



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Violencia escolar, una propuesta de intervención a
través del desarrollo de habilidades
socioemocionales en una secundaria pública**

TESIS

PRESENTADA POR

TADEO ALFREDO DONDÉ PERERA

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA APLICADA
EN EL ÁREA ESCOLAR

DIRECTOR DE TESIS

EFRAIN DUARTE BRICEÑO

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

2020

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 924385 durante el periodo 2018-2020 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

A Elizabeth,

Así como a todas y todos los maestras y maestros que he tenido en la vida.

Contenido

1. Introducción	8
1.1 Planteamiento del problema, justificación y propósito general del trabajo terminal	8
1.2 Marco Teórico	12
2. Evaluación diagnóstica.....	19
2.1. Descripción del escenario y participantes	19
2.2. Instrumentos, técnicas y/o estrategias utilizados	20
2.3. Procedimiento.....	22
2.4. Informe de resultados de la evaluación diagnóstica	23
3. Programa de intervención.....	26
3.1. Fundamentación.....	26
3.2. Objetivo(s)	29
3.3. Programa de Intervención.....	29
4. Resultados de la intervención.....	43
4.1. Contextualización	43
4.2. Alcances.....	44
4.3. Reflexión final	45
5. Discusión y Conclusiones	47
5.1 Evaluación diagnóstica	47
5.2 Programa de intervención	48
5.3. Impacto esperado	48
Referencias	51
Apéndice A. Escala de Victimización en la Escuela.....	58
Apéndice B. Escala de Violencia Escolar	60
Apéndice C. Cuestionario EQ-I: YV versión corta.....	61
Apéndice D. Evidencias de las sesiones realizadas.....	63

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Orden de presentación de las pruebas</i>	21
Tabla 2. <i>Puntajes promedio por grado y por grupo</i>	23
Tabla 3. <i>Correlaciones edad, IE, Victimización y Agresión</i>	23
Tabla 4. <i>Peso porcentual de reactivos en el grupo elegido</i>	26
Tabla 5. <i>Programa de intervención</i>	27
Tabla 6. <i>Sesiones ejecutadas</i>	42

Resumen

Las escuelas deberían ser seguras, comprensivas y facilitadoras de ambientes para que todas las niñas, niños y adolescentes puedan crecer. Sin embargo, estas potencialidades pueden verse debilitadas por la prevalencia de burlas y discriminación, entre otras expresiones violentas (Soto y Trucco, 2015). Teniendo esto en cuenta, llamaremos violencia escolar a la que ocurre entre los miembros de una comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres, personal administrativo) y que se produce en los espacios físicos de la institución y en aquellos lugares o actividades que están directamente relacionados con lo escolar o con el desarrollo de actividades extraescolares (Castillo, 2011). Es importante intervenir en ambientes escolares con la intención de minimizar los impactos de la violencia escolar, esto debido a que la escuela es uno de los espacios educativos y formativos más importantes, después del hogar. Por lo tanto, se plantea intervenir en la inteligencia socioemocional como un grupo de habilidades personales, interpersonales y emocionales con la intención de incidir en la prevalencia de la violencia escolar y la victimización en el aula. Se realizó un diagnóstico por medio de la aplicación de la Escala de Victimización en la Escuela y la Escala de Violencia Escolar (Lisis, 2020), así como el Cuestionario IQIYV de Bar On (referencia) a 667 alumnas y alumnos de una escuela secundaria pública urbana, posteriormente se diseñó una propuesta de intervención basada en los resultados del diagnóstico.

1. Introducción

En México existen altas estadísticas de violencia que afectan a la población en general, particularmente los niños, niñas y adolescentes se encuentran vulnerables ante ella. Por otro lado, la escuela es un ambiente educativo en el que se forman valores y habilidades que les permitirán desenvolverse en la vida diaria.

Debido a esto se plantea desarrollar estrategias que ayuden a potenciar las habilidades socioemocionales de las y los alumnos, con la intención de minimizar el riesgo potencial de ser víctimas o generadores de violencia en sus diferentes modalidades.

1.1 Planteamiento del problema, justificación y propósito general del trabajo terminal

Los datos muestran la gravedad de esta problemática, por ejemplo, 3 de cada 10 jóvenes se encuentran en situación de violencia (SEP, 2017), y 6 de cada 10 niñas, niños y adolescentes entre 1 y 14 años han experimentado algún método violento de disciplina infantil en sus hogares, 1 de cada 2 niñas, niños y adolescentes ha sufrido alguna agresión psicológica por algún miembro de su familia y 1 de cada 15 niños y niñas ha recibido alguna forma de castigo físico severo (jalones de orejas, bofetadas, manotazos o golpes fuertes) como método de disciplina (UNICEF, 2017).

La victimización durante los años escolares es un problema de los jóvenes en todo el mundo. Asimismo, se han identificado las consecuencias negativas de la victimización entre pares, sin embargo, la literatura presenta una falta de información en cómo los factores contextuales interactúan con las experiencias de victimización para predecir el bienestar psicológico. Por otro lado, hallazgos recientes indican que desajustes emocionales dependen del contexto del salón de clases (Gini, et al., 2019).

Partiendo de esta idea, sería difícil imaginar que jóvenes que no han tenido experiencias de respeto y un trato amoroso en casa, en sus contextos sociales y escolares, puedan replicarlo al relacionarse con sus pares.

En términos conceptuales, los debates sobre la violencia han tenido como uno de sus principales ejes la confrontación entre lo que se conoce como la definición restringida de la violencia y aquella que se postula como definición amplia de la misma. En el primer caso, la tendencia es fundamentalmente a restringir la definición a lo establecido por el código penal y a formas muy graves y obvias, sobre todo, de violencia física (homicidios, robos con uso o amenaza de uso de la fuerza física, la producción de lesiones graves, etc.) (Furlán, 2012).

Sin embargo, la perspectiva amplia de la violencia supone, en cambio, considerar formas más sutiles de la misma, entre otras la presión psicológica, el hostigamiento social, la imposición cultural (violencia simbólica), etc. En definitiva, abarca acciones que no necesariamente están catalogadas como infracciones al código penal o son consideradas agresiones graves en general, pero que son vividas traumáticamente por las víctimas. Quienes defienden la definición restringida de violencia proponen que su virtud es la de acotar el objeto a un conjunto muy preciso de hechos relevantes y que las perspectivas más abarcativas diluyen esta visión en actos secundarios (Furlán, 2012).

Por otro lado, la escuela se convierte en un micro-contexto donde se reproducen los fenómenos psicosociales, por lo tanto, es legítimo cuestionarse si las formas y niveles de violencia social se reproducen al interior de los planteles, como en la propuesta de *caja de resonancia* (Conde, 2011). Tal y como se mencionaba anteriormente, sería lógico preguntarse si los jóvenes replican en la escuela las conductas violentas que viven en casa y que caracterizan los contextos socioculturales en los que habitan y se desarrollan.

Son muchos los factores que determinan la violencia en la escuela. Entre ellos figuran las distintas concepciones culturales de la violencia, los factores socioeconómicos, la vida familiar de los estudiantes y el entorno de la escuela. Por ejemplo, pueden existir grandes disparidades entre las culturas y las sociedades en la definición de lo que constituye un acto o entorno violento. Sin embargo, independientemente del contexto cultural o socioeconómico de la escuela, la violencia puede ser tanto física como psicológica. En el *Informe mundial sobre la violencia contra los niños* (UNESCO, 2009) se definen las principales formas de violencia tales como: el castigo físico y psicológico; el acoso; la violencia sexual y por razones de género; y la violencia externa (las consecuencias de las bandas, las situaciones de conflicto, las armas y las peleas).

