamérica las políticas de convivencia escolar han adoptado un enfoque de ciudadanía, seguridad, salud mental y accountability (Morales & López, 2018). Chile al igual que estos países, ha evidenciado la presencia de diferentes posturas dentro de sus documentos normativos. No obstante, autores han evidenciado un fuerte predominio de un enfoque de rendición de cuentas con altas consecuencias, el cual impacta en la vida cotidiana de las personas, performando sus prácticas profesionales (Falabella y De la Vega, 2016). Asimismo, Carrasco et al. (2018) ha evidenciado un carácter ambiguo en las políticas de convivencia escolar chilenas, generando incertidumbre a nivel escuela al momento de plantear planes y programas, y dilemas éticos a nivel profesional (Valenzuela et al., 2018; Cádiz & Manríquez, 2015).

Diversos autores han organizado las perspectivas en convivencia escolar en un continuo que va desde una “perspectiva estrecha”

-de paz efímera o de paz negativa- a una “perspectiva amplia” -de paz duradera o de paz positiva- (Carbajal, 2013; Galtung, 1996). La perspectiva estrecha, se orienta a la mantención de la paz y está centrada en la eliminación de la violencia, la individualización de los estudiantes conflictivos y el control y sanción de los comportamientos agresivos (Carbajal, 2013). Mientras que la perspectiva amplia, apela a valores democráticos y a la construcción de una ciudadanía activa y participativa (Ortega-Ruiz, 2013).

La gestión de la convivencia escolar en Chile se realiza mayoritariamente mediante los recursos que aporta la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y la implementación de la Ley sobre Violencia Escolar (LVE). La SEP sugiere la incorporación de asistencia psicológica y social para el mejoramiento del clima y convivencia escolar, mediante el fortalecimiento de la relación familia-escuela y el vínculo educativo-afectivo con estudiantes (Ley N° 20.248), lo que las escuelas han interpretado como la integración de psicólogos y trabajadores sociales. Sin embargo, al no dirigir sus recursos de manera explícita a la contratación de estos profesionales, no especifica las tareas, ni funciones a desarrollar (Valenzuela et al., 2018; Gatica, 2016; Cádiz y Manríquez, 2015), trayendo como consecuencia que estos profesionales construyan su rol en función de las necesidades y demandas observadas (Gatica 2016; Cádiz y Manríquez, 2015).

Por su parte, la Ley sobre Violencia Escolar, formaliza el concepto de CE e incorpora la figura de los “encargados de convivencia escolar”, quienes se encargan de implementar y gestionar aquellas acciones que el consejo escolar o comité de buena convivencia han decidido desarrollar dentro de su plan de gestión de la CE (Ley N°20.536). Sin embargo, tampoco se especifican funciones, ni perfil profesional o de formación para quienes desempeñan este rol (Valenzuela et al., 2018).

Referencias:

- Falabella, A. y De la Vega, L. (2016)** *Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno*. Estudios Pedagógicos, 42(2), 395-413.
- Galtung, J. (1996)** *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London, UK: SAGE.
- Gatica, F. (2016)** *Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP*. Revista de Estudios de Políticas Públicas, 3, 105-119.
- Morales, M., y López, V. (2019)** *Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción*. Education Policy Analysis Archives, 27(5), 1-24.
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V., & Urbina, C. (2018)** *El Encargado de Convivencia Escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral*. Revista de Psicología, 36(1), 189-216.

Aportes a la mejora del indicador de clima de convivencia escolar en Chile

Análisis de sus implicancias políticas

Paula Ascorra

paula.ascorra@pucv.cl

Verónica López

Macarena Morales

Karen Cárdenas

Institución: Centro de Investigación

para la Educación Inclusiva - PUCV

Viña del Mar, Chile

Desde hace dos décadas que se ha promovido e incentivado en Chile el desarrollo de habilidades socioemocionales en establecimientos educativos. Habilidades como aprender a vivir con otros y conocerse a sí mismo potencian el éxito en la escuela y posibilitan la formación de personas adultas con participación social. Así lo demuestra la literatura internacional que evidencia que la convivencia escolar es un buen predictor del aprendizaje y los logros escolares, previene y disminuye la violencia, y potencia el bienestar y la vida saludables, a la vez que disminuye el riesgo de enfermedades mentales y el consumo abusivo de sustancias.

Organismos internacionales han impulsado la instalación de políticas de convivencia escolar con el objetivo de promover la construcción de sociedades más democráticas y pacíficas. Asimismo, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE] y el Fondo Monetario Internacional han solicitado la incorporación de indicadores de calidad en la educación, su medición y evaluación, con el objeto de garantizar la eficiencia en el gasto de sus estados miembros.

En Chile, al igual que en el resto de los países latinoamericanos, la política nacional de convivencia escolar ha adoptado una perspectiva de ciudadanía, seguridad, salud mental y accountability (Morales & López, 2019). Esta multiplicidad de sentidos respecto de la convivencia escolar ha tenido implicancias en el actuar profesional dentro de las comunidades escolares, así como también en recientes discusiones políticas. Es así como en el año 2018, en el marco de la formulación y promulgación de la Ley “Aula Segura”-que posteriormente se denominó “aula democrática y convivencia segura”- (Ley N° 21.128) se abrió un debate respecto a cómo interpelar y medir la convivencia escolar (Retamal, 2018) y cuestionar si su fin último está orientado a garantizar la seguridad por sobre el desarrollo ciudadano.

Estudios realizados en políticas educativas chilenas, han evidenciado ambigüedad en su formulación observándose un enfoque de control de la violencia que se caracteriza por individualizar al victimario, y, un enfoque formativo y democrático (Carrasco, López & Estay, 2012). El primero, según Galtung (2013) adhiere a un enfoque “estrecho” que apela a mantención de la paz y está centrada en la eliminación de la violencia, la individualización de los estudiantes conflictivos y el control y sanción de los comportamientos agresivos, mientras que el segundo, apela a valores democráticos y a la construcción de una ciudadanía activa y participativa.

El debate nacional reactivó las interrogantes respecto de qué entiende la política pública por convivencia escolar y cómo se mide en Chile. Comprender cómo se mide la convivencia escolar y qué implicancias tiene su medición se torna en un tema de sumo interés. Lo anterior no sólo porque la política educativa persigue fines distintos -como ya se ha señalado-, sino también porque la educación en Chile se organiza en un sistema de rendición de cuentas con altas consecuencias que impacta la vida cotidiana de las personas, lo que la literatura ha denominado como rendición de cuentas performativa (performative accountability) (Falabella & De la Vega, 2016). Además de lo anterior, la concepción de Estado como empresa que tiende a

hacer más eficiente el gasto -mediante la implantación de una racionalidad económica- se ha visto que produce un vaciamiento de la ciudadanía y un malestar social (Brown, 2013). Lo anterior significa que las mediciones sobre la escuela no tienen un mero carácter descriptivo de la realidad escolar, sino que constriñen las prácticas escolares con el principal objeto de responder al 'accountability' que cae sobre los establecimientos educacionales; además de producir una subjetividad específica. Es decir, los sistemas de rendición de cuentas producen realidad y subjetividad escolar. Lo anterior se expresa en Chile en un ambiente punitivo de política educativa en materia de convivencia escolar y una subjetividad pasiva y obediente.

Referencias:

- Brown, W (2013)** *El pueblo sin atributos*. Buenos Aires: Paidos.
- Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012)** *Análisis crítico de la ley de violencia escolar de Chile*. Psicoperspectivas, 11(2), 31-55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228>
- Falabella, A. & de la Vega, L. F. (2016)** *Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno*. Estudios Pedagógicos, 42(2), 395-413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Galtung, J. (2013)** *Conflict Transformation by Peaceful Means (The Transcend Method)*. En J. Galtung, & D. Fischer, Johan Galtung, pioneer of peace research (pp. 59-70). Heidelberg: Springer.
- Morales, M., & López, V. (2019)** *Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción*. Education Policy Analysis Archives, 27(5), 1-24.
- Retamal, J. (2018)** *¿Aula segura o aula ciudadana?* Revista Saber Educativo, 2, 162-177.

Políticas de convivencia escolar y su impacto en las comunidades escolares

El caso de Chile

Paula Ascorra

karen.cardenas@pucv.cl

Claudia Carrasco

Verónica López

Macarena Morales

Karen Cárdenas

Institución: Centro de investigación

para la educación inclusiva – PUCV

Viña del Mar, Chile



La Declaración Universal de los Derechos del Niño junto con la Declaración de la Organización de Naciones Unidas para la promoción de una Cultura de la Paz y la No Violencia para los niños del mundo 2001-2010, pusieron de relieve un enfoque de derechos que garantizara a niños y niñas aprender en un ambiente libre de violencia, donde pudieran expresar su propia identidad y ejercer su participación. Específicamente, en el contexto latinoamericano estos derechos guardan especial relevancia, a partir de las altas tasas de violencia, segregación e inequidad social (Schulz, Ainley, Cox, y Friedman, 2016). En este contexto es que, durante las últimas décadas, países del continente comenzaron a desarrollar e instalar políticas de convivencia escolar, orientadas inicialmente a la disminución de la violencia, y luego, al desarrollo de una cultura escolar de inclusión y bienestar (Zurita, 2017).

