



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

BAQUEDANO, CINTHIA; ECHEVERRÍA, REBELÍN
COMPETENCIAS PSICOSOCIALES PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR LIBRE DE VIOLENCIA:
EXPERIENCIA EN UNA PRIMARIA PÚBLICA DE MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

Psicoperspectivas, vol. 12, núm. 1, 2013, pp. 139-160

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171025597010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

COMPETENCIAS PSICOSOCIALES PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR LIBRE DE VIOLENCIA: EXPERIENCIA EN UNA PRIMARIA PÚBLICA DE MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

CINTHIA BAQUEDANO

REBELÍN ECHEVERRÍA (*)

Universidad Autónoma de Yucatán, México

RESUMEN

En este artículo se describe y analiza una experiencia de intervención en competencias psicosociales para mejorar la convivencia escolar libre de violencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. La metodología se basa en la Investigación Acción Participativa con técnicas comunitarias participativas, entrevistas y observaciones. Participaron todos los estudiantes, 54 niñas y 57 niños, docentes y directivos del plantel. Se evidencia la presencia de violencia escolar física y verbal entre pares y el desconocimiento de las profesoras acerca de estrategias para el manejo de dicha situación, limitándose a prácticas conductuales. La intervención con los niños se centró en el desarrollo de competencias como autoconocimiento, empatía, respeto a la diversidad, colaboración-cooperación y resolución de conflictos. Con las maestras el objetivo fue compartir herramientas metodológicas para el desarrollo de dichas competencias. Se discuten los resultados en cuanto a sus objetivos, metodología, técnicas y contribuciones de cada competencia social a la convivencia social libre de violencia.

PALABRAS CLAVE

violencia escolar, competencias psicosociales, investigación acción participativa, niños

PSYCHO-SOCIAL SKILLS FOR VIOLENCE-FREE SCHOOL COEXISTENCE: EXPERIENCE IN A PUBLIC PRIMARY SCHOOL IN MERIDA, YUCATAN, MEXICO

ABSTRACT

This article describes and analyzes an intervention experience about psycho-social skills that foster violence-free school coexistence in a public primary school in Mérida, Yucatán, México. The methodology is based on the Participative Action Research with community participative techniques, interviews and observation. All students participated, 54 girls and 57 boys, teachers and school officials. We witnessed school violence, both physical and verbal among peers and the lack of knowledge by teachers about how to handle such situations, resorting to behavior straightening practices. Intervention with children focused on developing skills such as self-awareness, empathy, being respectful of diversity, collaboration-cooperation and conflict resolution. With teachers the goal was to share methodologies to develop those skills. We discuss results in terms of objectives, methodology, techniques and the contributions of each of the social skills to develop a violence-free social coexistence.

KEYWORDS

school violence, psycho-social skills, participative action research, children

RECIBIDO

20 Enero 2012

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Baquedano, C. y Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139-160. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

* AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:

Rebelín Echeverría. Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Correo de contacto: rechever@uady.mx

DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE1-FULLTEXT-210

ISSN 0717-7798

ISSNe 0718-6924

Introducción

La educación y la escuela cobran relevancia central en el desarrollo integral del individuo, tanto en el aspecto cognitivo, en el afectivo como en el social. De acuerdo con Doménech y Guerrero (2005) la sociedad ha puesto en la educación muchas esperanzas, anhelando que pueda dar respuesta a las necesidades de los ciudadanos y ciudadanas del presente y del futuro. Es en ella donde se obtienen las herramientas necesarias para enfrentar el mundo y todas sus transformaciones mediante un proceso dual de enseñanza-aprendizaje, el que se ve influenciado por la presencia de múltiples factores.

Entre esos factores, uno de los que más repercute dentro del aula, es la violencia en los centros escolares. La cual, en sus diversas manifestaciones es un fenómeno que, con frecuencia, impide el normal desarrollo de la enseñanza-aprendizaje y pervierte las relaciones interpersonales en la convivencia entre profesores y alumnos y, de éstos entre sí (Trianes, 2000).

En muchos países existen programas encaminados a la prevención o erradicación de la violencia dentro de las escuelas primarias y secundarias (Carbonell, 1999; Proyecto Meeduco, 2000; Castillo y Pacheco, 2008; Ortega y del Rey, 2010).

Particularmente en México, son diversas la propuestas adoptadas e implementadas, generalmente del continente europeo en lo que se refiere al trabajo con la violencia escolar. No obstante, éstas suelen estar dirigidas a las víctimas, sin considerar a la comunidad educativa; de ahí que muchas intervenciones quedan incompletas, ya que para obtener resultados verdaderamente trascendentales es necesaria la intervención de todas las partes (Ortega, 2003). Específicamente, en Yucatán, el estudio en relación a la violencia escolar, generalmente, se ha centrado en la comprensión del fenómeno y en la incidencia del mismo, ofreciendo datos estadísticos acerca del porcentaje de incidencia de la violencia escolar, principalmente a nivel de educación secundaria (Castillo y Pacheco, 2008). Esta situación evidencia la necesidad de generar acciones que comprendan la problemática desde la investigación acción participativa y que apunten al desarrollo de competencias psicosociales, como una estrategia para una vida libre de violencia.

Es importante considerar que la convivencia, sea positiva o negativa, influirá notoriamente en el desempeño que niños y jóvenes tendrán durante su estancia en la

institución escolar y posteriormente, en la sociedad misma. De ahí que en la actualidad se plantea y se busca un aprendizaje basado en competencias, las cuales hacen referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber (Díaz, 2006). Dichas competencias buscan contribuir al cumplimiento del perfil de egreso de la educación básica y, si bien es importante el fomento de todas las competencias para la vida, las prioritarias durante esta experiencia de trabajo, debido al enfoque del mismo, son las competencias para la convivencia en sociedad o competencias psicosociales.