En síntesis, la escuela y la vía pública son dos entornos donde suceden 8 de cada 10 agresiones contra niñas, niños y adolescentes entre 10 y 17 años (UNICEF, 2017).

La violencia en el ámbito escolar se presenta de muchas maneras, entre ellas: intimidación, violencia sexual o basada en el género, acoso sexual, peleas entre pares en el patio de la escuela, violencia pandillera, agresión con armas y discriminación por condición económica o condición étnica/racial. Se reporta que alrededor de un 30% de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar en América Latina afirma haber vivido situaciones de violencia en la escuela, tanto en forma de agresiones físicas como burlas por distintos motivos (Soto y Trucco, 2015).

Las estadísticas anteriores representan un motivador importante para concentrarse en la prevención e intervención en violencia en los centros escolares, esto plantea la necesidad de desarrollar estrategias que permitan reducir dicha incidencia.

Debido a que la escuela es uno de los espacios educativos y formativos más importantes, después del hogar, es el espacio ideal (debido a su cualidad social y de convivencia) para desarrollar estrategias que brinden factores protectores a los niños, niñas y adolescentes, y que, a

la vez, minimicen los factores de riesgo que los(as) exponen la posibilidad de ser generadores o receptores de violencia en cualquier ámbito.

La intervención se desarrolló en escuelas secundarias tomando en cuenta: (a) el índice de violencia vivido en los rangos de edad que comprende este nivel educativo (INEGI, 2016); (b). En el mismo sentido, es en este nivel educativo en el que los jóvenes comienzan a adquirir nuevas responsabilidades y una relativa autonomía, empezando a moldear sus personalidades y a presentar cierto alejamiento del cuidado y la supervisión de los padres, reemplazándolo por la relación con los pares. Es por esto que la secundaria representa un momento en el desarrollo humano en el que sería importante fomentar factores protectores y mitigar factores de riesgo en esta gran transición que representa comenzar a dejar de ser niños.

Otro motivo importante para desarrollar estrategias de intervención centradas en la prevención e intervención en violencia, es que muchas veces, éstas se corresponden con los objetivos del currículo de desarrollo socioemocional planteado por la SEP (2017) y con las políticas del Programa Nacional de Convivencia Escolar (2016) que todas las escuelas públicas deberían desarrollar en sus planteles, las cuales no siempre llevan a cabo debido a falta de personal capacitado o por falta de tiempo y recursos (humanos mayormente).

Así, las escuelas deberían ser seguras, comprensivas y facilitadoras de ambientes para que todas las niñas, niños y adolescentes puedan crecer. Sin embargo, estas potencialidades pueden verse debilitadas por la prevalencia de burlas y discriminación, entre otras expresiones violentas (Soto y Trucco, 2015).

El objetivo del presente trabajo es realizar una intervención en la escuela, enfocada en la inteligencia socioemocional como un grupo de habilidades personales, interpersonales y emocionales; así como en la victimización y agresión escolares, basada en un diagnóstico previo

y apoyándose en un sustento teórico, con la intención de responder a la problemática de la violencia escolar en el salón que más lo amerite según sus condiciones.

1.2 Marco Teórico

1.2.1. Hacia una definición de violencia. La victimización entre pares -crónica o persistente- es una relación destructiva prevalente en los jóvenes y que está asociada con un rango de salud mental negativa, así como consecuencias sociales y académicas. Es difícil establecer la verdadera magnitud en la que los jóvenes son victimizados, se sabe que está ocurriendo y la investigación sugiere que tiene consecuencias en el futuro; y como es de esperarse, el número de jóvenes victimizados cada año está subestimado de manera alarmante (Hartinger-Saunders et al., 2012). Sin embargo, una de las razones por las que apenas se ha considerado a la violencia como una cuestión de salud pública es la falta de una definición clara del problema; por tal motivo, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) la define como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo u otro, que cause lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Esto abarca también las numerosas consecuencias del comportamiento violento, las cuales suelen ser menos notorias, como los daños psíquicos y las privaciones que comprometen el bienestar de los individuos, familias y comunidades.

La clasificación utilizada en el *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (OMS, 2002) divide a la violencia en tres grandes categorías según el autor del acto violento: violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva. Esta categorización inicial distingue entre la violencia que una persona se inflige a sí misma, la infligida por otro individuo o grupo pequeño de individuos, y la infligida por grupos más grandes, como las

organizaciones terroristas. Estas tres amplias categorías se subdividen para reflejar tipos de violencia más específicos.

La violencia dirigida contra uno mismo comprende los comportamientos suicidas y las autolesiones, como la automutilación. La violencia interpersonal se divide en dos subcategorías: (1) Violencia intrafamiliar o de pareja: en la mayor parte de los casos se produce entre miembros de la familia o compañeros sentimentales, y suele acontecer en el hogar, aunque no exclusivamente; (2) Violencia comunitaria: se produce entre individuos no relacionados entre sí y que pueden conocerse o no; acontece generalmente fuera del hogar.

El primer grupo abarca formas de violencia como el maltrato de los niños, la violencia contra la pareja y el maltrato de los ancianos. En el segundo grupo se incluyen la violencia juvenil, los actos violentos azarosos, las violaciones y las agresiones sexuales por parte de extraños, y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y residencias de ancianos.

Esta clasificación tiene también en cuenta la naturaleza de los actos violentos, que pueden ser físicos, sexuales o psíquicos, o basados en las privaciones o el abandono, así como la importancia del entorno en el que se producen, la relación entre el autor y la víctima y, en el caso de la violencia colectiva, sus posibles motivos.

1.2.2. Violencia Escolar. Luego de realizar una aproximación al concepto de violencia, es importante diferenciar esta noción de la de violencia escolar, que es la que ocurre entre los miembros de una comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres, personal administrativo) y que se produce en los espacios físicos de la institución y en aquellos lugares o actividades que están directamente relacionados con lo escolar o con el desarrollo de actividades consideradas como extraescolares (Castillo, 2011).

En el ámbito escolar, la violencia puede ser entendida como cualquier acción que ocurra y se geste en la escuela, dificultando su finalidad educativa y lesionando la integridad de algún miembro de la comunidad escolar. En palabras de Ortega (2008), es un modelo de relación desigual entre aquellos de los que se espera una relación igualitaria.

Es en este entorno, que la violencia adopta diversas situaciones de índole convivencial que impiden el adecuado desarrollo de las relaciones, por ende, del proceso de aprendizaje. Del mismo modo, las consecuencias negativas a menudo provocan niveles altos y continuos de ansiedad, insatisfacción, absentismo, riesgos físicos; los cuales, finalmente, terminan afectando el desarrollo integral de los individuos (Pérez, 2017).

En febrero de 2007, la Secretaría de Educación Pública presentó el programa denominado “Escuela Segura”, que pretende convertir a los centros escolares en “espacios libres de violencia, delincuencia y adicciones” (SEP, 2007). Su perspectiva es focalizarse en los municipios del país que concentran el mayor porcentaje de los índices delictivos, lo que implica claramente una asociación entre la conducta delictiva y las políticas de prevención de la violencia en la escuela. Esto lleva a pensar que las políticas públicas que se han desarrollado para intervenir con la violencia escolar la asocian inmediatamente con las conductas delictivas, dejando fuera de foco todas las demás conductas que no están contempladas en el código penal (Muñoz, 2008).