Estudios sobre la implementación de estas políticas han constatado la instalación de escenarios particulares que actúan performativamente

sobre los sujetos (Cohen y Moffitt, 2009). En este sentido, es posible visibilizar dos tipos de ambiente, uno de política punitiva y de control, como las políticas de tolerancia cero (Portillos, González, y Peguero, 2012) y otro, de política formativa y ciudadana, como aquellas promovidas por la UNESCO (Magendzo, Toledo, y Gutiérrez, 2013). No obstante, existen políticas que establecen conexiones entre ambas vías, haciendo confluir incluso lógicas contrapuestas (Velásquez, 2009).

En Chile, dos estudios realizados sobre la Ley sobre Violencia Escolar han mostrado como resultado que en su formulación se entrecruzan lógicas punitivas y formativas (Carrasco, López y Estay, 2012), además de lógicas democráticas y de control (Magendzo et al., 2013). Si bien las evidencias muestran la existencia de dos perspectivas, algunos autores coinciden en plantear una tendencia hacia un ambiente punitivo y segregador, al considerar instrumentos normativos como la Ley No. 20.248 -Ley SEP- (Carrasco et al., 2018; López et al., 2013). Específicamente, en violencia y convivencia escolar se han implementado tres leyes (Ley No. 20.536; Ley No. 20.529; Ley No. 20.845), además de una variedad de políticas, circulares e instructivos. Sin embargo, no se han evidenciado estudios comparativos respecto a estos cuerpos legales, siendo relevante dar cuenta de sus posibles contradicciones.

Referencias:

- Carrasco, C., López, V., y Estay, C. (2012)** *Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile*. Psicoperspectivas, 11(2), 31-55.
- Cohen, D., y Moffitt, S. (2009)** *The ordeal of equality: Did federal regulation fix the schools?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Magendzo, A., Toledo, M. I., & Gutiérrez, V. (2013)** *Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (Nº 20.536): Dos paradigmas antagónicos*. Estudios Pedagógicos, 39(1), 377-391.
- Portillos, E. L., González, J., & Peguero, A. (2012)** *Crime control strategies in school: Chicanas'/os' perceptions and criminalization*. Urban Review, 44(2), 171-188.
- Velásquez, R. (2009)** *Hacia una nueva definición del concepto "política pública"*. Desafíos, 20, 149-187.

Capítulo 7. Enfoques Analíticos

Lo que los investigadores necesitan saber para indagar sobre la convivencia y sobre la violencia en las escuelas.....	212
La convivencia en modo lúdico.	
Preguntas sobre la formación docente respecto al juego desde la perspectiva del derecho.....	215
Pautas para la resolución de conflictos en el aula, desde la comprensión de la categoría filosófica de alteridad en Emmanuel Lévinas	218
Corporeidad ética y política de la convivencia escolar.....	221
Racionalización e idealismo de la violencia en la escuela. (La conformación de la antropoética).....	223
De la vigilancia policial a la judicialización de la violencia en las escuelas de Belo Horizonte (Brasil).....	225
Factores de riesgo y protección en la violencia escolar adolescente en la Región de Puerto Vallarta.....	226
La violencia desde una mirada filosófica	229
Socialización en las colonias y su relación con la violencia escolar en escuelas secundarias	230
Violencia en escuelas secundarias, prácticas de crianza y funcionamiento familiar.....	233

Lo que los investigadores necesitan saber para indagar sobre la convivencia y sobre la violencia en las escuelas

Alfredo José Furlán Malamud

aurlan@prodigy.net.mx

Institución: Universidad Nacional Autónoma de México

FES Iztacala

Ciudad de México, México



Aunque se trata de la conjunción de varios temas que hasta hace 25 años tenían muy pocos interesados, hemos transitado, por variadas razones, a una demanda de discursos y de propuestas para la acción que pesan más de la cuenta. Justifican la presión hechos como la balacera en la escuela de Torreón y también la lucha en contra de la violencia de género que se está librando en varias universidades mexicanas. Voy a plantear las tensiones conceptuales que caracterizan a algunos de estos temas: la convivencia, la violencia interpersonal y la violencia institucional.

La convivencia es un concepto normativo que algunos autores reconocen diciendo que es un planteamiento aspiracional, es decir, que el conjunto de nociones que articulan funciona como un horizonte al cual se aspira a llegar. De esta manera, llenan el campo con una formulación positiva que gana adeptos en la escuela. Se ocupan de establecer indicadores que evalúan y comparten los resultados con

diversos públicos interesados en la propuesta. Hay varias líneas de trabajo entre quienes formulan la convivencia. Por un lado, están los trabajos de Rosario Ortega, quien en 1998 publicó el libro *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*; sin embargo, el libro está dividido en tres partes: 1) La vida en las aulas y la violencia escolar, 2) Cómo prevenir la violencia escolar y 3) Estrategias de intervención directa. Resulta evidente que la convivencia se aborda tangencialmente porque el fuerte de Rosario era la violencia escolar.

Por otro lado, con la adopción del concepto de convivencia por un grupo liderado por Cecilia Fierro, integrado por un conjunto de mexicanos en contacto con Costa Rica y el cono sur, el problema conceptual se volvió una de las preocupaciones centrales. A poco de andar se encontraron con el informe Delors, que define los pilares de la educación, entre los cuales está el aprender a trabajar con y respetar al otro y de este modo legitimar la conceptualización de la convivencia.

La existencia de nuestro campo está en deuda con las investigaciones hechas sobre violencia interpersonal como marco y el bullying como foco de atención. Su peso movilizó incontables trabajos de investigación que pusieron en evidencia una realidad que había permanecido en la penumbra, y aunque de vieja data, la escuela había logrado que pasara inadvertida.

El despertar de la investigación consigue la identificación de los roles que aparecen en el bullying, lo cual plantea una polémica acerca de qué hacer con los perpetradores, los testigos y las víctimas. Esta polémica dio origen a otra: si leer las conductas como una responsabilidad individual o como resultado de una situación relacional. Las pruebas que aportaron los investigadores que se incluyeron en la mirada relacional en general evolucionaron desde una posición psicoeducativa a una mirada socioeducativa, esperando

abordarlas desde estudios que aporten a una comprensión situada, contextual, relacional, dinámica y multideterminada.

Por último, se plantea el problema de la violencia institucional. Hay estudios precursores que muestran que hay una violencia específicamente escolar, cosa que se conoce desde los trabajos de Galtung. Sin embargo, recientemente se publicó el libro *La Violencia en Institución. Situaciones críticas y significación*, compilado por Remi Casanova y Sebastián Pesce, que ofrece un novedoso conjunto de perspectivas por demás interesantes. Por ejemplo, “Significaciones de la violencia, violencia de las significaciones: violencia semiótica en el espacio escolar” o también “El chivo emisario en institución, ¿retorno sobre un fenómeno inevitable?”

Referencias:

Casanova Remi y Sebastián Pesce (dir) (2015) *La violence en institution. Situations critiques et significations*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Delors, J. (1996) “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana/UNESCO.

Ortega, Rosario. (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

La convivencia en modo lúdico

Preguntas sobre la formación docente respecto al juego desde la perspectiva del derecho

Víctor Pavía

victorapavia@yahoo.com.ar

Institución: Universidad Nacional del Comahue

Neuquén, Argentina

Comienzo este texto con un subrayado: la violencia en la escuela y la factibilidad de una convivencia en paz, si bien son temas de mi interés (y, supongo, el de muchos) no son mi objeto de estudio específico, como sí lo es el juego. Quizá resulte posible que ambas temáticas confluyan y nos convoquen a imaginar más y mejores acciones a diferentes escalas: la macro de las relaciones inter-institucionales, y la otra, aquella que nos toca muy de cerca, la micro de las relaciones intra-institucionales. Es así que, “convivencia”, “juego”, “derecho”, “formación profesional”, serán palabras en el desarrollo de la exposición, mientras que “imaginación docente” y “vida cotidiana escolar” las coordenadas que marcan un punto de encuentro y diálogo a partir de interrogantes compartidos.

De las preguntas que surgen cuando se habla de juego y educación, propondré que nos detengamos en tres: ¿A qué da derecho, el derecho al juego en la vida cotidiana de “mi” escuela? ¿Cuán lúdico es el modo de jugar instituido en “mi” escuela? ¿Qué demandarle hoy a la formación docente en relación al juego desde la perspectiva del derecho? que entre otras virtudes potenciales, tienen la agitar un poco las cristalinas aguas de la formación docente, por tradición más

abocada a pensar el juego como una dispositivo metodológico, que como un derecho cuya atención demanda saberes y acciones específicas. “Medio para”, “recurso para”, son las palabras con las que más se lo asocia y las que más se repiten en la bibliografía especializada en educación, construyendo sentido como técnica eficaz y amable (no hay que olvidar que trabajamos con infancias), un insumo valioso pero subalterno de proyectos innovadores. Lo cierto es que en algunos espacios de formación docente cuesta pensarlo de otra manera. Diseñar más y mejores acciones desde otras perspectivas de análisis es un desafío a la imaginación, no sólo cuando hablemos de juego, sino y quizás principalmente, cuando hablemos de construcción de la paz, el gran tema de este evento.