Este trabajo se centra en la experiencia de intervención en competencias sociales encaminada al mejoramiento de la convivencia escolar libre de violencia en una primaria pública del noreste de la ciudad de Mérida, Yucatán, México. Lo hacemos asumiendo las dificultades que implica transmitir una experiencia que lejos de ser lineal, está plagada de procesos entremezclados, avances y retrocesos.

Marco teórico

Uno de los contextos más significativos para todo individuo, después del familiar, lo constituye el contexto escolar, ya que éste proporciona al niño la oportunidad de poner en marcha aquello que previamente ha aprendido en la familia. La educación está jugando un papel decisivo para la configuración y conformación del tipo de persona que cada sociedad requiere para garantizar su buen funcionamiento (Fernández, 2001). En otras palabras, la escuela es un campo de aprendizaje, no sólo a nivel cognitivo sino aún más a un nivel social y algo que no puede negarse es que la violencia se presenta en las interacciones cotidianas, en ocasiones como resultado de inadecuados procesos de resolución de conflictos.

Las expresiones de violencia como parte de nuestra realidad cotidiana son innegables, a lo largo de los años han sido muchas las teorías que la han tratado de explicar, las clasificaciones que de ella se han propuesto y las estrategias de acción que han surgido para trabajar a fin de combatirla. Corsi (1994, citado en Sanmartín, 2010) define la violencia, en sus múltiples manifestaciones, como una forma de ejercer el poder mediante el empleo de la fuerza (física, psicológica, económica, política) e

implica la existencia de un “arriba” y un “abajo”, reales o simbólicos, que asumen roles complementarios.

Sanmartín (2010) presenta una clasificación de la violencia desde el contexto en el que ésta se presenta: la violencia doméstica, en el trabajo, en la calle y en la escuela. Para fines de este trabajo nos limitamos a la violencia escolar, que Fernández (2003) define como la acción presente o conducta multicausal que se manifiesta tanto en el aula como en su entorno. La violencia escolar se refleja a través del comportamiento y tiene manifestaciones en los maltratos y en situaciones de acoso, intimidación o victimización. Asimismo, Sanmartín (2010) expresa que este tipo de violencia puede presentarse entre los maestros y padres, entre padres de familia únicamente, entre maestros, entre maestros y alumnos o bien, entre alumnos específicamente.

De igual manera, Trianes (2000) expone la existencia de subcategorías de este tipo de violencia. Así, tenemos el daño relativo a las propiedades, conocido como vandalismo; la violencia física grave que implica el uso de armas blancas o de fuego para causar daño a los actores de la comunidad escolar; y el acoso sexual, que se refiere a comentarios o acciones de índole sexual sin el consentimiento del menor, siendo el agresor un adulto o un igual. Finalmente, está el maltrato o acoso reiterado de uno o más estudiantes hacia otro, fenómeno conocido como *bullying*, mediante acciones como el bloqueo social, el hostigamiento, la manipulación social, la coacción, la exclusión social, la intimidación y las amenazas a la integridad (Mendoza, 2011), incluido el *cyberbullying*.

Cabe mencionar que, independiente del tipo de violencia presente en la institución escolar, es una realidad que derivará en consecuencias negativas para la convivencia entre los integrantes de la comunidad escolar. En lo que respecta al contexto escolar, éste incluye factores como la organización escolar, un ambiente hostil al interior de la institución, la calidad de las relaciones profesor-alumno, carencia de normas y valores educativos, ausentismo recurrente de maestros o una planta docente incompleta, improvisación de clases y falta de control del profesor; indisciplina e incivilidad; pertenencia al grupo y sus implicaciones; racismo e intolerancia; fracaso escolar y alumnos repetidores (Serrano, 2006).

Las consecuencias de los distintos tipos de violencia pueden ser altamente nocivas, no sólo para la víctima, sino para todos los agentes involucrados. Para la víctima,

inicialmente, y a nivel emocional, existe un rechazo y una actitud de miedo al contexto escolar. De igual forma, se producen en él o ella, sentimientos de pérdida de confianza en sí mismo y en los demás, sentimientos de inseguridad y baja autoestima (Blanchard y Muzás, 2007). En cuestiones de salud, suelen aparecer altos estados de ansiedad, aparición de neurosis, pérdida de sueño y cuadros depresivos (Beane, 2006). También tiene implicaciones escolares tales como fracaso escolar, estrés, pobre concentración y ausentismo (Fernández, 2003). Por otra parte, quien agrede aprende que sus conductas son un método para obtener estatus grupal y un medio para alcanzar reconocimiento social (Mendoza, 2011). De igual manera, con las conductas agresivas se obstaculiza el establecimiento de relaciones positivas en su entorno.

En el caso de los observadores, supone para ellos un aprendizaje de comportamientos inadecuados ante situaciones injustas; no haciendo nada para evitarlas. Asimismo, supone el reforzamiento de posturas individualistas y egoístas, lo cual es peligroso, al valorar como trascendente y respetable la conducta y las actitudes violentas (Mendoza, 2011). Finalmente, supone una progresiva desensibilización adquirida mediante la contemplación reiterada y pasiva del sufrimiento de las víctimas, sin hacer nada para evitar dicha situación (Beane, 2006).

En última instancia, el problema del maltrato entre escolares afecta el clima escolar y del aula, perjudicando finalmente el desempeño profesional de los educadores. En este sentido, Beane (2006) evidencia que el 73% de los profesores están en riesgo de desarrollar ansiedad o depresión por efectos de la violencia escolar. Además, el 80% manifiesta haber sido insultado alguna vez o haber sufrido situaciones de tensión o indisciplina con sus estudiantes; el 87% de los docentes no se sienten protegidos por las administraciones públicas. Dicha investigación evidencia igualmente que el 81% de los estudiantes “faltan al respeto a los profesores” (Beane, 2006). Como puede notarse, este tipo de maltrato afecta a cada una de las personas que se desenvuelven en el contexto educativo, ya sea de manera directa o indirecta.