En algunos lugares, la manifestación esporádica, con intensidades bajas y en determinadas circunstancias de algunas de estas conductas probablemente no sean consideradas como actos de violencia, sino parte de la diversión de los alumnos, por lo que fijar el punto donde se vuelven agresión es uno de los retos de un ejercicio analítico y clasificatorio (Muñoz, 2008). No obstante, el análisis del comportamiento de otras escuelas (Aguilera, Muñoz y Orozco, como se citó en Muñoz, 2008) refleja que las agresiones verbales y físicas se presentan de manera más evidente en escuelas de contextos marginales.

El estudio Cisneros X (Oñate, Piñuel y Zabala, 2006). señala que la únicamente un 10% de la violencia en la escuela se puede ver, (la violencia física) mientras que existe un 90% que permanece invisible. Este porcentaje abarca la violencia psicológica: hostigamiento verbal, amenazas, intimidación, coacciones, exclusión social y estigmatización. Acuñan el término “concepto AVE” el cual es un acrónimo de “acoso y violencia escolar”. Mencionan que, en el mismo sentido que se comenta anteriormente, existe un 90% de daños invisibles asociados al daño psicológico. El cual puede causar estrés post traumático, depresión, somatizaciones, ansiedad, ideación suicida, cambios en la personalidad y disminución de la autoestima, entre otros (Oñate et al., 2006).

1.2.3 Acoso Escolar o Bullying. Antes de abordar la comprensión del acoso escolar, se hace necesario establecer la distinción entre violencia escolar y bullying. El criterio para diferenciar entre violencia escolar y acoso parece estar únicamente en la opción de respuesta dada por el estudiante cuando señala: “alguna vez”, se interpreta como maltrato, como violencia; mientras que si se elige “con frecuencia” se categoriza como acoso o bullying. El carácter repetitivo, sistemático y la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente es más débil son las principales características del acoso (Castillo, 2011). Olweus (como se citó en Muñoz, 2008) establece una referencia para ello: frecuencia mínima de una semana y una duración mínima de seis meses.

Teniendo en cuenta lo anterior y dada la gravedad de asunto y las consecuencias, es importante señalar que se puede presentar un síndrome de negación ante el acoso escolar en los centros educativos. Cuando esto ocurre, directivos y personal docente del Centro educativo, entre otros, trivializan y banalizan el acoso escolar con argumentos como: “es sólo cosa de niños”, “en nuestro colegio no hay acoso (escolar), en otros sí” o “sólo es un caso aislado”; lo que facilita que el problema se extienda y se propague.

Sin embargo, es importante recordar que la institución escolar tiene el derecho y el deber de ser un lugar seguro para poder maximizar en sus alumnos la oportunidad de aprender. De no atender esta situación (el acoso escolar) se corre el riesgo de perjudicar la oportunidad del alumno de aprender, de afectar su desarrollo global, se origina desánimo, malestar y falta de confianza en los profesores, y perjudicar el sentido de pertenecía hacia el centro educativo, además, interfiere en el desarrollo de la creatividad, reduce los comportamientos cooperativos y desencadena un proceso de imitación del “modelo de interacción violento” (Oñate et al., 2006).

De acuerdo al modelo presentado (Oñate et al., 2006), el acoso escolar sigue habitualmente una secuencia típica de cinco fases: (1) Incidentes críticos o desencadenamiento del proceso por el instigador, (2) Acoso, estigmatización escolar, social y familiar: la generación del chivo expiatorio, (3) Latencia y aprendizaje de la indefensión psicológica, (4) Manifestaciones psicológicas y psicosomáticas graves y (5) Expulsión o autoexclusión escolar y social de la víctima y cronificación del daño (victimización a largo plazo) o resolución y protección de la víctima (superación del daño).

1.2.4 Las habilidades socioemocionales como factor adaptativo. Bar-On (como se citó en Balsalobre, 2014) en su Modelo de Inteligencia Social y Emocional, través del inventario EQ-I y de su tesis doctoral distingue diversos aspectos de la inteligencia emocional (habilidades intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado anímico general) y apuesta por una mayor capacidad de modificación de la inteligencia emocional y social frente a la inteligencia cognitiva. La inteligencia emocional es un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales.

El autor entiende la inteligencia socioemocional como un conjunto de habilidades personales, interpersonales y emocionales que repercuten en el modo de hacer frente a las

circunstancias del entorno, por lo tanto, la IE es clave para el bienestar emocional y es un factor determinante a la hora de tener éxito en la vida. Desde esta perspectiva, se pretende comprender y exponer los mecanismos sociales y emocionales que facilitan el bienestar psicológico, basándose en factores no cognitivos (Bar-On, 2006). El modelo Bar-On se encuentra basado en cinco trabajos de literatura psicológica. Se centra en las investigaciones realizadas por Darwin, de las que destaca la importancia de las expresiones emocionales para adaptarse al entorno. Se basa en el trabajo realizado por Thorndike, focalizándose en el concepto de la inteligencia social y como esta afecta el rendimiento personal. De la obra de Weschler recupera las observaciones del autor sobre la influencia de los factores no cognitivos. También tiene en cuenta los estudios sobre alexitimia realizados por Sifneos y la investigación de Appelbaum sobre la autoconciencia (Ponce, 2016).

Finalmente, se propone que la presente intervención se desarrolle desde el modelo socio constructivista, debido a que en esta perspectiva la enseñanza (en este caso de habilidades socioemocionales), tiene estrecha relación con el aprendizaje, el contenido a trabajar y el contexto en el que se desarrolla la misma.

Desde dicho modelo se configura un proceso en el que la actividad conjunta es variable y diversa según los objetivos educativos, en la que es muy importante la construcción, la interacción y la comunicación, como podemos ver en las siguientes características: a) Planificación detallada y rigurosa; b) Reflexión constante de lo que sucede; c) el facilitador es un mediador del aprendizaje de los estudiantes; c) se busca que las y los estudiantes construyan significados social y culturalmente validos; d) construcción conjunta del conocimiento; e) ofrecimiento de ayudas adecuadas para la construcción de significados con niveles de complejidad cognitiva creciente y de autorregulación tanto individual como grupal; f) establecimiento de pautas de comunicación que contribuyan al conocimiento mutuo, con

actividades conjuntas afectivas y efectivas, basadas en el trabajo colaborativo (Rodríguez, Gutiérrez y Buriticá, 2011).

2. Evaluación diagnóstica

2.1. Descripción del escenario y participantes

El programa de intervención se llevó a cabo en una escuela secundaria técnica urbana, ubicada al sur oriente de la ciudad. En dicha colonia habitan alrededor de 10,100 personas en 2,840 unidades habitacionales, siendo una de las colonias más pobladas del estado. Se contabilizan 649 habitantes por km², con una edad promedio de 37 años y una escolaridad promedio de 9 años cursados (Market Data Mexico, 2019).

Las principales actividades de la zona son el comercio y la educación, pues en ella se encuentran varios centros educativos, correspondientes a los diferentes niveles (estancias, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, universidad y educación especial). El nivel socioeconómico de la zona es medio bajo, inclinado mayormente a bajo.

Respecto a las características del centro escolar, es una escuela secundaria pública, como se mencionaba anteriormente, con dieciocho salones, seis correspondientes al grado de primero, seis al de segundo y seis al de tercero. La escuela cuenta con una matrícula de 730 alumnos inscritos. La escuela cuenta con instalaciones deportivas (canchas de fútbol y basquetbol), laboratorio de cómputo, laboratorio de ciencias, domo, biblioteca y talleres. Asimismo, cuenta con servicio de Trabajo social, Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), el programa estatal Cuenta Conmigo, entre otros. Cabe mencionar que la escuela no cuenta con psicólogo de planta.