Imaginación es una palabra potente (¿hace falta que lo diga?) y una de las coordenadas para un encuentro posible entre docente que se interesen por estos contenidos, que comparto desde la lejana Patagonia, asociada con otra palabra también potente: inmensidad. Bachelard dijo alguna vez que cuando se contempla la inmensidad uno no observa, imagina; sólo con la imaginación se pueden palpar los bordes de la inmensidad, volverla real. Luego, palpar modos posibles de una paz inmensa en la escuela, solidificarlos a partir de esa argamasa que, parafraseando a Senett, representa la construcción de lo mutuo en el respeto mutuo, exige un esfuerzo de imaginación también inmenso. Para quienes practicamos los placeres de una pedagogía artesanal vinculada con momentos de con-vivir en modo lúdico desde la perspectiva del derecho, ese esfuerzo de imaginación tiene que ver con hacer que el juego ocurra, soltar amarras con desfachatez y candor, aprender y enseñar a jugar de un modo genuinamente lúdico, atendiendo con paciencia de orfebres detalles minúsculos que lo potencien toda vez que la escuela decida entrar en juego. No como una materia formal sino como una de las buenas experiencias que, parafraseando a Doll en un texto sobre mejoramiento del currículum que hace muchos años me acercara Alfredo Furlán, se le puede ofrecer a niños, niñas y adolescentes con el auspicio de la escuela.

Por ello y por muchos otros motivos que no vienen al caso acá, entre tantas preguntas que surgen cuando hablamos de juego y educación, propongo que nos detengamos en las tres aludidas: ¿A qué da derecho el derecho al juego en la vida cotidiana de “mi” escuela? ¿Cuán lúdico es el modo de jugar instituido en “mi” escuela? ¿Qué demandarle hoy a la formación docente en relación al juego desde la perspectiva del derecho? Sin otro propósito que agitar aguas en favor de la construcción de una convivencia en paz, el gran tema de este libro.

Referencias:

- Furlán, A. (2016)** *La convivencia como condición de viabilidad de las escuelas*. Ponencia. Jornadas académicas. Escuela Normal Superior Garzón Agulla. Córdoba. Sep/16.
- Furlán, A. (1996)** *Curriculum e Institución*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Pavía, V. (2012)** *Jugar de un modo lúdico*. Buenos Aires: Noveduc. 1º ed. 2006.
- Saleme, M. (1997)** *Decires*. Córdoba: Narvaja.
- Senett, R. (2003)** *El respeto*. Barcelona: Anagrama

Pautas para la resolución de conflictos en el aula, desde la comprensión de la categoría filosófica de alteridad en Emmanuel Lévinas

José Raúl Hernández Cutiva

joracmf@hotmail.com

Institución: Universidad Santo Tomás de Aquino

Bogotá, Colombia

Colombia ha estado enmarcada en un conflicto interno que ha limitado la construcción de un proyecto nación con unos fines comunes y arropados bajo el imperio de Ley. La sociedad colombiana ha sido víctima de diversos fenómenos y expresiones violentas fruto de la ausencia de mecanismos que le den capacidad en la resolución de los conflictos presentados al interior entre los miembros de la misma, cuyos intereses, en ocasiones se yuxtaponen o van en contra vía, apelando a la violencia, el desconocimiento o la negación del otro. Esta carencia en gran medida se constituye en un paradigma hegemónico difícil de sortear, pero que es necesario analizar, para comprender su incidencia en la construcción del modelo de país.

Este documento recoge la delimitación y categorización del fenómeno violento que se presenta en Colombia desde la mitad del Siglo XX hasta nuestros días, señalando los hechos de forma histórica que han terminado por definir su devenir como país. Se busca señalar cómo esos fenómenos crearon una división entre el campo y la ciudad, que repercutió en la construcción de estas últimas y al interior de la misma en la escuela; lugar de expresión de las contradicciones estructurales de la sociedad.

Se analizan el pensamiento y los postulados filosóficos de Emmanuel Lévinas en torno a la construcción del Otro y su acogida para generar un marco (modelo) que busque cambiar las diferencias y los conflictos en el ámbito educativo. Esto es necesario si se quieren superar las contradicciones históricas, para dar paso a una sociedad cuyos avances se ven reflejados en los mecanismos que utiliza en la resolución de sus conflictos.

Existen diversas formas de resolver los conflictos en la escuela, abordadas desde las áreas del saber, la experiencia personal de los actores, la práctica institucional, la normatividad, con estrategias que respondan a los intereses y necesidades del contexto. Esta investigación plantea cuatro visiones posibles que contribuyen a intervenir, mitigar o solucionar el impacto negativo de los conflictos: a) Las competencias ciudadanas; b) La creación de la Catedra de la Paz por parte del Ministerio de Educación; c) La normativa escolar; y d) El marco normativo y operativo de Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Este proceso investigativo recurre también a la experiencia en el ejercicio pedagógico de su autor en diversas Instituciones Educativas en áreas urbanas de la sabana de Bogotá, donde el conflicto se encuentra presente y es parte de la dinámica en el aula de clase. Haciéndose necesaria la concientización y la búsqueda dialogada de estrategias de intervención institucional encaminadas a la creación de un clima institucional saludable que favorezca la participación y el aprendizaje durante el proceso formativo. Se requiere además la dinamización reflexiva en la institución educativa desde la crítica y la pedagogía, logrando que todos asuman con responsabilidad su etnicidad y el Otro, convirtiéndose en actores múltiples en la mediación de los conflictos que se presentan en la cotidianidad escolar.

El contexto de la violencia, sus actores y períodos en Colombia, los cambios en la educación en el país y los conflictos en las escuelas, así como las posibles soluciones a los mismos, nos lleva a preguntarnos ¿Desde la filosofía cómo se ha entendido

el conflicto? Por su parte, la escuela puede desde los individuos y la contribución del otro, generar dinámicas que superen el utilitarismo o la lejanía del otro y que logre construir desde la alteridad de Lévinas, una hospitalidad que entiende que soy tan responsable de mí como el otro. Esa construcción a su vez, pasa por una deconstrucción de lo que entendemos por el Otro. Un otro que nos complementa, que es vulnerable, que está indefenso en muchas ocasiones debido a los procesos históricos que hemos vivido y que necesitamos comprender desde su singularidad, pero no como reflejo, sino como complemento. Ser hospitalario, significa no intentar someterlo, no encasillarlo, reconciliarme con el otro, que configura mi yo, lo nutre y permite a su vez el desarrollo en aras de poderme realizar como persona íntegra.

El texto además, plantea una propuesta pedagógica para la resolución del conflicto en la cotidianidad escolar, a partir de Levinas y algunas categorías que sirven de referente para la elaboración y el desarrollo de estrategias dentro del aula, permitiendo así contribuir con la formación de los futuros actores sociales, la edificación y significación de ambientes educativos éticos y la construcción de una conciencia colectiva, adoptando actitudes positivas, desde el valor del respeto y acogida al otro.

Finalmente, Colombia necesita de la construcción de mecanismos propios, situados y contextualizados desde la escuela como eje cohesionador, pero no única o última instancia, sino que actué como bisagra, permitiendo unir un pasado y un presente problemático con las instituciones como la familia y la sociedad.

Referencias:

- Cartagena, C. (2016)** *Los Estudios de La Violencia en Colombia Antes de La Violentología*. Diálogos Revista Electrónica de Historia, vol. 17, núm. 1, 63-88.
- Gomez, A. (2009)** *De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes*. Revista Complutense de Educación V. 20 Núm. 1, 205-227.
- Guillot, D. (2002)** *Introducción*. En E. Lévinas, Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad (págs. 13-47). España: Salamanca.
- Ley 1620 de 2013. (2019)** *Ley de Convivencia Escolar*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional.
- Navarro, O. (2008)**. El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIII, 177-194.

Corporeidad ética y política de la convivencia escolar

Ana Belem Diosdado Ramos
anabelem73@gmail.com

Institución: Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México
Ciudad de México, México



Se plantea un análisis de la pluralidad de experiencias de los docentes en torno a la convivencia escolar. Emerge de un ejercicio de escucha de las narrativas docentes derivadas de las experiencias de un acontecimiento intersubjetivo, ético y político: la responsabilidad del estar-juntos en la escuela vespertina, es decir, estar juntos en condiciones de violencia e indisciplina específicas, en entornos que escapan a la regularidad del contexto de la secundaria diurna.

La relevancia y pertinencia de esta aproximación reside en la oportunidad que brinda para plantear una reflexión ética y política de la acción situada de los adultos en materia de convivencia escolar. El acercamiento tomó distancia de la mirada evaluadora que ha prevalecido en un número significativo de estudios sobre convivencia, en los que se parte de un concepto deficitario del docente, cuya figura se define con base en las necesidades de capacitación, propuestas de intervención o rutas de transformación que establece la política educativa en turno.