Intervención en conjunto: Sistema Familia-Escuela

De acuerdo con Cobo y Tello (2008), la violencia escolar es un problema que necesita ser erradicado para un ambiente más favorecedor. Para ello, es indispensable que tanto familia como escuela trabajen en conjunto y con una constante comunicación. La escuela es el segundo factor protector fundamental después de la familia, pero

puede convertirse en un factor de riesgo, si se fracasa en ella (López Sánchez, 2009). En este sentido, es fundamental que escuela y familia proporcionen a los niños y a los adolescentes la confianza necesaria para pedir ayuda ante una situación de acoso, maltrato o discriminación (Blanchard y Muzás, 2007).

Desde el contexto escolar, en primer lugar, hay que entender que son los propios agentes de la acción educativa -profesores, alumnos y familias- los que conocen su centro escolar, su comunidad, sus necesidades y posibilidades de cambio, lo cual marcará sin duda el clima que prevalezca en la escuela (Fernández, 2003). Adicionalmente, se ha de incluir una modificación en lo que respecta al currículo escolar, explicitando el currículum oculto como objetivo educativo. Dentro de este ámbito se encuentra la Reforma del año 2006 realizada sobre el Plan de Estudios de Educación Primaria del México, la cual está centrada en el aprendizaje por competencias.

La noción de competencia es compleja porque incluye conocimientos, actitudes, afectos y hábitos de conducta. Una competencia se reconoce al relacionar de manera adecuada los conocimientos previos con un problema (Perrenoud, 2010). Más específicamente, las competencias que hacen énfasis en el desenvolvimiento social son las nombradas competencias interpersonales o sociales y ciudadanas. Así, una persona debe ser competente para participar activamente en la transformación social y relacionarse, comunicarse y vivir positivamente con los demás, cooperando y participando en las actividades humanas desde la comprensión, la tolerancia y la solidaridad (Zabala y Arnau, 2011). Dichas competencias comprenden todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social y para poder resolver conflictos. Estas competencias son: el conocimiento de uno mismo, la autoestima, la empatía, el respeto y aprecio de la diversidad, la cooperación, la colaboración y la resolución de conflictos (Marina y Bernabeu, 2007). Todas pretenden apoyar a las comunidades educativas en el fortalecimiento de una cultura de paz, propiciando el desarrollo integral y la formación de personas competentes para la vida.

Método

Este trabajo se basa en la propuesta metodológica de la investigación-acción-participativa (IAP), haciendo hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, en

un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia hacia la transformación con objetivos sucesivos (Fals-Borda y Rahman, 1989).

Conceptualizamos la IAP como una metodología que mediante el diálogo posibilita que los participantes involucrados (investigadores e integrantes de la comunidad) investiguen su realidad concreta, buscando una mejor comprensión sobre los problemas elegidos y la generación de acciones colectivas para su resolución.

De acuerdo con Ander-Egg (2003b) la IAP supone tres grandes fases, diagnóstico, intervención y evaluación, que se constituyen por determinados pasos y características; y que no ocurren en una secuencia lineal, sino más bien circular.

En un primer momento, se identificaron las necesidades, problemas y centros de interés para la población, considerando al diagnóstico como el pilar de todo el proceso investigativo desarrollado: conocer para poder actuar. Identificaciones identificó la problemática de la violencia en la comunidad educativa a través de la recolección de datos durante el trabajo de campo mediante diferentes técnicas. Además, se socializaron los resultados, proceso que consiste en la difusión y discusión de los resultados con las y los participantes, con la intención de favorecer un proceso de toma de decisiones colectiva con respecto al problema. Esta socialización contempla la reconstrucción del proceso de diagnóstico, la presentación de los resultados, la discusión del problema, la formulación de conclusiones y la toma de decisiones (Astorga y Van der Bijl, 1991). Al finalizar esta fase, contamos con referentes objetivos, subjetivos e instrumentales que permitieron una adecuada programación e implementación de actividades y estrategias.

Posteriormente, sin dejar de reconocer el diagnóstico como un proceso abierto, con los resultados ya obtenidos se realizó el establecimiento de prioridades y la elección de alternativas de acción, considerando los recursos, tanto físicos como humanos, con los que se contaba; además se determinó quiénes y cómo se harían las actividades y los tiempos destinados para las mismas. En este trabajo, la intervención estuvo encaminada a la implementación de talleres comunitarios participativos para el fomento de competencias psicosociales, tanto para las docentes como para los alumnos. Asimismo, se puso en práctica el uso de estrategias distintas a las empleadas por las profesoras para la resolución de conflictos dentro de la escuela.

Como parte de este trabajo también se desarrolló una estrategia de evaluación, la cual se realizó durante todo el proceso del programa, desde el diagnóstico hasta su etapa de conclusión. Lo anterior con la finalidad de corregir los errores que fueron surgiendo, para mejorar la actuación y para aprender haciendo, mediante la reflexión sobre lo que se está realizando. Adicionalmente, se realizó una evaluación de tipo sumativa, centrada en los materiales, las técnicas, los contenidos y el proceso mismo.

El análisis de los resultados se basó en la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1996) que implica tres operaciones básicas. La primera fue la reducción de datos, que comprendió la separación en unidades, la identificación y clasificación de unidades, además de la síntesis y agrupación. La segunda fue la disposición y transformación de datos, lo que implicó organizar la información y cambiar el lenguaje utilizado para expresar los datos en la disposición. La tercera fue la obtención y verificación de conclusiones en las que se contextualizaron y contrastaron los resultados con diversos planteamientos teóricos y la constante retroalimentación con la comunidad misma.