La escuela se encuentra dirigida por una directora y una subdirectora, de acuerdo al modelo de organigrama de la Secretaría de Educación Pública. Ambas directivas representan un papel importante en la dinámica del centro escolar, pues resultan ser facilitadoras de muchos procesos, ambas son proclives al cambio y el desarrollo del centro escolar y ambas ejercen un

liderazgo activo y positivo sobre la planta docente.

La evaluación diagnóstica se realizó aplicando los instrumentos de medición a los 18 salones con los que cuenta la escuela, por lo tanto, todos los alumnos (667) fueron participantes de la recolección de datos. Los adolescentes de la muestra tienen edades que oscilan entre los 11 y 15 años, participando, tanto hombres y como mujeres.

2.2. Instrumentos, técnicas y/o estrategias utilizados

2.2.1 Escala de Victimización en la Escuela. Este instrumento fue elaborado por el Grupo LISIS, a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (Grupo LISIS, 2020). Todos los ítems están redactados en una misma dirección en forma positiva. El instrumento cuenta con 22 ítems en donde los primeros 20 describen situaciones de victimización directa e indirecta de los iguales (10 ítems corresponden a victimización directa y 10 a victimización indirecta), con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos (1 = Nunca, 2 = Pocas veces, 3 = Muchas veces, 4 = Siempre). Consta de tres dimensiones (Apéndice A):

Victimización relacional:(ítems 2 + 5 + 7 + 8 + 10 + 12 + 14 + 17 + 18 + 19)

Victimización manifiesta física:(ítems 1 + 9 + 13 + 15)

Victimización manifiesta verbal: (ítems 3 + 4 + 6 + 11 + 16 + 20)

Ítem 21: Permite conocer si la persona que contesta el cuestionario es victimizada reiteradamente por una persona o varias

Ítem 22: Permite conocer la frecuencia con la que ocurren las situaciones descritas en la escala

En relación con la confiabilidad, el alfa de Cronbach obtenido para estas subescalas por el Grupo LISIS ha sido de .87, .67 y .89, respectivamente.

2.2.2 Escala de Conducta Violenta en la Escuela. Este instrumento fue adaptado por el Grupo LISIS a partir de la escala de Agresión de Little, Henrich, Jones y Hawley (Grupo LISIS 2020). Cuenta con 25 ítems que evalúa, dos tipos de conducta violenta en el contexto escolar: por un lado, la agresión manifiesta o directa, en sus formas pura, reactiva e instrumental; por otro lado, la agresión relacional o indirecta, también en sus formas pura, reactiva e instrumental (Apéndice B). Todos los ítems están redactados en un solo sentido en forma positiva. Tiene un rango de respuesta de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces, y siempre). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de la escala es de .90. Los ítems se distribuyen de la siguiente manera.

Agresión manifiesta pura: (ítems 1 + 7 + 13 + 19)

Agresión manifiesta reactiva: (ítems 8 + 11 + 14 + 20)

Agresión manifiesta instrumental: (ítems 3 + 9 + 15 + 21 + 25)

Agresión relacional pura: (ítems 4 + 10 + 16 + 22)

Agresión relacional reactiva: (ítems 2 + 5 + 17 + 23)

Agresión relacional instrumental: (ítems 6 + 12 + 18 + 24)

2.2.3. Test de Bar On IQIYV. Esta escala es la versión adaptada y validada para la población española del Emotional Quotient Inventory Youth Versión (EQ-i: YV) de Reuben Bar-On y Parker (Ferrándiz, Hernández, Berjemo, Ferrando y Sáinz, 2012). El EQ-i:YV es un inventario para la valoración de la IES basado en la versión de adultos que consta de 60 ítems para evaluar las cinco grandes dimensiones de la IES en una escala Likert de 4 puntos (1 = Nunca me pasa, 2 = A veces me pasa, 3 = Casi siempre me pasa, 4 = Siempre me pasa) (Apéndice C). Los estudios que han analizado esta versión del instrumento han evidenciado características psicométricas adecuadas, replicando la estructura factorial propuesta por el autor en muestras de diferentes nacionalidades. En su versión corta este consta de 30 ítems, se trabajó con la versión

adaptada por Ferrándiz et al. (2012), la cual cuenta con un alfa de Cronbach de entre .63 y .80 para sus subescalas.

Los tres instrumentos están traducidos y adaptados para población hispanoparlante, únicamente se cambiaron regionalismos o expresiones muy particulares de España (cambios mínimos) para que los estudiantes puedan entender el contexto de las oraciones de manera adecuada.

2.3. Procedimiento

Previo a la aplicación, se solicitó la colaboración voluntaria de las y los estudiantes y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas. Se aplicaron los instrumentos de manera grupal, realizando las gestiones pertinentes para poder acceder a un módulo de 50 min por grupo para poder hacer la aplicación. El centro educativo proporcionó las fotocopias de los instrumentos.

Para garantizar que el orden en el que se presentan los instrumentos no influyera en los resultados obtenidos, se realizaron tres permutaciones diferentes en las que fueron presentados a los salones (tabla 1), resultando una versión para cada seis salones (dos de cada grado, elegidos de manera aleatoria).

Tabla 1
Orden de presentación de las pruebas

Permutación	Orden de las pruebas
A	Escala de Victimización, Escala de Violencia, IQIYV Versión Corta
B	IQIYV Versión Corta, Escala de Victimización, Escala de Violencia
C	Escala de Violencia, IQIYV Versión Corta, Escala de Victimización

Una vez que todos terminaron, se les agradeció su valiosa cooperación, y se les hizo notar que su opinión sería de gran ayuda para la investigación. Concluido el proceso de aplicación de todos los salones, se capturaron las respuestas de todos los instrumentos en una base de datos, la

cual fue verificada varias veces, para después realizar los análisis con el paquete estadístico SPSS 25.

2.4. Informe de resultados de la evaluación diagnóstica

Se realizó una prueba alfa de Cronbach para establecer la consistencia interna de los instrumentos. Se obtuvo una puntuación de .90 para la escala de victimización y .87 para la escala de agresión escolar, lo cual representa una consistencia interna alta para ambas escalas. Por otra parte, se obtuvo un alfa de .60 para el EQIYV versión corta, siendo esta una consistencia media alta (Aiken, 2003).

Posteriormente, se realizó un análisis de frecuencias, en el que se obtuvieron las medias de los tres instrumentos y el índice de victimización para cada grupo, esto con el fin de identificar cuál de los salones se encuentra en mayor riesgo debido a sus puntuaciones.

Como criterios de inclusión para seleccionar el grupo con el que se realizaría la intervención, se ubicó al grupo que puntuara -preferentemente- como el más alto tanto en términos de victimización y de violencia escolar. Otro criterio deseable era que tuvieran una media de habilidades socioemocionales por debajo de la media del centro educativo.

Como se puede observar, el salón de tercer grado grupo “D” fue el que alcanzó los puntajes más altos tanto en el índice de victimización, como en la puntuación total de las escalas de agresión y victimización en la escuela, por encima de la media grupal. En el test EQIYV, puntuaron por debajo de la media grupal, lo que complementa el perfil del grupo, identificándolos como menos habilidosos socialmente que el promedio de la escuela y puntuando tres de tres criterios de selección para ubicarlos como el grupo en mayor riesgo (tabla 2).