Se partió de la necesidad de elaborar ejercicios de acercamiento a la subjetividad docente para realizar aportaciones analíticas que colaboren a reducir el vacío que existe al respecto en el campo de

la investigación educativa sobre convivencia escolar. Se retomaron dos elementos centrales para la comprensión de la convivencia: su anclaje en lo cotidiano y la perspectiva de análisis que ofrece el carácter de lo público de su desarrollo en el espacio escolar.

El trabajo se inscribe dentro del enfoque analítico que busca comprender a la convivencia como un fenómeno relacional y una experiencia subjetivada, más allá de lo que establece o define una reglamentación. Desde esta perspectiva analítica, se asume la exploración del carácter situado de la convivencia como un elemento central para la comprensión de sus dimensiones éticas y políticas y se toma distancia de las visiones unificadoras de la convivencia aquéllas que proponen una imagen acabada y predefinida que sirve como punto de referencia para intervenir de manera lineal la gestión de la vida de las comunidades educativas para asumir la idea de que no hay una sola convivencia sino un conglomerado de convivencias en función de la pluralidad de experiencias que las materializan de manera singular e irrepetible por la diversidad de situaciones en las que se viven.

Referencias:

- Anzaldúa, G. (2015)** *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza*. México: UNAM-PUEG.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F.M. (2000)** *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA, Josey-Bass an Imprint of Wiley. 211pp.
- Fierro, C. (Octubre, 2016)** *Desafíos en la evaluación de la convivencia*. Mesa de discusión en el Primer Foro Latinoamericano de Convivencia Escolar. De las políticas públicas al salón de clases. Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G., y Juárez, M. (2013)** *Convivencia Escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México*. En A. Furlán y T. Spitzer, Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas (71-132). México: ANUIES-COMIE.
- Furlán, A., y Spitzer, T. C. (2013)** *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: ANUIES-COMIE.

Racionalización e idealismo de la violencia en la escuela

(La conformación de la antropoética)

Martín Manjarrez Betancourt

inedej@hotmail.com

Víctor M. Alvarado Hernández

Emilio Aguilar Rodríguez

Institución: Universidad Nacional Autónoma de México

Ecatepec, México



Nos indignamos ante las imágenes del “simbolismo” de la violencia (twin towers of the World Trade Center -11/XI/2001-), ante los 288 tiroteos en escuelas de Estados Unidos (Gun Violence Archive y Northwestern Institute on Complex Systems – 2009-2018 -), ante las imágenes de gobiernos ilegítimos que en el nombre de Dios desplazan a gobiernos pluriculturales e inclusivos, como el Boliviano que con lujo de violencia golpea y arresta sin miramientos a los miembros de la oposición, o facilita el ejercicio de la violencia contra quienes se manifiestan en contra de las autoridades golpistas. Nos indigna saber que en la América Latina, gobiernos como el chileno o el ecuatoriano utilizan el rigor de las leyes antiterroristas contra, los que Buñuel (1950) retrata como “Los Olvidados”, contra grupos indígenas; o como el argentino, que acumula muertos en situaciones de protesta social detrás de una imperturbable retórica de compromiso con los derechos humanos, que generación tras generación (4^a), a decir de Zemelman (2006), de Morin (2003), la palabra “humano” está vaciada de “sentido”.

Ese sentido que toma la presente investigación, bajo la metodología Zemelmiana, donde el primer cuestionamiento que debemos hacernos es: ¿Para qué? ¿Para qué se quiere estudiar la violencia en la escuela?

Cuestionamiento de compleja respuesta, pero como dice Baudrillarsds: “Si el primer pensamiento apunta a decir: “esto es monstruoso”, “esto es inaceptable”, entonces toda la intensidad, todo el impacto del acontecimiento se pierde en las consideraciones políticas y morales.” (2003; 17). Por lo que el presente trabajo plantea esta problemática socio-cultural-escolar, dándole ese “sentido” Zemelmiano (2006), “para” hacer una propuesta-estrategia (Morin, 1999) de una teoría que antes de investigar, no adelante respuestas y/o conclusiones, sino una teoría que nos permita solo eso “pensar”, pensar en dicha problemática, pensar que si a la violencia no se le conceptualiza en la racionalización e idealismo, si es esperada, puede prevenirse, si irrumpre, se puede establecer estrategias para lidiar con ella no sólo en las aulas, sino en el derecho fundamental que es “la vida” recuperando lo teleológico de la educación, enseñando una ética de la humanidad, una ética para y con la “vida” y, dentro y fuera de las aulas se conforme la antropoética.

Referencias:

- Ardoino, J. (2005)** *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- Baudrillard, J. Morin, E. (2003)** *La violencia en el mundo*. Buenos Aires. Libros de Zorzal.
- Goleman, D. (1996)** *Inteligencia Emocional..* Madrid: Kairós
- Maclean, P. (1970)** *The Triune Brain, Emotion, and Scientific Bias*. New York: Schmitt.
- Morin, E. (1999)** *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. México: Correo de la UNESCO.
- Morin, E. (2005a)** *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2005b)** *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairos.
- Morin, E. (2006)** *El método 6 ética*. Madrid: Cátedra.
- Touraine, A. (2000)** *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2006)** *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- Zemelman, H (2006)** *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.

De la vigilancia policial a la judicialización de la violencia en las escuelas de Belo Horizonte (Brasil)

Fabrine Leonard Silva

flslda@hotmail.com

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Institución: Centro Pedagógico –

Universidade Federal De Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Este trabajo es parte de mi tesis doctoral, la investigación buscó identificar los numerosos casos de indisciplina, abuso y agresión practicados por adolescentes en las escuelas de Belo Horizonte (Brasil). Enseguida se señala la nueva designación recibida por esas mismas acciones violentas cometidas por los adolescentes, así como también se indican a los nuevos actores que están llamados a intervenir en tales situaciones desde la promulgación del Estatuto del Niño y el Adolescente (1990).

Referencias:

Debarbieux, E. (1997) *La violence em milieux scolaire 1 – État des lieux*. Paris: PUF

Chaux, E. (2003) *Agresion reactiva, agresion instrumental y el ciclo de la violencia, Revista de Estudios Sociales*, n. 15, p. 47-58.

Silva, D. P. (2018) *Violência escolar no município de Apucarana: uma análise a partir das ocorrências atendidas pela patrulha escolar comunitária*. Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília, Marília, p. 91-116, maio 2017. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/viewFile/7017/4503>.

Spósito, M. P. (2001) *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103.

Factores de riesgo y protección en la violencia escolar adolescente en la Región de Puerto Vallarta

Raquel Domínguez Mora
raqueldmz@hotmail.com

Remberto Castro Castañeda

Esperanza Vargas Jiménez

Silvana Mabel Nuñez Fadda

Institución: Universidad de Guadalajara

Puerto Vallarta, México

Se presenta un panorama de los factores más significativos en dos proyectos de investigación sobre violencia escolar adolescente en la región de Puerto Vallarta. Bajo un enfoque Eco-sistémico se analizaron factores sociodemográficos, relacionados con familia (estilos de comunicación familiar), e internalizantes (autoconcepto, malestar psicológico, actitud ante la autoridad) que muestran correlaciones y permiten diferenciar los grupos de violencia/victimización (tipos de conducta violenta, victimización por internet de parejas) en la escuela. Estos análisis identificaron factores de riesgo y áreas de prevención/intervención.

El primer proyecto incluyó una muestra de 1498 adolescentes de 5º y 6º de primaria y tres de secundaria de escuelas de Puerto Vallarta. En el segundo la muestra fue de 1681 estudiantes de tres grados secundaria en la zona Costa Norte, Jalisco. Los diseños

metodológicos son empíricos con encuesta, transversal, multivariante y factorial. Se utilizaron cuestionarios tipo Likert de autoinforme, validados para la población. Se obtuvieron estadísticos descriptivos, correlacionales y discriminación de grupos.

Se encontraron correlaciones positivas significativas entre la unión/apoyo familiar y actitud positiva hacia la autoridad; la correlación con la actitud positiva hacia la transgresión de normas fue negativa y significativa; las correlaciones de la unión/apoyo familiar con todos los tipos de violencia fueron negativas y significativas, en consonancia con otros estudios (Cava et al., 2006; Jiménez & Lehalle, 2012; Lereya et al., 2013; Jiménez et al., 2014). El sentimiento de unidad familiar tiene efecto protector sobre el bienestar de los adolescentes contra los problemas que pueden afectarlos, especialmente su implicación en conductas violentas (Stafford, Kuh, Gale, Mishra, & Richards, 2016). Una actitud positiva hacia la autoridad protege a los hijos contra la participación en conductas violentas en la escuela, y también favorece su ajuste psicosocial en otros contextos sociales.