Objetivo

El objetivo de este trabajo fue compartir una experiencia de intervención en competencias sociales encaminada al mejoramiento de la convivencia escolar libre de violencia en una primaria pública del noreste de la ciudad de Mérida, Yucatán, México.

Participantes

Para esta investigación contamos con la participación activa y colaborativa de 111 estudiantes: 54 niñas y 57 varones, de entre seis y trece años. Adicionalmente, se involucraron de manera activa y participativa 7 profesoras integrantes del cuerpo docente y la directora de la institución educativa.

Escenario

Este trabajo de investigación fue desarrollado en una escuela pública de nivel primaria que se localiza al noroeste de la ciudad de Mérida, Yucatán, en el turno vespertino. El nivel socioeconómico de dicha zona es considerado como medio-bajo. La decisión de realizar este proceso en dicha escuela se basó en que directivos y profesores nos manifestaron su interés en desarrollar acciones, por un lado, para

reducir la violencia entre los estudiantes, la cual consideraron como elevada y, por otro lado, para cumplir con los lineamientos nacionales que acentúan la importancia de las competencias interpersonales como parte de la formación integral.

La escuela cuenta con un total de 16 salones, de los cuales únicamente se utilizan siete para el turno vespertino, uno para cada grado escolar y uno como salón de Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Asimismo, cuenta con una oficina de dirección, dos baños, uno de niñas y uno de niños, una cancha de usos múltiples y una plaza cívica.

Las familias de los niños y niñas participantes son en su mayoría nucleares, es decir, en casa viven la madre, el padre y dos o tres hijos. Los padres en general son pequeños comerciantes o empleados de autoservicios, mientras que las madres suelen ser amas de casa. Sin embargo, de acuerdo con las docentes, hay algunos niños y niñas que están al cuidado de sus abuelos o de algún otro familiar distinto a los padres, ya sea porque éstos han abandonado el hogar de manera definitiva o por trabajo se han ido a otros Estados de la República Mexicana.

Adicionalmente, hay estudiantes que son originarios del interior del Estado de Yucatán y como medida para el ahorro de transporte y otros gastos, permanecen durante la semana en casa de algún familiar y los fines de semana se trasladan a sus hogares de origen.

Técnicas y procedimiento

La IAP recurre a las técnicas tradicionales de la investigación social de una manera flexibilizada y con ciertas particularidades que resultan de la participación de la gente y los fines que se persiguen (Ander-Egg, 2003a). Para la presente investigación utilizamos diferentes técnicas, las cuales se presentan a continuación:

Para el trabajo con los niños y las niñas, utilizamos un taller comunitario participativo, la administración de la escala “Este mes en la escuela” adaptada de la propuesta original de Ortega (2003) y la observación participante. Entendemos el taller comunitario participativo como una estrategia técnica participativa y aplicada, la cual se enfoca en la adquisición específica de habilidades sobre una temática específica y con una asistencia, por parte del facilitador, de las actividades realizadas de manera individual o grupal (Díaz, 2006). Las diversas formas de organización de los talleres

dependen de los objetivos, condiciones físicas, clima, estructura y contexto en el que se desarrollan. El objetivo de utilizar dicha propuesta fue el realizar un diagnóstico que permita identificar las actitudes que niños y niñas tenían acerca de la violencia y el *bullying*, así como las experiencias que en torno a él los niños y niñas habían vivido.

Por su parte, la escala “Este mes en la escuela” la utilizamos para conocer la incidencia de los tipos de violencia ejercidos y el papel predominante de la dinámica del *bullying* dentro de la institución. La escala se conforma de 24 reactivos, con respuestas que van en un continuo de frecuencia, desde ninguna vez hasta más de una vez; también incluimos una casilla en donde las y los participantes escribieron cómo se sintieron en dicha situación.

Finalmente la observación participante como técnica de investigación es uno de los procedimientos de recogida de datos e información que se utiliza en las ciencias humanas, usando los sentidos para observar hechos y realidades presentes, y a la gente en donde desarrolla normalmente sus actividades (Ander-Egg, 2003a); supone la observación sistematizada, utilizando técnicas de registro cualitativas y requiere que el investigador vaya tomando “notas de campo” en el contexto de aplicación del programa en función de las interpretaciones que haga de sus percepciones. El objetivo último sería la obtención de las descripciones de cómo los involucrados están experimentando el fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2001): percibir cómo los participantes viven y experimentan las diferentes manifestaciones de la violencia dentro de su contexto escolar.

Para el trabajo con docentes utilizamos la entrevista semi-estructurada como principal herramienta técnica. Ésta se define como una conversación guiada en la que sólo se determinan los temas; las preguntas sirven como punto de referencia, pero lo fundamental es el guión de temas y objetivos que se consideran relevantes a propósito de la investigación, lo que otorga un amplio margen de libertad y flexibilidad para el desarrollo de la entrevista, pero siempre en torno a cuestiones acerca de las cuales se tiene interés por recoger información (Ander-Egg, 2003a).

Uno de los objetivos principales de este tipo de entrevista es aprender de las y los entrevistados y permitir oportunidades para obtener y discutir información nueva e inesperada (Pretty, Guijt, Thompson y Scoones, 1998, citado en Cauich y Morales, 2004). La información recabada al utilizar esta técnica está relacionada con los

conocimientos, creencias, emociones, conductas y experiencias alrededor de la violencia y el *bullying* que las y los entrevistados han tenido, así como la percepción general de la convivencia que hay dentro de la escuela.