Tabla 2
Puntajes promedio por grado y por grupo

Grado	Grupo	Índice de Victimización	Victimización Total	Violencia Total	Inteligencia Emocional Total
1	A	1.66	1.32	1.11	2.18
	B	2.00	1.48	1.26	2.33
	C	2.35	1.53	1.27	2.35
	D	2.24	1.74	1.31	2.50
	E	1.78	1.28	1.20	2.16
	F	2.31	1.56	1.22	2.23
2	A	2.36	1.65	1.27	2.18
	B	2.11	1.69	1.20	2.35
	C	2.15	1.50	1.23	2.22
	D	2.11	1.58	1.20	2.20
	E	1.97	1.53	1.23	2.23
	F	2.25	1.59	1.26	2.30
3	A	2.60	1.77	1.28	2.30
	B	2.50	1.65	1.28	2.15
	C	2.11	1.40	1.20	2.16
	D	2.61	2.02	1.50	2.23
	E	2.46	1.81	1.36	2.29
	F	2.24	1.70	1.27	2.18
<i>M grupal</i>		2.21	1.60	1.25	2.25

Se realizó también un análisis de correlaciones entre las variables edad, inteligencia emocional global, victimización escolar y agresión escolar, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 3
Correlaciones edad, IE, Victimización y Agresión

Variabes	IE Global	Victimización	Violencia Escolar.
Edad	-.087*	.197**	.131**
IE Global	-	.162**	.174**
Violencia E.		-	.484**

n = 667, * $p = .05$, ** $p = .01$

Las medidas promedio para la muestra fueron: edad 12 años (que es una puntuación media baja dentro del rango de la muestra); inteligencia emocional global 2.25 (que es una puntuación

media alta dentro del rango de la muestra), victimización 1.6 y la violencia escolar 1.25 (que son unas puntuaciones bajas dentro del rango de la muestra).

La edad correlaciona negativamente con la inteligencia emocional de manera significativa, pero el indicador es muy bajo. Por otro lado, también correlaciona positivamente de manera significativa con las escalas de victimización escolar y la de violencia escolar, siendo ambas correlaciones débiles. Esto significa que la correlación podría explicarse por otros factores, como se analiza en la discusión más adelante.

La inteligencia emocional global correlaciona positivamente de manera significativa con la victimización escolar, esta es una correlación débil. Como la media de la inteligencia emocional es media alta y la de victimización es baja es probable que se presenten de esa manera, cuando la IE es alta, la victimización tiende a ser baja. Esta relación se presenta de la misma manera con la violencia escolar.

La victimización correlaciona de manera positiva y significativa con la violencia escolar, la fuerza de la relación es media, lo que indica que ambas aumenten o disminuyan en el mismo sentido.

3. Programa de intervención

3.1. Fundamentación

La intervención busca el desarrollo de habilidades socioemocionales en el grupo, así como en reducir la cantidad de victimización y agresión escolar en el mismo. Esta se realizará desde una visión socio-constructivista, participativa y vivencial.

Tal y como se describen las sesiones en el apartado de la programación de la intervención, algo que todas tienen en común es que se trabaja haciendo que las y los estudiantes transiten por la situación de poder experimentar las habilidades socioemocionales, reflexionar sobre lo vivido y co-construir significados con sus pares al momento de cerrar cada sesión.

El punto de vista del constructivismo social, modelo desde que se aborda la presente propuesta de intervención, respecto a la competencia emocional, enfatiza la activa creación de la experiencia emocional por medio de la integración entre el funcionamiento del desarrollo cognitivo y experiencia social (Ugarriza y Pajares, 2005).

A pesar de que se desea evitar los momentos expositivos en los que las y los alumnos actúen como entes pasivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, otra de las intenciones importantes es poder brindar información sobre la victimización y la agresión escolar, proporcionando también los ejemplos de interacción positiva, con la finalidad de favorecer este segundo tipo de interacciones por encima de las formas de socialización relacionadas con la violencia escolar. Para lo anterior, el rol del facilitador como modelo juega un papel importante, pues el programa de intervención está diseñado para llevarse a cabo en un ambiente de respeto y empatía, en el que los y las estudiantes puedan mirar cómo el facilitador modela formas de socialización positiva.

También se tomaron en cuenta los reactivos de la escala IQIYV, la escala de victimización

escolar y la de violencia escolar, que puntuaron más alto, para saber qué es lo que necesita desarrollarse más en el grupo.

La decisión de intervenir desde el modelo de Bar-On de habilidades socioemocionales, se fundamenta en la concepción del autor de que las personas saludables que funcionan bien tienen un grado suficiente de inteligencia emocional, la cual no es estática, sino que puede ser mejorada por medio de entrenamiento (como es el caso de la presente intervención) y programas remediales como también por intervenciones terapéuticas (ajenas a los alcances del presente trabajo) (Ugarriza y Pajares, 2005).

Finalmente, como se menciona en el apartado de los resultados del diagnóstico, se decide intervenir con el grupo “D” del tercer grado, ya que es el salón que puntuó más alto en cuanto a victimización y violencia escolar, por lo que es prioritario intervenir en el grupo para atender la necesidad prioritaria que dicho salón presenta.

Tabla 4

Peso porcentual de reactivos en el grupo elegido

No	Reactivo	M	Máximo	Diferencia	Peso porcentual	Número de actividades
3	Me gusta cada persona que conozco.	2.00	4	2.00	9.39%	3
6	Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.	1.84	4	2.16	10.14%	3
8	Me peleo con la gente.	1.71	4	2.29	10.75%	3
21	Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento.	1.89	4	2.11	9.91%	3
5	Algunas cosas me enfadan mucho.	3.12	4	0.88	4.13%	1
10	Tengo mal genio.	2.46	4	1.54	7.23%	2
24	Soy bueno para resolver problemas.	2.23	4	1.77	8.31%	2
18	Me gusta hacer cosas para los demás.	2.71	4	1.29	6.05%	1
20	Pienso que soy el mejor en todo lo que hago.	1.87	4	2.13	10.00%	3
13	Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas.	2.20	4	1.80	8.45%	2
22	Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.	2.53	4	1.47	6.90%	2
25	No tengo días malos.	2.15	4	1.85	8.54%	2

Total	21.29	99.8%	27
-------	-------	-------	----

Esto permite distribuir las actividades por temáticas de acuerdo al porcentaje del “potencial” que tienen para desarrollarse en las y los jóvenes, esto con la intención de asegurar que se le dedique el número adecuado de actividades por temática.

3.2. Objetivo(s)

Reducir el nivel de violencia escolar (entiéndase esta como agresión y victimización), así como promover el aumento de habilidades socioemocionales en los y las estudiantes del salón de tercer grado grupo “D”, por medio de un programa de intervención propuesto bajo una metodología de carácter socio constructivista y vivencial.

Cada sesión también tiene un objetivo específico, los cuales están enlistados en la tabla 5, al lado de la descripción de cada sesión. Estos objetivos específicos se corresponden con la estimulación y la enseñanza para el desarrollo de mayores puntajes en la escala de habilidades socioemocionales de Bar-On y con la reducción de puntajes en las escalas de Violencia escolar y Victimización.

3.3. Programa de Intervención

El programa de intervención consiste en una serie de 15 sesiones temáticas y una sesión de cierre y evaluación, las cuales deben realizarse de manera cronológica. Cada sesión tiene una duración de 50 min y se facilitan de manera semanal.