La investigación sobre violencia en parejas ha mostrado que los patrones de violencia se desarrollan desde el establecimiento de parejas jóvenes. Encontramos correlaciones negativas significativas entre la autoestima y comunicación abierta con ambos padres y el control recibido de la pareja por internet, y correlación positiva significativa entre la comunicación ofensiva con ambos padres, baja autoestima y victimización por internet. Se realizó análisis discriminante para encontrar los factores que permiten discriminar el grupo de los adolescentes altamente victimizados por su pareja adolescente de los que no lo son.

Referencias:

- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006)** *Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional.* Psicothema, 18(3), 367-373
- Jiménez, T.I. y Lehalle, H. (2012)** *La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados.* Psychosocial Intervention [online]. 2012, vol.21, n.1, pp.77-89. ISSN 2173-4712. <http://dx.doi.org/10.5093/in2012v21n1a5>.
- Jiménez, T. I., Estévez, E., & Murgui, S. (2014)** *Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes.* Anales de Psicología/Annals of Psychology, 30(3), 1086-1095.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013)** *Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study.* Child abuse & neglect, 37(12), 1091-1108.
- Stafford, M., Kuh, D. L., Gale, C. R., Mishra, G., & Richards, M. (2016)** *Parent-child relationships and offspring's positive mental wellbeing from adolescence to early older age.* The journal of positive psychology, 11(3), 326-337.

La violencia desde una mirada filosófica

Hugo Navarrete

navarrete1718@gmail.com

Luis Heredia

Institución: Ministerio de Educación –

República de Rumania

Quito, Ecuador

La construcción de paz implica analizar las causas para poder hacer intervenciones con la finalidad de no permitir el acrecentamiento del conflicto. Esto como acciones paliativas, pero también se construye paz desde la prevención, lo cual requiere un proceso de análisis más asertivo ya que este es el elemento desde el cual se cimentan las relaciones sociales y la sana convivencia.

La construcción de paz en las aulas debe trascender de las mismas, es una problemática sociocultural, no escolar.

Método cualitativo, ya que nos proveerá datos que son imperceptibles, o están invisibilizados dentro del comportamiento humano.

Referencias:

Girard, R. (1983), *La violencia y lo sagrado*, Barcelona, Anagrama.

Verlinde, Hersen &Thomas 2000 - Comité Paulista para a década da cultura da Paz

Socialización en las colonias y su relación con la violencia escolar en escuelas secundarias

José Ángel Vera Noriega
avera.tecnoestata@gmail.com

Karen Gpe. Duarte Tánori

Daniel Fregoso Borrego

Claudia Karina Rodríguez Carvajal

Instituciones: Universidad de Sonora

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C.

Centro de estudios educativos y sindicales de la sección 54

Ruiz et al. (2012) consideran seis factores de la colonia-barrio, a saber: 1) la participación social del adolescente dentro de la comunidad, compuesta por la integración comunitaria y la participación comunitaria; 2) el clima familiar compuesto por la cohesión, expresividad y conflictos; 3) el clima social escolar dentro del cual se considera el involucramiento, el apoyo de los maestros y la amistad; 4) no conformismo con la reputación social; 5) satisfacción con la vida y 6) comportamientos violentos. La violencia implica daños hacia el bienestar del individuo pues afecta el desarrollo psicológico. En las escuelas se da lugar un fenómeno que afecta la socialización de los estudiantes, la violencia escolar, especialmente en el periodo que comprende la educación secundaria. Los comportamientos violentos pueden estar presentes en el desarrollo del adolescente mediante los entornos como la escuela, la familia y la colonia y al no ser independientes uno de otro es necesario establecer los nexos entre estos para detectar y evitar la reproducción de las conductas antisociales. (Tapia, 2013)

El objetivo fue cuantificar la relación entre los activos de barrio y la violencia percibida de las colonias-barrios con la violencia escolar percibida en las secundarias según los roles de la violencia escolar. Características de la Muestra. La muestra se constituyó por 1,536 adolescentes de entre 10 y 18 años que se encontraban estudiando en cualquiera de los tres grados de las 14 escuelas secundarias públicas seleccionadas, distribuidas entre las poblaciones de Hermosillo, Obregón, Navojoa, Nogales, Huatabampo y La Victoria, de los cuales 718 (46.7%) son hombres y 818 (53.3%) son mujeres, siendo 1,177 (76.6%) los que asisten a clases en el turno matutino mientras que 359 (23.4%) al turno vespertino. Los alumnos de primer grado que participaron fueron 844 (54.9%), de segundo grado fueron 405 (26.4%) y de tercer grado fueron 287 (18.7%). Para conocer la percepción de los adolescentes en relación con la comunidad se aplicaron tres instrumentos: La Escala para la Evaluación de Activos de Barrio, escala de Exposición Infantil a la Violencia Comunitaria (CECV). Y el Indicador General de Violencia (IGV).

El componente experiencias de violencia y abuso sexual se relacionó con dos factores. El que presentó la mayor relación significativa es el factor “sexo”. El análisis t de Student sugiere que los alumnos hombres que pertenecen al turno vespertino son quienes perciben más experiencias de violencia y de abuso sexual. El componente experiencias de violencia y abuso sexual se relacionó con el factor “sexo”. El análisis t de Student sugiere que los hombres perciben haber sido testigos de actos violentos en más ocasiones que las mujeres.

Se encontró que el factor de violencia y abuso sexual se relaciona con los puntajes obtenidos en los activos de barrio, especialmente para los hombres, esto podría deberse a que los hombres reconocen más escenarios como riesgosos en donde se encuentran expuestos a la violencia, especialmente fuera de casa. En cuanto a la detección de peligro en espacios de convivencia, también puede ser explicado mediante los roles de género pues se espera que los hombres sean valientes e intrépidos, independientes desde edades tempranas y que recurran a la violencia para solucionar los conflictos.

Por otro lado, sobre el rol de reforzador y no reforzador, se encontró que los alumnos no reforzadores presentan menos experiencias ligadas a la violencia y al sentimiento de inseguridad dentro de su colonia-barrio, ya que en los factores de experiencia de violencia y abuso sexual, sentimiento de inseguridad y testigos de actos violentos la diferencia fue significativa, mostrando que los alumnos que ejercen el rol de reforzador dentro de los casos de violencia escolar son los que indican haber experimentado actos de violencia relacionados a estos factores, por lo que existe una relación entre la exposición a la violencia en otros entornos como hogar y comunidad con la probabilidad de ser violento en otras etapas de la vida. Se concluye que los activos de barrio y la violencia percibida en las colonias-barrios se relacionan con los roles de no reforzadores y reforzadores por otro lado, los valores obtenidos para los defensores y no defensores no fueron contundentes al igual que para la percepción máxima y mínima de violencia escolar.

Referencias:

- Fregoso Borrego, D., Vera Noriega, J. Á., Duarte Tánori, K. G., & Peña Ramos, M. O. (2019)** *Validación y confiabilidad de una escala para medir violencia docente en Sonora, México*. Pensamiento Psicológico, 17(2), 73-87.
- Hernández, G. B., Noriega, J. Á. V., & Quintana, J. T. (2019)** *Shame, Empathy, Coping and School Safety of the Bystanders in Situations of Bullying*. Trends in Psychology, 27(2), 357-369.
- Tapia, V. (2013)** *El concepto de barrio y el problema de su delimitación: aportes de una aproximación cualitativa y etnográfica*. Bifurcaciones, 12.
- Reyes, A.C., Vera, J.A., & Bautista, G. (2018)** *Desarrollo de un instrumento para medir cibervictimización en adolescentes*. Informes Psicológicos, 18(2), pp. 189-207 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v18n2a10>
- Ruiz, D., Povedano, A., Martínez, B. y Musitu, G. (2012)** *Emotional and social problems in adolescents from a gender perspective*. The Spanish Journal of Psychology, 15(3), 1013-1023.

Violencia en escuelas secundarias, prácticas de crianza y funcionamiento familiar

José Ángel Vera Noriega

avera.tecnoestata@gmail.com

Daniel Fregoso Borrego

Karen Guadalupe Duarte Tánori

Institución: Centro de Investigación

en Alimentación y Desarrollo A.C.

Hermosillo, México



La violencia escolar es considerada un problema de salud pública. La violencia que ocurre en las escuelas se convertirá en acoso escolar, esto representa un problema pues afecta de manera negativa en varios aspectos de la población víctima como en la salud física, psicológica y social, de forma directa, y de forma indirecta afecta al desempeño académico, deserción, competencia, entre otros. Los datos estadísticos de la violencia escolar, tanto universales como nacionales, son preocupantes. Se reportan altos niveles de violencia y acoso escolar. En diversos estudios mencionan que México está en primer lugar de dicha problemática. Epstein (2001) en su investigación sugiere prácticas de los padres en relación con la escuela para una crianza más eficiente. Propuso seis puntos que hablan sobre la colaboración entre los padres de familia y la escuela a la que sus hijos acuden en términos conductuales. 1) Asistencia de las familias a las instalaciones educativas. 2) Conocimiento de los padres sobre las materias y logros escolares de los hijos. 3) Participación de los padres en actividades en el aula y en la escuela en general. 4) Involucrar a los padres en las materias de sus hijos. 5) Los padres deben ser partícipes en la

toma de decisiones sobre temas que conciernen a sus hijos. Y 6) Relacionar los recursos escolares, los eventos de socialización y los servicios con las prácticas de los padres. Por lo anterior, se propuso el objetivo general de describir la situación del contexto familiar en términos de las prácticas de crianza y funcionalidad familiar en estudiantes de secundarias públicas en el noroeste de México según el rol que asumen en una situación de violencia escolar. Características de la muestra. La muestra de la población se constituyó a partir de 1536 observaciones de alumnos que se encuentran cursando cualquier de los tres grados de la escuela secundaria. De estos 1536 alumnos, 818 son del sexo femenino (53.3%) y 718 (46.7%) del sexo masculino, 1177 (76.6%) del turno matutino y 359 (23.4%) del turno vespertino. 844 (54.9%) del primer grado, 405 (26.4%) del segundo grado y 287 (18.7%) del tercer grado. La edad de la muestra oscila de entre los 10 y 18 años donde la mayoría pertenece a los 12 (477), 13 (570) y 14 (341) años. También se obtuvo la frecuencia de con quién viven los alumnos.