Como resultado del análisis colectivo de la vivencia comunitaria, diseñamos e implementamos un programa de intervención cuya finalidad fue el promover acciones que favorezcan un ambiente libre de violencia dentro de una escuela de nivel primaria, con base en las experiencias y actitudes identificadas. Para lograr el objetivo anterior fue necesario el desarrollo de dos proyectos que se complementaran, uno con las profesoras, encaminado a brindarles las herramientas teórico-metodológicas que contribuyan al desarrollo de habilidades psicosociales de las y los niños de la primaria. Las técnicas utilizadas con las profesoras priorizaron su papel activo en la construcción de conocimientos colectivos en torno a cada una de las competencias. Posteriormente, se trabajó en la puesta en práctica de diferentes herramientas técnicas que favorecieran la adquisición de las competencias. Para finalmente analizar a través de diferentes preguntas generadoras la utilidad y la viabilidad de dichas técnicas.

El segundo proyecto, dirigido a los niños, tuvo el objetivo de promover el desarrollo de competencias psicosociales con la finalidad de contribuir al mejoramiento de sus relaciones entre ellos y, por lo tanto, disminuir la presencia de acciones violentas dentro y fuera del plantel escolar. Enseñar competencias implica utilizar estrategias consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real de los niños (Zabala y Arnau, 2011). En ese sentido, las técnicas utilizadas con los niños fueron de corte participativo y privilegiaron espacios para compartir sus propias experiencias y problemáticas cotidianas a través del trabajo en equipo, el diálogo, la reflexión personal y grupal, el *role playing*, la generación de productos colectivos como murales y carteles; en un ambiente lúdico.

Es importante señalar que como en todo proceso participativo, se generaron diferentes niveles de participación. De acuerdo con Montero (1998), quien propone la existencia de cinco niveles, las profesoras se encuentran en el segundo nivel de participación, que se caracteriza por colaborar en tareas puntuales y participar activamente en las diferentes reuniones. Es decir, las profesoras se involucraron en el diseño de las acciones a realizar con los niños, más no en el desarrollo de las mismas.

Por su parte, los niños estarían en el tercer nivel, ya que su participación fue activa, pero se limitó a tareas específicas guiadas.

Durante todo el proceso realizamos una evaluación formativa mediante el uso de una escala likert pictórico, en función del desempeño durante las sesiones, las técnicas y materiales utilizados, el contenido abordado y la utilidad del mismo, todo esto con la finalidad de realizar las adecuaciones pertinentes para el mejoramiento del programa. La evaluación sumativa se enfocó en la identificación de los cambios de las actitudes de las y los participantes con respecto a la problemática, mediante la reaplicación a los niños de la escala antes mencionada y una entrevista grupal con las profesoras.

Resultados

En las primeras experiencias dentro de la comunidad educativa se hizo evidente la presencia de conductas violentas entre compañeros. Primordialmente se presentaron expresiones de violencia física a través de golpes o empujones y de violencia verbal, manifestada con insultos a los compañeros, a sus familias, apodos y otro tipo de ofensas. Algunas expresiones de los niños que evidencian la presencia de dichas acciones son las siguientes: "cuando alguien te pega o te jala tu pelo", "Que tu papá o tu mamá te pegue", "que alguien más grande te golpee, empuje o patee", "mis compañeros me dicen muchos apodos muy feos por mi apellido...", "una niña que me tiene mucho odio me dice groserías", "que te golpeen o digan insultos" "que te lastimen, te digan cosas o te molesten sin motivo".

Es importante destacar que todos los niños y niñas participantes conceptualizaron dichas manifestaciones de violencia como normales, comunes al ambiente en el que se desenvuelven y a la forma en la que conviven. El interés de los niños, lejos de enfocarse en reconocer la violencia como un problema, estaba encaminado a la búsqueda de nuevas formas de respuesta sean violentas o no, pero que les evitaran consecuencias como el castigo en la escuela. En ese sentido, un primer proceso reflexivo grupal implicó analizar con los niños, a través del diálogo, la importancia de mejorar su ambiente de convivencia escolar como una estrategia que no sólo reduce la posibilidad de los castigos, sino también evita la participación en prácticas violentas.

Por su parte, las profesoras, al reflexionar sobre su práctica docente, reconocieron priorizar el castigo como medida disciplinaria, pero también pudieron hacer conciencia acerca de la poca efectividad de dicha medida. Algunas de las acciones más comunes eran: la expulsión del salón, la privación del recreo, las llamadas de atención por parte del personal directivo, el aviso y cita a los padres, el reporte escrito, entre otros; dependiendo de la gravedad de las acciones.

Algunas profesoras evitan el reporte a los padres, debido a que consideran que eso agrava la violencia. En ese sentido, una profesora comenta: "es que se que si mando a llamar a la mamá, luego el niño al día siguiente me viene todo sonajeado, le pega la mamá, luego que si el hermano cuando lo acusan...". Adicionalmente, las docentes mencionaban que dichas medidas parecían tener efecto en el comportamiento de los alumnos, pero solo los dos o tres primeros días, ya que posteriormente las conductas de violencia volvían a manifestarse en los niños que previamente habían sido castigados.

Un hecho importante fue el identificar la presencia de una relación de víctima-agresor. En donde asociaban a los hombres a la figura del agresor, sea éste un niño o un adulto; mientras que la víctima no se asociaba con ningún sexo en particular. Ejemplo de ello son las siguientes expresiones: "que un hombre golpee a su esposa o hijos", "que el hombre utilice la fuerza para conseguir algo que quiere", "Es un niño que le jala el pelo a su compañera y ella llora", "Él le está pegando al otro para que le dé el balón". Estos resultados coinciden con estadísticas generales en nuestro país y estado, las cuales sustentan qué son los hombres quienes generalmente participan como agresores (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2012). Además de que tal concepción puede ser explicada a través de la perspectiva de género, en tanto, dicha perspectiva relaciona las expectativas que asigna una cultura a un individuo en relación a su sexo (Lagarde, 1996).