Tabla 5

Programa de intervención

Sesión	Objetivo	Actividad(es)	Descripción
1	Que las y los estudiantes puedan reflexionar acerca de sus interacciones	1.- Grandes vientos soplan para... 2. Meditación	<ul style="list-style-type: none"> Se realiza la presentación del taller a los participantes y se introduce el tema que se estará trabajando. Posteriormente se acuerdan en conjunto las pautas de

	<p>sociales con las personas que conviven cotidianamente, así como cuando conocen a alguien nuevo para ellas/ellos.</p>	<p>guiada (relajación) 3.- Quiz sobre las relaciones</p>	<p>convivencia y las reglas del taller, así como se informa a los participantes que se pueden retirar en cualquier momento de la intervención libremente si así lo desean.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A continuación, se procederá a realizar la actividad: “Grandes vientos soplan para...” en la que el facilitador dirá: grandes vientos soplan para los que tengan hermanos menores, los que les guste comer tacos, los que disfruten de ver series, etc. Conforme avance la actividad se introducen temas como para los que les gusta conocer gente nueva, para los que evitan hablar con personas que son diferentes a ellos, etc. La reflexión se realizará en plenaria y girará en torno a cómo las personas se comportan y que reacciones pueden tener al conocer a alguien nuevo. • Después, se facilitará una meditación guiada sencilla y laica, con la finalidad de relajar a las y los estudiantes para dejarlos dispuestos a realizar la siguiente actividad. • La última actividad consistirá en contestar un quiz sobre las relaciones interpersonales que sostienen, el cual se comentará en plenaria posteriormente.
2	<p>Que las y los estudiantes reflexionen acerca de sus propias emociones, cuales son y en que parte del cuerpo las sienten, para posteriormente compartir con sus compañeros (as) sus hallazgos.</p>	<p>1. Las personas del maíz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se saludará a los alumnos y se recordaran y retomaran los conocimientos de la sesión anterior. Posteriormente, se presentará a los alumnos el cartel con la frase estímulo para incitar a la reflexión sobre lo que se va a trabajar en la presente sesión, la cual será: “¿Realmente podemos decirle a otra persona como nos sentimos?” de León Tolstoi en Ana Karenina. Se comentarán las posturas de los y las estudiantes al respecto. • Después, se contará a los (as) estudiantes el mito de la creación de las personas según la tradición maya (https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/la-creacion-de-los-hombres-

3	<p>Que las y los estudiantes puedan identificar como experimentan y perciben su propia emoción de enojo, para después implementar estrategias para expresarlo de maneras no violentas.</p>	<p>1. Conociendo mi enojo</p>	<p>segun-el-popol-vuh)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se formarán 8 equipos de 5 personas por medio de asignarles un número del 1 al 8. La consigna será la de elaborar una lista de emociones las cuales deberán describir por escrito. Estas emociones serán asignadas a un “nuevo ser” (que de acuerdo con la historia previa que se les relatará y el sentido de la dinámica) que están “animando”. • Se le entregará un papel bond y pinturas a cada equipo y deberán dibujar una silueta y consensuar en que parte de la misma y con qué color(es) representar cada emoción, según donde ellos la experimenten. Posteriormente comentarán brevemente sus trabajos en plenaria con el resto del grupo y se realizarán las siguientes preguntas de reflexión: <ul style="list-style-type: none"> ¿Todos sentimos las emociones de la misma manera? ¿Qué cosas hacen que expresar emociones sea fácil o difícil? ¿Existirá una única manera o una manera correcta de expresar nuestras emociones? ¿De qué otras maneras podemos hacerlo? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la sesión (8 min): Se saluda a los participantes, recupera la información de la sesión anterior y se presenta el cartel con la cita celebre que funcionará como estímulo para la sesión. Esta será: “La ira es un ácido que puede hacer más daño al vaso en el que se almacena que a cualquier cosa sobre la que se vierte” de Mark Twain. Se comenta con los estudiantes sus impresiones. • Construcción de una definición de enojo (12 min): por medio de una lluvia de ideas que se irá anotando en la pizarra, se creará con los estudiantes una definición en conjunto sobre que es el enojo para ellos. • Conociendo mi enojo (15 min): los alumnos contestarán en una hoja las
---	--	-------------------------------	--

			<p>siguientes preguntas: ¿Qué cosas me enojan?</p> <p>¿Dónde siento mi enojo?</p> <p>¿Cuándo me enojo que digo?</p> <p>¿Cuándo me enojo que hago?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brindar información (5 min): Se presenta a los alumnos brevemente información sobre tres estrategias cognitivas para regular el enojo, <i>cambio de estímulo, detención del pensamiento y tiempo fuera.</i> • Reflexión final (15 min): se comparten en plenaria algunas respuestas y se genera una reflexión sobre cómo lidiar con el enojo con las técnicas que se les han presentado.
4	<p>Que las y los estudiantes identifiquen que situaciones los llevan a pelear y conozcan alternativas diferentes (comunicación asertiva, pedir ayuda externa para resolver el conflicto, retirarse y darse un tiempo)</p>	<p>1. Punto de ebullición.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación: se comentará con los y las alumnas el cartel con la frase estímulo del día, para invitarlos a la reflexión sobre el tema, la frase será: “La paz no es la ausencia de conflicto, sino la capacidad de enfrentarlo” de Dorothy Thomas. • 1. Punto de Ebullición: (Hoja de trabajo) Se explica a los y las estudiantes la actividad de las ollas, en la que tendrán que escribir en una hoja de trabajo mínimo 3 estrategias de afrontamiento diferente de acuerdo al grado de enojo que experimenten en diferentes situaciones. Esto con la finalidad de que puedan detener a tiempo sus respuestas negativas ante una situación conflictiva. • Relajación guiada actividad de imaginación: Se induce a los y las estudiantes a un estado de relajación guiada en el que imaginarán un recorrido por el bosque hasta llegar a un salón en el que encuentren un lugar seguro y tranquilo. Se les invitará a reflexionar sobre la tranquilidad y la calma, imaginando en donde están y con quien se encuentran. Después en silencio van a

			<p>dibujar lo que vieron al llegar a ese espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cierre y reflexión. Se reflexionará con los alumnos sobre la importancia de - tener un ancla a la cual regresar cuando las situaciones se estén poniendo difíciles y sobre apegarse a las estrategias de afrontamiento que les ayudan a manejar los conflictos de manera positiva.
5	<p>Que los y las estudiantes reflexionen sobre sus formas de relacionarse con sus compañeros (as), distinguiendo entre las que aportan y ayudan y enriquecen a los demás y las que dañan o lastiman a los (las) otros.</p>	1. El jardín	<ul style="list-style-type: none"> • Se procederá a hacer la presentación de la sesión, el trabajo de esta será un poco más cargado hacia la reflexión, por lo que se saludará a los estudiantes, se les preguntará sobre cómo han estado y se procederá a presentar el cartel con la frase reflexiva que servirá como estímulo para la presente sesión, el cual será: “Quien siembra y cultiva un jardín es alguien que cree en el mañana” de Audrey Hepburn. (5 min) • Posteriormente se le repartirá una hoja de papel a cada estudiante y se dará la instrucción de que cada quien deberá doblar su hoja por la mitad, la mitad de la izquierda la usarán para realizar el dibujo de un jardín, como sea que ellos (as) quieran hacerlo, la otra mitad la dejarán en blanco para contestar las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> -Ponle un nombre a tu jardín -Escribe tres características positivas de tu jardín que lo distinguen de el de los demás -Si pudieras llevar algo de tu jardín al de tus vecinos para enriquecer el de ellos, ¿Qué sería? -Si pudieras pedirles a tus vecinos (as) algo de su jardín para enriquecer o embellecer el tuyo, ¿Qué sería? - ¿Qué pasa cuando dañamos el jardín de los demás? ¿De qué formas lo hacemos? (20 min) • Una vez que los alumnos terminen de hacer sus dibujos, los compartirán en pequeños grupos, comentando que elementos tiene su jardín, que cosas le