Medidas: Memorias de Crianza: Esta escala evalúa la frecuencia con la que padres y madres de familia llevan a cabo sus actividades de crianza. Escala de Prácticas Parentales Prosociales (EPPPro): 27 ítems de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre) que intentan medir la frecuencia con la que padres y madres llevan a cabo ciertas prácticas de crianza con sus hijos. Faces III (Funcionalidad familiar): Contiene 20 ítems de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (nunca, casi nunca, a veces, siempre, casi siempre) que dan a conocer dos dimensiones que son la cohesión y la adaptabilidad familiares, Escala de roles. Escala de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre) que mediante 14 reactivos identifica el tipo de rol que los estudiantes asumen en la violencia escolar.

Lo primero que hay que señalar son las diferencias significativas que se obtuvieron entre hombres y mujeres en las variables de apoyo emocional, comunicación, prácticas prosociales, cohesión y adaptabilidad familiares donde la mujer

puntuó más alto con excepción de la adaptabilidad familiar. La configuración de la relación de padres con sus hijas con respecto a la comunicación y el apoyo emocional abre paso a que estas perciban una cohesión familiar más nítida que los hombres y estos son factores que están estrechamente relacionados con la interacción de los padres hijos para lograr la transmisión de conductas prosociales. Por otro lado, atendiendo a la variable de adaptabilidad familiar, esta refiere a la identificación de roles de la familia y al acuerdo de reglamentos. Dado la cultura, los roles de los hijos son casi invariantes en la familia. En dicha asignación de roles es donde se es menos flexible con el sexo masculino cuando al reglamento se refiere y tomando en cuenta al padre más que a la madre en la forma de educar a sus hijos. Así es como los hombres podrían percibir mayor adaptabilidad familiar que las mujeres. Los resultados obtenidos mostraron que dependiendo de los altos o bajos puntajes obtenidos en las prácticas de crianza se relaciona con diferentes tipos de actores, por ejemplo, aquellos sujetos con un puntaje alto en prácticas de crianza prosociales y de apoyo emocional son sujetos que tienden a no ser agresores, mientras que los que tienen un puntaje bajo en estos, tienden a realizar conductas de agresión. Se concluyó la aceptación parcial de la hipótesis planteada pues se mostró que las altas o bajas frecuencias de prácticas de crianza y funcionalidad familiar se relacionan con los diferentes tipos de rol que son el pro agresor, no agresor, defensor y no defensor.

Referencias:

González, E.N., Vera, J.A., Peña, M.O., Durazo, F. F. (2020) *Propiedades métricas de una escala para medir roles asociados de los espectadores del acoso escolar en alumnos mexicanos de secundaria*. Educación y Humanismo. 22(38): pp.1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3611>

Bautista. G., Tánori, J., Vera, J. (2019) *Evidencias de validez de una escala para medir conducta prosocial en el contexto escolar*. Memoria en extenso del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 18-22 Noviembre, Acapulco Guerrero. ISSN: 2594-2433

Capítulo 8. Prácticas institucionales en el manejo de la disciplina.



La disciplina escolar: Un discurso en jaque 238

Schools can encourage and support students to develop
socially and emotionally - the way and the results – 242

La violencia escolar y el fortalecimiento comunitario:
una propuesta para la acción en Michoacán, México.....244

La disciplina escolar:

un discurso en jaque

Nora B. Alterman

nalterman1@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

A fin de contribuir al debate sobre la violencia en la escuela, en este trabajo voy a retomar algunas reflexiones acerca del fenómeno de desplazamiento de la disciplina a la convivencia y analizar un conjunto de efectos estudiados en las formas de resolución de los conflictos y en la legitimidad del nuevo modelo instaurado.

Un primer efecto de dicho desplazamiento sería reconocible en la dificultad de atribuir otro sentido a la disciplina de aquel próximo a prácticas autoritarias, jerárquicas y verticalistas en las formas de construcción del vínculo pedagógico y en los modos de resolución de los conflictos, que todavía pervive en muchas escuelas secundarias, a pesar de la convivencia. De este modo, queda poco margen para restituir otro sentido a la disciplina y se pone en jaque la posibilidad de vincularla a un fin formativo, productivo o positivo. Como dice Furlán (2004:172): “Disciplina es una palabra cuyo valor positivo se podría recuperar resignificando como el arte de aprender y conocer, reutilizando la noción cívico-moral que desarrolla Durkheim como el papel principal de la disciplina: aprender a respetar la ley que regula la convivencia en la sociedad política. Y también el sentido de aprender a producir que enfatiza Dewey en el contexto de la práctica de valores democráticos”. Por lo tanto, aprender la disciplina es aprender la escuela misma, es aprender la Ley y lo que ella autoriza (Meirieu, 2006).

Somos conscientes que el control de la disciplina de un grupo de estudiantes es una tarea inevitable que cualquier docente debería poder realizar a fin de generar condiciones de trabajo que hagan posible la enseñanza. A la vez, habilitar relaciones renovadas con el saber, con los otros desde una perspectiva inclusiva, que se esfuerce por no reproducir en la escuela desigualdades injustas en la sociedad (Alterman y Coria, 2014).

En este marco, la disciplina es concebida como un dispositivo de formación de los sujetos (Furlán, op. cit.), que no sólo reprime conductas, sino a la vez produce saberes, enunciados, estrategias desde las cuales se negocian, aceptan o rechazan determinados significados y prácticas, no siempre homogéneas o visibles. El vínculo fuerte entre disciplina, enseñanza y condiciones pedagógicas ofrece una perspectiva que podría hacer perder sentido a la confrontación de modelos entre disciplina y convivencia, alentando más bien su complementariedad en las prácticas escolares.

Un segundo efecto de desplazamiento ocurre cuando el discurso de la convivencia asume un carácter disciplinante y prescriptivo. Definimos que son efectos contradictorios, paradojales en algún sentido, particularmente en aquellas cuestiones que supuestamente venía a resolver la convivencia, abriendo nuevos focos de conflictividad. Nos referimos fundamentalmente a procesos estudiados en escuelas secundarias, cuya organización del trabajo docente - fragmentada y por contratación de horas cátedra, gravita fuertemente en el supuesto de que la responsabilidad de la resolución de los conflictos se encuentra sostenida desde el equipo directivo y los preceptores, que son el personal estable y permanente en la escuela y con mayor cercanía a los estudiantes. Esto ocasiona diferencias en la relación directivo - docente por las maneras de actuar y resolver la transgresión a las normas. Además, la convivencia instaura formas de participación estudiantil en la definición de las normas y las sanciones que siempre estuvieron en manos del profesorado, lo cual produce resistencias y confrontaciones. En otros casos, se percibe una pérdida de autoridad pedagógica cuando las estrategias privilegiadas que se

activan son el diálogo y la reflexión (Alterman, 1998, 2000). La falta de convicción en el recurso al diálogo de algunos profesores/as obtura la posibilidad de mediación y de reflexión genuina de los/as estudiantes, y se convierten en procedimientos debilitados por su baja intensidad en el cambio de conducta, debiendo finalmente recurrirse a las viejas prácticas de sanción propias del dispositivo disciplinario tradicional.

Ciertamente, estamos transitando un tiempo de cambio de paradigma educativo en materia de normatividad escolar que plantea una nueva forma de gobierno y socialización de los futuros ciudadanos, de respeto a la diversidad y a las diferencias, orientado hacia la educación por la paz y los derechos humanos. La convivencia alude a formas democráticas de participación y construcción de vínculos en base al diálogo, respeto recíproco, reconocimiento del otro, búsqueda de negociaciones y acuerdos. En la escuela se aprende a aceptar la diferencia y el disenso como componentes éticos de la vida institucional. Convivencia entonces se relaciona con aprender a convivir en un espacio común, aprender a ser solidarios, tratarse bien, es decir, aprender el ejercicio de prácticas ciudadanas.