Así, de acuerdo a estas expectativas, se espera y se refuerza socialmente que los varones utilicen una confrontación directa ante los conflictos, la cual legitima la violencia en los hombres como una forma de relación. Mientras que a las niñas se les educa para internalizar su hostilidad, dando como resultado que la expresión de la misma sea de forma más indirecta (rumores, difamaciones o exclusión social). Lo anterior se presentaba cotidianamente en la comunidad escolar, era común ver

reportes por agresión física para los niños, mientras que a las niñas se les hacían acusaciones por chismes o exclusión social hacia alguna de sus compañeras.

Con el grupo de padres no fue posible la implementación de una intervención, debido a la dificultad para contar con la asistencia y participación de sus integrantes, en el caso de los padres tenían trabajos de tiempo completo y en el de las madres, trabajaban el mismo tiempo o tenían bajo su cuidado a hijos más pequeños que les impedían poder involucrarse activamente en las acciones. De tal manera, nos limitamos acordar con ellos, en una sesión plenaria, el envío de un informe escrito en el que se diera a conocer el trabajo realizado durante las sesiones. Esta situación pone en evidencia cómo las exigencias macroeconómicas que se expresan en la necesidad de dobles o triples jornadas laborales obstaculizan la generación de acciones integrales en la comunidad educativa -alumnos, docentes y padres de familia-, que reconozcan la violencia como una problemática social que no sólo se limita al escenario escolar.

Para promover el desarrollo de las competencias psicosociales y contribuir al mejoramiento de las relaciones entre pares se trabajó durante tres meses, en un total de 36 sesiones con duración de una hora cada una, siendo seis sesiones por cada grado escolar. En cada una de ellas se realizaron dinámicas relacionadas con las competencias a desarrollar- autoconocimiento, autoestima, empatía, respeto, tolerancia, cooperación, colaboración y resolución de conflictos- dando, al final de cada sesión, un tiempo para la reflexión y síntesis de los aprendizajes construidos como parte del proceso grupal.

En todo momento los estudiantes se mostraron muy participativos. Los más pequeños mostraron mayor espontaneidad al momento de hablar acerca de lo que sentían, hacían o pensaban en determinada situación, mientras que los mayores, al principio, contestaban con timidez o bien, tratando de acertar a lo que creían se esperaba que respondieran; con el avance de las sesiones, cambiaron su actitud y con mayor confianza hablaban de lo que realmente pensaban.

Primero fue necesario acercarnos a la comprensión de aspectos más personales, como son el autoconocimiento y la autoestima, partiendo de la premisa que una persona que se conoce y valora a sí misma, generalmente mantiene relaciones más saludables con su entorno; de igual forma se buscó que los participantes comprendieran la

importancia de escuchar las opiniones y sentimientos expresados por los demás sin emitir valoraciones ni interpretaciones, respetando las similitudes al igual que las diferencias que pudieran surgir o estén presentes entre ellos. También se hizo énfasis en la importancia que la cooperación y la colaboración tienen al momento de dirigirse como grupo o equipo a una misma meta. Todo lo anterior aunado a que la comprensión del contexto de las demás personas contribuye a la búsqueda de mejores estrategias para la resolución de conflictos, lo cual a su vez conlleva un mejoramiento en el ambiente en el que se desenvuelven.

Dicha tarea, en un principio, presentó dificultades debido a que las y los niños no se encontraban familiarizados con estas formas de relación con los demás y se mostraban renuentes a cooperar con algunos compañeros; generalmente, al actuar basándose en estereotipos ligados a sus características físicas o su desempeño académico, con expresiones como "él es flojo", "tiene fea letra" o "él nunca hace nada". Situación que implicó un proceso de continuo acompañamiento y de reflexión que contribuyera a superar dichas concepciones erróneas.

Un aspecto que llamó nuestra atención es la influencia que los comentarios de los adultos, padres o maestras, tiene sobre el autoconcepto de los niños ya que sus descripciones generalmente empezaban con un "mis papás dicen que..." o "mi maestra siempre me dice que soy...", terminando dichas frases con palabras con connotación negativa "terrible", "travieso", "terco". Esta situación se trabajó con las docentes en las sesiones con ellas, invitándoles a reflexionar acerca del tipo de comentarios que realizan a los estudiantes y el impacto que ellos manifiestan que tiene en su vida.

Posteriormente, observamos que los niños fueron aprendiendo a describir sus características personales y darle valor a las mismas con independencia de lo que familiares o maestras les habían dicho.

Para el desarrollo de la competencia respeto y tolerancia, los estudiantes reflexionaron acerca de las conductas irrespetuosas dentro de su escuela y más aún, acerca de las faltas que ellas y ellos cometían.

Asimismo, requirió la puesta en práctica de propuestas de solución. Lo anterior se logró mediante una actividad denominada "Todas y todos en favor del respeto y la tolerancia", la cual requirió que cada niña y niño en una hoja escribiera tres faltas de

respeto que ocurran en el grupo, incluyendo la que cada una y uno comete. Posteriormente, organizados en equipos compartieron sus trabajos y cada equipo diseñó una campaña publicitaria (periódico mural, anuncios de televisión, radio, cartel) que denuncie las faltas de respeto detectadas y proponga conductas y comportamientos respetuosos. Un elemento importante fue indicarles que las campañas no debían acusar a nadie en particular, sino proponer soluciones para eliminar las faltas de respeto.

Las conductas irrespetuosas que más señalaban eran: "utilizar las cosas de tus compañeros, sin pedirlas", "decir groserías", "no dejar jugar a todos", "burlarse de los amigos", "decirle apodos a los demás", "no respetar las reglas de los juegos", "hablar mientras la maestra explica". Nos llamó la atención que la solución propuesta generalmente fue el decírselo a la maestra, dejando en ella dicha responsabilidad.