			<p>pusieron a sus dibujos y sus respuestas. (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente se procederá a discutir en plenaria sus respuestas, para poder co-construir significados sobre lo que es cultivar “nuestro” propio jardín, como cuidarlo y como cuidar o evitar dañar el de los demás. (20 min).
6	Plantear una situación en la que las y los estudiantes puedan ejercitar la empatía y la reflexión sobre los sentimientos del otro, así como las acciones que se pueden realizar a partir de ello para que las interacciones sean positivas en lugar de violentas	1. El oso pardo y el oso polar	<ul style="list-style-type: none"> • Se procederá a saludar a los y las alumnos (as) y recuperar lo visto en la sesión anterior. Seguidamente se les presentará el cartel con la frase sobre la que vamos a reflexionar durante la sesión. (frase sobre violencia) 5 min • A continuación, se le presentará a los alumnos (as) la actividad, la cual consiste en el cuento de los osos (ver anexo). Escucharán el cuento en silencio y posteriormente procederán a dibujar el oso con el que más se sintieron identificados mientras escuchaban el cuento, escribiendo el porqué de su decisión. (30 min) • Reflexión y cierre (15 min) Se guiará la reflexión por medio de las siguientes preguntas generadoras: ¿Cómo fue sentirse identificado con alguno de los personajes? ¿En qué situaciones de la vida real nos sentimos como alguno de los personajes? ¿Qué podemos hacer cuando nos encontramos con alguien en la misma situación que uno de los personajes?
7	Que los y las estudiantes intenten resolver dos problemas sencillos en el contexto del aula, analizando cómo se enfrentan a la tarea como grupo y como manejan la frustración para minimizar los efectos de la expresión agresiva	1. La araña de papel 2. la casa de naipes	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la sesión (8 min): Se saluda a los participantes, recupera la información de la sesión anterior y se presenta el cartel con la cita celebre que funcionará como estímulo para la sesión. • Posteriormente, se repartirá a cada uno de los alumnos un par de hojas de papel periódico, con la que se les solicitará que elaboren una araña de papel, sin utilizar tijeras, ni ningún tipo de pegamento. Tampoco se les mostrará ningún modelo para guiarlos. (Tiempo de trabajo: 10 min)

	de la misma en el aula.		<ul style="list-style-type: none"> • La casa de Naipes Para la siguiente actividad se organizarán a los y las estudiantes en grupos de 3 y se les proporcionarán unos naipes, con los que tendrán que construir casas de naipes de tres pisos. Se les permitirá un tiempo para hacer el trabajo (8 min). Posteriormente se realizarán las siguientes preguntas. ¿Qué fue lo primero que pensaron cuando escucharon describir la actividad? ¿Qué pensaron cuando intentaron hacerlo la primera vez? ¿Después de que habían intentado y fallado durante algún tiempo, cómo se sentían? ¿Cómo expresaron la frustración hacia los miembros del grupo? ¿Podían sentir cómo se iban enfadando? ¿Estaban empezando a surgir conflictos? ¿Qué otro tipo de situaciones los hacen sentir frustración? ¿Qué puede uno hacer en situaciones frustrantes?
8	Que los y las estudiantes puedan reflexionar sobre la importancia de las interacciones positivas con sus compañeros (as), en contraposición a formas violentas de relacionarse	El cumplido	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la sesión: Se saluda a los participantes, recupera la información de la sesión anterior y se presenta el cartel con la cita celebre que funcionará como estímulo para la sesión. (10 min) • El cumplido: Se escriben los nombres de los alumnos en papeles y se les introduce en una bolsa. Cada estudiante toma uno, y en una hoja elaborarán un detalle para el compañero cuyo nombre estaba en el papelito. Pueden hacer listas de las cualidades que lo caracterizan, dibujos, escribir poesías o lo que se les ocurra. (30 min). • Reflexión y cierre (10 min) Se abrirá la discusión en plenaria para sondear como se sintieron los estudiantes tanto al hacer como al recibir los detalles, presentes o cumplidos de sus compañeros (as). Se realizará por medio de las siguientes preguntas de reflexión: ¿Cuándo se sintieron mejor, cuando

			<p>hicieron algo por alguien o cuando alguien lo hizo por ustedes? ¿Por qué es importante hacer cosas por los demás? ¿Cómo se sentirán los demás cuando les hacemos cosas negativas o que les hacen daño? ¿Entonces cuál de las dos será mejor hacer por los demás? ¿Qué cosas podemos hacer día a día para apoyar a los demás?</p>
9	<p>Hacer que los estudiantes reflexionen sobre la importancia de una autoestima positiva y como celebrar los logros y tomarlos con humildad.</p>	<p>1. Mis fortalezas 2. Premios y condecoraciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la sesión: Se saluda a los participantes, recupera la información de la sesión anterior y se presenta el cartel con la cita celebre que funcionará como estímulo para la sesión. (10 min). • Mis fortalezas y logros (20 min) Se entregará una hoja en blanco a los alumnos y se les solicitará que la doblen por la mitad, escribiendo en una mitad el título “mis fortalezas y logros”, ahí, ellos escribirán de 3 fortalezas que puedan identificar en sus personas y tres cosas que hayan logrado, desde el ámbito emocional, social, o escolar. Posteriormente, se pedirá a los alumnos que se junten por parejas con alguien a quien conozcan bien y que le tengan confianza. La otra persona con la que se junten escribirá en la otra mitad de su hoja de 3 fortalezas que pueda ubicar sobre ellos, así como 3 logros, sin mirar los que ya han escrito. Posteriormente leerán y comentaran lo que les han escrito con su compañero. • Premios y condecoraciones. (10 min) A cada alumno (a) se le entregará un listón de premio o insignia de condecoración con el espacio en blanco para que escriban un logro que han obtenido o una fortaleza, ver anexos. De manera breve compartirán cuales son las cosas que los hacen sentir orgullosos hasta ahora y que cosas han tenido que hacer para lograrlo. • Cierre y reflexión. (10 min) Se dirige la reflexión por medio de las

			<p>siguientes preguntas en plenaria.</p> <p>¿Cómo se siente reconocer nuestros logros?</p> <p>¿Será que todos somos los mejores en todo?</p> <p>¿Cuál es la importancia de reconocer en que somos buenos?</p> <p>¿Qué podemos hacer para reconocer más nuestros propios logros? ¿Y los de los demás?</p>
10	Favorecer en los y las estudiantes la flexibilidad cognitiva y las respuestas creativas ante diferentes tipos de preguntas.	<p>1. Rompecabezas</p> <p>2. Preguntas y frases inconclusas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la sesión: Se saluda a los participantes, recupera la información de la sesión anterior y se presenta el cartel con la cita celebre que funcionará como estímulo para la sesión. (10 min). • Posteriormente, se organizará a los estudiantes en 8 grupos de 5 personas. Y se les entregará por equipos un rompecabezas, el cual deberán de completar, con la instrucción particular de que solo uno de ellos estará capacitado para manipular el material, pero tendrá los ojos vendados. Los demás deberán guiarlo para que pueda completar la tarea, pero sin tocar el material. (15 min) • En un segundo momento, se entregará a los equipos una hoja con frases incompletas y se les pedirá que las completen según se les vayan viniendo a la mente ideas de cómo terminar las frases, se les invitará a ser creativos para generar ideas novedosas. (10 min) • Finalmente, la actividad de reflexión se llevará a cabo por medio de las siguientes preguntas guía: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo le fue a cada equipo? ¿Están satisfechos con los resultados de ambas dinámicas? ¿Solo al momento de hacer arte es necesario ser creativo? ¿Qué pueden hacer para ser más creativos cada día? ¿Cómo el ser creativos les ayuda a mejorar como se llevan con los demás?
11	Favorecer que los y	1. Los nudos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la sesión: Se saluda a los