No obstante, producir convivencia democrática significa un proceso sumamente complejo en el que interviene una multiplicidad de cuestiones que se anudan, entre otras, a cambios sustantivos en las prácticas culturales de las nuevas generaciones, cambios necesarios en el vínculo docente - alumno, reconocimiento de los derechos a participar y ser escuchados, así como cambios en concepciones rígidas o conservadoras.

Existe hoy un entramado diferencial - y que deberemos aprender a leer e interpretar- en las formas en que chicos y chicas se relacionan entre sí y con los adultos. También advertimos distintos modos de

valorar el saber que transmite la escuela por parte de adolescentes y jóvenes, así como formas singulares de interpretar la función del adulto y de la autoridad pedagógica.

En conclusión, disciplina y convivencia, más que opciones excluyentes y dicotómicas, deben ser pensadas en una lógica complementaria y relacional en la búsqueda de dar mayor coherencia a los proyectos colectivos. Precisamos restituir el lugar y el valor de la palabra que hagan sentido, que convenga a estudiantes y docentes. Como adultos es deber el cuidado de lo colectivo y de las diferencias augurando algún futuro a nuestras niñas, niños y adolescentes en una sociedad que se precie más inclusiva.

Referencias:

Altermann, Nora (1998) *Disciplina y Convivencia*. Encrucijada de la escuela media. Tesis de Maestría. CEA.UNC.

Altermann, Nora y Coria, Adela (2012), *La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica*. Una lectura desde P. Meirieu. En Furlán, coord. "Reflexiones sobre la violencia en la escuela". México: S.XXI.

Altermann, Nora y Coria Adela (Coord.) (2014) "Cuando de enseñar se trata... Estudio sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela". Argentina: Brujas.

Furlán, Alfredo et.al. (Coord.) (2004) "Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros educativos". México: Universidad de G. CUCS. SEJ.

Furlán, Alfredo (Coord.) (2012) "Reflexiones sobre la violencia en las escuelas". México: Siglo XXI.

Meirieu, Ph. (2006) "Carta a un joven profesor". España: Ed. Grao. de IRIF, S.L.

Schools can encourage and support students to develop socially and emotionally

- the way and the results –

Mitsuru Taki

a000110@nier.go.jp

Institution: National Institute
for Educational Policy Research
Tokio, Japón

Now, many countries have much concern with social and emotional development because OECD and PISA emphasize it in connection with academic development. However, Japan has already had a long research history on the social and emotional development. The word Syakaisei in Japanese are translated in English to Social Literacy: SL and means social and emotional skills, attitudes and mentality. Syakaisei (SL) is believed to be the key to solve the problems of student behavior, to bring safe and secure schools, and, to improve academic development.

In Japan, for around 40 years, there has been a serious problem on the relationships among students. NIER shows every three years that, for 6 years from grade 4 to grade 9, around 90% of children experienced harassment as not only victims but also perpetrators. The situation mainly comes from undeveloped social relationships among students and the solution should target not only extraordinary students but also ordinary students.

NIER survey 2001-2003 suggested Jiko-yuuyou-kan (translated in English to Social Self Efficacy: SSE) to become the foundation of Syakaisei (SL) and to reduce the harassment troubles. Though Jiko-yuuyou-kan (SSE) resembles to self-esteem or self-efficacy, the main source of the feelings is different. The source of Jiko-yuuyou-kan (SSE) is the positive reaction and/or positive reputation from others but not from chid oneself like self-esteem and self-efficacy.

For fostering Jiko-yuuyou-kan (SSE), Japanese Peer Support Program was developed on the basis of Japanese traditional belief “Older ones are growing up through helping younger ones”. The program gives the chances and the roles for every older one to get Jiko-yuuyou-kan (SSE) through contributing to younger ones in school life. The ideal process is 1) older ones help and care younger ones well, 2) younger ones and their teachers appreciate older ones, 3) older ones get a feeling of contribution and self confidence, and 4) younger ones have a longing for older ones’ role.

NIER survey 2007-09 testified the effect of the fostering Jiko-yuuyou-kan (SSE). It showed that promoting Jiko-yuuyou-kan (SSE) could reduce the harassment troubles among students in next year.

References:

- NIER 2004** *Syakaisei no Kiso wo Hagukumu ‘Kouryuu-katsudou’ and ‘Taiken-katsudou’ (in Japanese)*
- NIER 2011** *Kouku de Hagukumu Kodomo no Chikara (in Japanese)*
- NIER 2011** *Kodomo no Syakaisei ga Spdatsu ‘Inenrei no Kyouiku-katsudou’ (in Japanese)*
- Taki, M. 2009** *Peer Support de Hajimeru Gakkou-dukuri (second edition) (in Japanese)*

La violencia escolar y el fortalecimiento comunitario: una propuesta para la acción en Michoacán, México

Mónica Lizbeth Chávez González

mchavez@enesmorelia.unam.mx

Paulina Mendoza Solís

Institución: ENES UNAM Morelia

Morelia, México

El objetivo de este trabajo es analizar las violencias sociales que están presentes en los espacios escolares a nivel secundaria, así como señalar las potencialidades de construir estrategias para su resolución desde un enfoque comunitario. Michoacán es uno de los estados que reporta mayores índices de violencia escolar según las encuestas nacionales. Entre los municipios con mayores índices de marginación e inseguridad en el estado se encuentra Uruapan; no obstante, no existen estrategias claras a nivel institucional ni comunitario para visibilizar las violencias sociales que se experimentan en los espacios escolares. A través de una metodología cualitativa y participativa que empleó observaciones, entrevistas y grupos focales, se analizaron las violencias escolares desde la perspectiva de todos los actores escolares, especialmente de la población estudiantil y se generaron acciones piloto para erradicarla y prevenirla de manera participativa en la institución desde un enfoque comunitario. Entre los hallazgos más relevantes que se encontraron en esta investigación es que

los actos violentos que suceden al interior de las escuelas se vinculan con entornos de alta marginación social en los que la violencia estructural se materializa en tensiones, conflictos y poca capacidad de resolución de los mismos en las interacciones cotidianas. Aunque los actores escolares viven de manera cotidiana la violencia, especialmente la física, verbal, psicológica y de género, son poco visibilizadas por lo que existe poca capacidad de acción frente a las mismas. Las acciones que se implementaron estuvieron enfocadas al fortalecimiento de los lazos comunitarios como punto de arranque para generar espacios y relaciones de mayor confianza. En este sentido, consideramos que el fortalecimiento comunitario es una estrategia que permite la visibilización y acción frente a las violencias cotidianas, así como transformar las percepciones sobre las mismas. De esta manera, los hallazgos que se presentarán en esta ponencia contribuirán a generar conocimiento pertinente a nivel local y estatal sobre las violencias escolares, enfatizará en la importancia de generar investigación de corte cualitativo para comprender la complejidad de las violencias sociales, sistematizará una experiencia de transformación social elaborada de manera participativa con la comunidad escolar y finalmente resaltará las potencialidades de fortalecer lo comunitario para atender las violencias escolares en un caso de estudio en Michoacán, México.

Referencias:

- Diagnóstico Integral (2018)** *Diagnóstico Integral*. Municipio de Uruapan, Michoacán. Programa Nacional para la Prevención social de la violencia y la delincuencia. México.
- Gómez N. A, Zurita U. López S. (2013)** *La violencia escolar en México*. Cal y Arena. México.
- ECOPRED (2014)** *Encuesta de cohesión social para la prevención de la violencia y la delincuencia 2014*. Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI), México.

Capítulo 9. Temas diversos.

Trastornos alimentarios en bachilleres de Puerto Vallarta	248
Las adicciones en alumnos del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guadalajara y sus repercusiones en el rendimiento académico	251

Trastornos alimentarios en bachilleres de Puerto Vallarta

Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez

cristina.villalobos@academico.udg.mx

Salvador Torres González

Gloria Martha Palomar Rodríguez

Noelia López Meza

Institución: Universidad de Guadalajara

Puerto Vallarta, México



Los trastornos alimentarios han cobrado gran relevancia en los últimos años, la anorexia y bulimia nerviosas eran los cuadros clínicos más relevantes entre la población juvenil, principalmente en mujeres. El comportamiento de este tipo de trastornos ha provocado un cambio de nominación y definición en la última versión del Manuel Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su versión 5 (DSM-5), ya que incluye la posibilidad de alteraciones no sólo en el comportamiento alimentario, sino también en otras áreas de deterioro significativo, e inclusive en cualquier edad (Vázquez, 2015) e integran en la lista el trastorno de atracos (Morales, 2015). Los trastornos de alimentación más comunes incluyen la anorexia nerviosa, la bulimia nerviosa y el trastorno de atracón (National Institute of Mental Health, 2018). Las características propias de la edad adolescente, coloca a este grupo de edad en una posición vulnerable ante los trastornos alimentarios (Loreto, 2006), por lo que se hace necesario el empleo de pruebas de tamizaje para identificar posibles casos positivos y canalizarlos oportunamente, antes de la aparición de secuelas importantes o de perpetuarse el problema hasta la edad adulta. Es