Sin embargo, una propuesta concreta que los niños y niñas pusieron en práctica fue el modificar los reglamentos de cada salón, tomando en cuenta las aportaciones que los mismos alumnos hacían con respecto a los contenidos que consideraron pertinentes, superando las reglas tradicionales como el "ser puntuales", "portar el uniforme", "no comer en el salón". Algunas de las propuestas al reglamento fueron: el respetar a los compañeros, respetar la propiedad de los otros, el dirigirse a sus compañeros por su nombre y no por apodos, el pedir prestadas las cosas y no tomarlas sin el consentimiento del otro, entre otras.

Se pudieron observar ciertos cambios en los niños en cuanto a la dinámica de relación entre ellos, principalmente en el caso de los grupos de grados mayores (quinto y sexto) quienes en un primer momento eran los alumnos que más preocupaban a las docentes y quienes presentaban mayor cantidad de expresiones de violencia.

Al final de la intervención se vieron favorecidos los procesos de interacción en equipos, se redujeron las peleas entre los menores, se logró mayor aceptación grupal a niños que, en un principio, vivían experiencias de exclusión y segregación, entre otras evidencias.

Es pertinente señalar que, a pesar de que sólo contábamos con una sesión para el trabajo específico de cada una de las competencias, éstas iban retomándose e integrándose durante todo el proceso de intervención, ya que es importante

reconocer que un cambio en la actitud no se logra en un día y tampoco con una intervención de tres meses.

En este sentido, para la última competencia, de resolución de problemas y conflictos, les propusimos hacer uso de los conocimientos adquiridos durante las sesiones -el escuchar, el ponerse en el lugar del otro, el tolerar y sobre todo respetarse a sí mismos y a los demás- para conseguir la resolución de los problemas y diferencias, antes que el uso de insultos, golpes o cualquier otro tipo de solución violenta. Esta competencia se trabajó mediante el *role playing*. Se solicitó a dos voluntarios para representar un conflicto, definido con anterioridad, dentro del aula entre un maestro y un alumno. Mientras los voluntarios actuaban, a los observadores se les pidió que piensen en las situaciones que pudieran ser causa del conflicto, así como en las posibles soluciones. Al finalizar la representación, se reflexionó en plenaria. Un resultado interesante fue que al principio los niños, en su mayoría, atribuían a las características de niño y/o de la maestra la causa del conflicto. Sin embargo, después de explicarles el contexto y los antecedentes del conflicto reconocieron la importancia de conocer las cosas que suceden en la vida de cada persona, para poder comprender las diferencias en los comportamientos y opiniones que se dan dentro de la escuela y no actuar violentamente. Algunos de los participantes compartieron situaciones en las que sus problemas de casa les habían hecho comportarse violentos en la escuela y lo que habían sentido en ese momento.

Partiendo de lo anterior, decidimos desarrollar el proceso reflexivo con las maestras, ya que ellas son quienes se desempeñan como agentes activos cotidianos y tienen una labor educativa con mayores posibilidades de impacto en los y las menores.

En el caso del trabajo con las maestras, el objetivo del proyecto fue brindar las herramientas teórico-metodológicas que contribuyeran al desarrollo de habilidades psicosociales de las y los niños de la primaria. Para el logro de dicho objetivo, durante las sesiones, se discutieron las nociones generales de cada competencia, ejemplificando con ellas una o dos técnicas que les permitieran favorecer en los y las menores el desarrollo de dicha competencia. Al finalizar cada sesión, contábamos con un tiempo para la reflexión y la evaluación de la sesión. El tiempo de trabajo fue igualmente de seis sesiones.

Las docentes mostraron una clara disposición a aprender, motivación y compromiso, de ahí que reconocieron la importancia de ampliar sus conocimientos y metodologías para el trabajo con sus estudiantes en la reducción de prácticas y discursos generadores y reproductores de la violencia. Las maestras se comprometieron con la inclusión de las técnicas vistas, en el trabajo diario en las aulas, principalmente en el área de exploración o formación cívica para los pequeños y, las asignaturas de ciencias naturales y sociales en el caso de los mayores. Además de que pudieron identificar cómo incluir en las asignaturas de español y matemáticas, el trabajo con competencias psicosociales como el trabajo en equipo, la colaboración y cooperación, al realizar determinados ejercicios.

Asimismo, el trabajo con las maestras permitió reflexionar acerca de diferentes ideas como resultado del proceso colectivo. Algunas de ellas fueron: el reconocimiento de que las competencias pueden fomentarse en la convivencia diaria sin tener que hacer uso de técnicas elaboradas; la importancia de reconocer el esfuerzo y el buen desempeño de los alumnos como elemento que favorece la autoestima y un ambiente de respeto y reconocimiento de las capacidades. Otras ideas centrales durante el proceso de reflexión fueron el dar valor a lo que sienten sus alumnos y reconocer, ellas mismas, ante el grupo sus sentimientos con respecto al desempeño de los estudiantes, como una estrategia para fomentar la empatía y la convivencia saludable; el reconocer los avances de los niños mediante sus diferentes capacidades; el escuchar y dar valor a todas las opiniones de los estudiantes, independientemente de su acuerdo o desacuerdo para fomentar el respeto por la diversidad. Finalmente, las maestras reconocieron que incluso la organización de un festival o convivencia es una oportunidad para el desarrollo de la colaboración e integración grupal.

Al evaluar la experiencia, algunos resultados evidencian el cumplimiento de las metas propuestas, el logro de la participación activa tanto de los estudiantes como de las docentes durante las discusiones y reflexiones en las diferentes sesiones. Aunque una limitación clara fue la inasistencia prolongada de algunos estudiantes, situación que era común en la escuela, por la presencia de alumnos que llegaban y sin avisar, dejaban la escuela a medio curso escolar, por un cambio de hogar dentro de la ciudad, traslado a otros estados del país o distintas problemáticas familiares.