por lo que se diseña un estudio descriptivo, no experimental, no estadístico, transversal en bachilleres, hombres y mujeres mexicanos, entre 14 y 17 años, con el propósito de identificar la prevalencia de trastornos alimentarios en bachilleres de Puerto Vallarta. Obteniéndose una muestra conveniente de 251 estudiantes, 56% mujeres y 44% hombres. Con una edad promedio de 15 años. Se aplicaron las pruebas de SCOFF, EAT-26, BULIT-R y el test de trastorno por atracón. Adicionalmente se aplicó la prueba de Adonis para medir el grado de insatisfacción corporal (Latorre, 2015) y se realizó la valoración de su índice de masa corporal (IMC). La población estudiada mostró 57% con IMC normal, 30% con sobrepeso y obesidad (11% y 19%, respectivamente) y, 13% con deficiencia. Se encontró SCOFF positivo en un 44%, EAT-26 positivo en 7%, BULIT-R positivo en 1% y Test de atracón positivo en 20%. La prueba de Adonis fue positivo en un 25%. En todos los test aplicados las mujeres presentaron mayor prevalencia que los hombres, en una relación de 1.3:1 (respectivamente). Se observa que la tendencia de los trastornos alimentarios en los adolescentes escolares muestra una disminución de los casos de anorexia o bulimia en la población estudiada, mientras que se refiere mayor prevalencia de trastorno de atracón y dismorfia muscular (que se asocia con los criterios diagnósticos de vigorexia por el DSM-5). Hay que considerar que los trastornos de alimentación pueden coexistir tanto con índices bajos del IMC como con sobrepeso u obesidad. Este aspecto, junto con el temor de subir de peso y la dismorfia corporal, fomenta un círculo vicioso que promueve factores que perpetúan el cuadro y lo cronifican, con las afectaciones orgánicas a largo plazo. Habría que analizar en futuras investigaciones los factores psicosociales asociados con los cuestionarios positivos. Así como canalizar los resultados a las áreas de Tutorías y Orientación Educativa del plantel escolar para la identificación temprana y tratamiento oportuno de los casos problema. Aprender más sobre los trastornos de la conducta alimentaria puede ayudar a detectarlos de manera temprana, evitando las complicaciones orgánicas secundarias que afectan significativamente su calidad de vida y su potencial como

individuos socialmente productivos. De esta manera la escuela ejerce su papel socializador y promotor de conductas saludables.

Referencias:

Latorre, P., Garrido-Ruiz, A. y García, P. (2015) *Versión española del cuestionario del complejo de Adonis; un cuestionario para el análisis del dimorfismo muscular o vigorexia*. Nutrición Hospitalaria. 31(3), 1246-1253. <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.31.3.8292>

Loreto, M., et al. (2006) *Prevalencia de riesgo de trastornos alimentarios en adolescentes mujeres escolares de la Región Metropolitana*. Revista Chilena de Pediatría. 77(2), 153-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062006000200005>

Morales, A. (s/f) *Trastorno por atracón: prevalencia, factores asociados y relación con la obesidad en adultos jóvenes universitarios*. Revista Colombiana de Psiquiatría. 44(3), 177-182. <http://www.scielo.org.co/pdf/rpc/v44n3/v44n3a08.pdf>

National Institute of Mental Health. (2018) *Los trastornos de la alimentación: un problema que va más allá de la comida*. Disponible en: <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/los-trastornos-de-la-alimentacion/index.shtml>

Vázquez, R., et al. (2015). Eating disorders diagnostic: from the DSM-IV to DSM-5. Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios. 6, 108-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rmta.2015.10.003>

Las adicciones en alumnos del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guadalajara y sus repercusiones en el rendimiento académico

Gloria Martha Palomar Rodríguez

palomargm@gmail.com

Rafael Zamorano Domínguez

Ma. De los Ángeles Cristina Villalobos Martínez

Alba Patricia Arce Valenzuela

Institución: Universidad de Guadalajara

Guadalajara, México

La adicción según la Organización Mundial de la Salud (OMS) es una enfermedad física y psicoemocional que crea una dependencia o necesidad hacia una sustancia, actividad o relación. Se han comparado sus repercusiones para el rendimiento académico (Llorca, Bueno, Villar Fernández, Diez, 2010). Es por ello que se pensó en la realización de un estudio con estudiantes del Nivel Medio Superior (NMS) de la Universidad de Guadalajara (U de G), se planteó identificar la incidencia de adicciones y sus tipos, además su implicación en el rendimiento académico.

Se trabajó con un diseño cuantitativo, transversal, descriptivo y comparativo; la muestra se conformó por 1,028 estudiantes de los cuales 469 fueron hombres y 559 mujeres de una preparatoria del SEMS U de G; elegidos mediante un muestreo aleatorio, sistemático; se elaboró una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 18.0 en el que se realizaron los análisis estadísticos. Se administraron tres instrumentos la Escala de Andrade, Betancourt y Vallejo (2010),

una ficha de datos demográficos y el diagnóstico de necesidades para el desarrollo Personal del alumno (SEMS U de G).

Entre los hallazgos más relevantes se identificó la presencia de adicciones al alcohol, al tabaco, estupefacientes, a la comida, a las redes sociales, videojuegos y al ejercicio; entre estas adicciones sobresalió la adicción a las redes sociales (24.7%). Las comparaciones por sexo mostraron en los hombres mayor adicción al consumo de alcohol y la comida, mientras que las mujeres los superaron en adicción de tabaco y las redes sociales; en cuanto a la condición académica del estudiante, los alumnos que contaban con materias reprobadas sobresalieron en adicciones, lo que podría indicar el impacto de las adicciones al rendimiento académico.

Este trabajo permitió un primer acercamiento a los problemas de adicciones en la preparatoria, se lograron los objetivos y se contempla la realización de un estudio a profundidad sobre este problema, en especial sobre la adicción a las redes sociales; se corrobora el impacto de los problemas de adicciones al rendimiento académico. Este trabajo forma parte de un diseño más amplio y se contó con financiamiento del SEMS de la Universidad de Guadalajara para su realización.

Referencias:

Andrade, P. Betancourt, D y Vallejo, A. (2010) Escala para evaluar problemas emocionales y conductuales en adolescentes adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 557-583. Recuperado de file:///C:/Users/Personal/Downloads/DialnetEscalaParaEvaluarProblemasEmocionalesYConductuales-3705750.pdf

Carballo, J L; Marín Vila, M; Jáuregui Andújar, V; García Sánchez, G; Espada, J P; Piqueras, J A; (2013) Consumo excesivo de alcohol y rendimiento cognitivo en estudiantes de secundaria de la provincia de Alicante. *Salud y drogas*. 13: 157-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83929573008>

Llorca, M. A., Bueno, G. M., Villar Fernández, C., y Diez, M.A. (2010)
Frecuencia en el uso de videojuegos y rendimiento académico. Nuevos Medios, Nueva Comunicación. Universidad de Salamanca. Tomado de <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/022.pdf>

Parra, M. (2016) *Influencia de las redes sociales en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de séptimo año de educación general básica, de la escuela de educación básica "catamayo", en el año lectivo 2015-2016.* Universidad Tecnológica Equinoccial Facultad de Comunicación, Artes y Humanidades Sistema de Educación a distancia Carrera: ciencias de la educación. Tesis no publicada. Tomado de http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/15713/1/68154_1.pdf

Villanueva -Blasco, J. (2018) *Bajo rendimiento académico y consumo de drogas en la adolescencia.* Universidad Internacional de Valencia. <https://www.universidadviu.com/rendimiento-academico-consumo-drogas-la-adolescencia/>

La escuela tiene como objetivo que el ser humano alcance su plenitud, promoviendo en el estudiante el desarrollo de todas las potencialidades que lo lleven a conseguir una convivencia armoniosa con su entorno, así como el logro de sus metas y aspiraciones en un marco de equilibrio sustentable.

En este marco epistémico, un conjunto de investigadores de diversos países, decidieron crear un banco de propuestas de trabajo que se ponen a la disposición del lector, con información relevante para promover la cultura de paz en la escuela.

Los investigadores aportan una síntesis de sus proyectos de investigación, programas de intervención, enfoques teóricos o propuestas de políticas públicas, con el fin de tener una guía que permita a los interesados en la escuela como institución que promueve la construcción de la paz, ubicar temas, métodos, prácticas o resultados y, en su caso, establecer contacto con los propios investigadores o sus equipos de investigación.



The mission of the school is that the human being reaches their fullest potential, for which it is necessary to develop all of their potentialities in order to achieve a harmonious coexistence with their environment.

A group of researchers from different countries decided to create a compendium of work proposals with relevant information to promote the culture of peace at school. These documents show how certain attitudes and improvement strategies can be learned to promote a positive, safe, and engaging learning climate, both at school and home, aimed towards the search for balance, well-being, happiness, and mainly to the construction of world peace.

This monograph also provides a synthesis of research projects, intervention programs, theoretical approaches, public policy and school improvement proposals. We hope that this monograph will help to guide those people interested in school as an institution that promotes peace building, locate topics, methods, practices, results, and where appropriate, establishing contact with other researchers or research teams.