En relación a las docentes, la mayoría se propuso y logró la implementación en sus aulas de por lo menos tres técnicas vistas durante la intervención, ante lo cual

expresaron sentirse satisfechas con los resultados. Por su parte, las docentes que no tuvieron oportunidad de aplicar las técnicas mencionaron como inconveniente la falta de tiempo para la planeación de las mismas y enfatizaron la necesidad de personal especializado para dicho trabajo.

Comentarios finales

Coincidimos con Trianes (2000) cuando señala que la violencia escolar es un fenómeno psicológico, social y educativo, que para ser erradicado, o por lo menos reducido, requiere del análisis del contexto escolar, así como la aceptación de la co-responsabilidad como sociedad ante este problema. Comprender las diversas expresiones de violencia escolar requiere, primeramente, del análisis participativo del contexto escolar en el que están involucrados profesores, directivos, estudiantes y sus tutores, ya que las acciones generadas se desvanecen, en la medida en que no se incorporen como parte del currículo o, por lo menos, se articulen con otras actividades escolares.

Una limitación de este trabajo fue precisamente que la mayoría de las acciones se lograron desarrollar en un plazo específico, pero sin integrarse o impactar a nivel curricular. Desde el punto de vista de las docentes son la falta de tiempo y de personal especializado en el área los principales factores que dificultan el dar continuidad a dichas acciones.

Esta realidad pone en evidencia la complejidad de la práctica educativa no sólo de la enseñanza por competencias, sino también la necesidad de desarrollar formas alternativas de enseñanza que indiscutiblemente implican actividades alejadas de la tradición escolar (Zabala y Arnau, 2011). Para potencializar este trabajo es indispensable superar las resistencias al cambio: las ligadas a la personalidad (como la preferencia por la estabilidad y el miedo a lo desconocido), las relacionadas con el sistema social (como la conformidad con las normas y el carácter sagrado de ciertas prácticas); además de las vinculadas al modo de implantación del cambio (como son los tiempos y los medios estratégicos que se propongan para lograrlo).

En esta experiencia, otra limitante fue el no contar con la participación de los padres y madres, ya que muchos de los ejemplos que los propios menores mencionaban

mostraban cómo sus prácticas y discursos en torno a la violencia eran resultados de los procesos de socialización primaria. Procesos que es necesario cuestionar en escenarios abiertos, inclusivos y participativos los cuales permitan a cada educador, formal o informal, reflexionar y actuar en beneficio del bienestar social y colectivo en detrimento de las prácticas de violencia que generalmente cortan las oportunidades de convivencia escolar y familiar sana y libre.

Las y los niños han de aprender a autoconocerse, aceptarse, empatizar con el otro, apreciar y aceptar a los diferentes compañeros y amigos asumiendo la diversidad de todo tipo, ser cooperativos, colaborativos y a resolver los conflictos que son parte de la vida. Desde nuestro punto de vista la escuela es uno de los mejores lugares en donde todo esto puede ser aprendido de manera segura, siempre y cuando los participantes se responsabilicen e involucren debidamente en busca de un ambiente pacífico y saludable, en el que los conflictos existen y, lejos de ser la justificación para los actos violentos, sean una oportunidad a sus integrantes de poner en juego sus competencias para la resolución de una manera assertiva, segura y libre de violencia, siempre con la obtención de un aprendizaje para la vida en una sociedad futura.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2003a). *Métodos y técnicas de investigación social: Técnicas para la recogida de datos e información*. Buenos Aires: Lumen.
- Ander-Egg, E. (2003b). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. Buenos Aires: Lumen.
- Astorga, A. y Van der Bijl, B. (1991). Los pasos del diagnóstico participativo. En A. Astorga (Ed), *Manual de Diagnóstico Participativo* (pp. 63-105). Buenos Aires: Humanitas.
- Beane, A. (2006). *Bulliyng aulas libres de acoso*. Barcelona: GRAO.
- Blanchard, M. y Muzás, E. (2007). *Acoso Escolar. Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Madrid: Narcea.
- Carbonell Fernández, J. L. (1999). *Convivir es vivir*. Madrid: Dirección provincial del Ministerio de Educación y Cultura de Madrid.

- Castillo, C. y Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 925-942.
- Cauich, I. y Morales, N. (2004). *Investigación Acción Participativa en el albergue "Alfonso Caso" de Tahdziú, Yucatán* (Tesis de licenciatura). Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Cobo, P. y Tello, R. (2008). *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes*. México: Lectorum.
- Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- Doménech, J. y Guerrero, J. (2005). *Miradas a la educación que queremos*. Barcelona: GRAO.
- Fals-Borda, O. y Rahman, M. A. (1989). La situación actual y las perspectivas de IAP en el mundo. En M. C. Salazar (Ed.), *La Investigación Acción participativa* (pp. 205-223). Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. España: CiisPraxis.
- Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. México: Alfaomega.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2001). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2012). *Mujeres y Hombres en México 2011*. México: INMUJERES/INEGI.
- Lagarde, M. (1996). "El género", fragmento literal: 'La perspectiva de género'. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, 25(2), 13-38,
- López Sánchez, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid: Morata.
- Marina, J. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Meeduco. (2010). *Meeduco para toda la vida*. Recuperado de: <http://www.meeduco.cl/website/?pagina=organizacion>
- Mendoza, M. T. (2011). *La violencia en la escuela*. México: Trillas.
- Montero, M. (1998). La comunidad como sujeto y objeto de acción social. En A. Martín González (Ed), *Psicología comunitaria, Fundamentos y aplicaciones* (pp. 211-222). Madrid: Síntesis.
- Ortega, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de intervención*. Barcelona: Grao.

- Ortega, R. y Del Rey, R. (2010). *El proyecto Andalucía anti-violencia escolar: ANDAVE*. Recuperado de:
http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40272
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. México: JC Sáez editor.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Sanmartín, J. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México, D.F: ICRS, Siglo XXI.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Triana, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2011). *11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. México: GRAÓ/Colofón.