<p>las estudiantes se planteen el buscar soluciones diferentes ante una misma situación.</p>	<p>humanos. 2. Saliendo del círculo</p>	<p>participantes, recupera la información de la sesión anterior y se presenta el cartel con la cita celebre que funcionará como estímulo para la sesión. (10 min).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los nudos humanos. Se organizará a los y las estudiantes en 5 equipos de 8 personas y se les dará la instrucción de pararse cada equipo formando un pequeño círculo, después de lo cual deberán extender sus manos al frente y tomar con cada mano la mano de un compañero (a) diferente y que no esté en una posición contigua de ellos. Una vez realizado esto deberán desenlazarse sin soltarse. La actividad se realizará en dos momentos, primero sin limitantes, la segunda vez deberán hacerlo, pero solo uno de los integrantes del equipo podrá hablar para dirigir o ayudar a sus demás compañeros. (15 min). • Saliendo del círculo: Se separará a 6 alumnos del grupo, tres hombres y tres mujeres. Se les pedirá que salgan del salón, mientras se da la instrucción a los demás. Al resto del grupo se le explicará que deberán formar un solo círculo, al que sus compañeros de fuera pasaran uno por uno y se les dará la instrucción de que no los dejen salir a menos que lo pidan por favor. Antes de pasar a cada alumno (a) de los que está afuera se les explicará que al entrar encontrarán un círculo y que deben buscar salir de él de la manera que se les ocurra. Cuando lo logren, se incorporarán al círculo y pasará el siguiente alumno o alumna a intentarlo- Los alumnos(as) que ya hayan pasado se incorporaran al círculo, una vez que ya conozcan cómo funciona la dinámica. (15 min) • Reflexión. Se abrirá plenaria y se invitará a los estudiantes a compartir como se sintieron durante ambas actividades. La reflexión girará en torno a la importancia de ser flexibles y creativos ante las
--	---	---

			situaciones de la vida cotidiana. (10 min)
12	Que los estudiantes conozcan la victimización verbal y sus efectos, con el fin de desmotivarlos a ejercer violencia verbal hacia sus compañeros.	1.Haciendo el oso	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la sesión: Se saluda a los participantes, recupera la información de la sesión anterior y se presenta el cartel con la cita celebre que funcionará como estímulo para la sesión. (5 min). • Haciendo el oso (45 min con todo y reflexión) Primero, se repartirá a cada uno de los estudiantes un papelito en el que escribirán algo que les hayan dicho que les haga sentir mal, es importante que tengan en cuenta que todas las notas que escriban serán anónimas. A continuación, se les presentará el títere de Juan el oso. Por turnos, todos tomarán un papelito y le leerán al oso Juan, el cual irá pasando de mano en mano para que les toque a todos tanto decir como escuchar. Cabe mencionar que cuando les toque escuchar, lo harán sin pronunciar palabra alguna, sin contestar. Luego, el oso Juan dará una vuelta más de mano en mano, mientras cada uno de los estudiantes lo reciba, comentarán con una palabra o una frase corta, como se hubieran sentido en el lugar del oso Juan si a ellos se les hubiera dicho. (En esta parte es importante que cuando cada estudiante comente no ofrezcan soluciones o respondan a los insultos, sino que simplemente mencionen como se han sentido). Una vez que todos pasen, escribirán en un papel que es lo que harían ellos, como pasarían a la acción para responder de manera asertiva ante ello. Se realizará una ronda en la que compartirán lo que han escrito. • Finalmente se comentará en plenaria sus impresiones sobre las estrategias de sus compañeros y sobre como suceden estas cosas en el aula de manera cotidiana y que acciones pueden tomar para minimizar estas situaciones, considerando como se pueden llegar a sentir las personas receptoras de estas

			palabras.
13	Que los estudiantes conozcan la victimización verbal y sus efectos, con el fin de desmotivarlos a ejercer violencia verbal hacia sus compañeros.	1. Conociendo las agresiones	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la sesión: Se saluda a los participantes, recupera la información de la sesión anterior y se presenta el cartel con la cita celebre que funcionará como estímulo para la sesión. (10 min). • Los estudiantes se sientan en círculo, entonces se colocará una botella en el centro, la cual será girada por turnos. La persona que sea señalada deberá decir un tipo de agresión o insulto que sea utilizado en el grupo, sin mencionar a quien se le dijo, con la intención de no revictimizar a nadie. El facilitador tomará nota de cada uno de los insultos pronunciados y los irá anotando en un papel bond. Para ello, se podrán tener en cuenta las circunstancias que rodean la conversación, el tono de la voz, la vinculación existente entre las personas implicadas, etc. • Luego se hará la puesta en común de los listados de cada grupo y en la reflexión sobre por qué el uso de estas palabras que pueden molestar a los compañeros/as, las posibles consecuencias que pueden tener en alguno de ellos y en la propuesta de formas para evitarlos o, si se siguen usando, explicitar que son de broma, siempre cuando a la persona hacia la que vayan dirigidos esté de acuerdo en que se siga haciendo • Preguntas de reflexión: ¿Qué otras palabras podríamos usar en lugar de los insultos o palabras despectivas?, ¿Por qué el mismo insulto puede sentar mal a un/a compañero/a y a otro/a no?, ¿Creemos que los insultos pueden provocar consecuencias negativas a las personas a las que van dirigidos? ¿Es posible que por estos insultos puedan terminar peleando más o perjudicando sus relaciones con los demás? (40 min)
14	Que los estudiantes	1. Dime con	• Presentación de la sesión: Se saluda a los

<p>conozcan la victimización relacional y sus efectos, con el fin de desmotivarlos a ejercer violencia verbal y relacional hacia sus compañeros.</p>	<p>quien hablas...</p>	<p>participantes, recupera la información de la sesión anterior y se presenta el cartel con la cita celebre que funcionará como estímulo para la sesión. (10 min).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dime con quien hablas... (20 min) Se entregará a cada uno de los alumnos una cinta que deben de colocar en su frente, en la que estará escrito un término diferente para cada uno, por ejemplo: anciano, persona indígena, valiente, mentiroso, chismoso, amable, etcétera. A continuación, caminarán por toda el aula platicando con sus compañeros (as) e interactuando con ellos (as), tratándolos o hablándoles de acuerdo al rol que les fue asignado, con la intención de que adivinen que rol es el que les fue asignado, pero sin que se les mencione directamente. Después de unos minutos de estar interactuando, se les pedirá que traten de adivinar qué rol tuvieron. • Previo a la reflexión, se les proporcionara una breve exposición acerca de la victimización relacional, como identificarla y cómo evitarla. (10 MIN) La reflexión girará en torno a las siguientes preguntas y se realizará en plenaria: ¿Será que nos comportamos diferente de acuerdo a con quien estemos hablando? ¿Qué aspectos influyen en como tratamos a los demás? ¿Cómo sucede esto en el salón de clase? ¿Qué podemos hacer como compañeros para resolverlo?
<p>15</p>	<p>Que los y las estudiantes puedan reflexionar acerca de las diferentes respuestas emocionales que se pueden dar ante una situación difícil.</p>	<p>1. Un día difícil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la sesión: Se saluda a los participantes, recupera la información de la sesión anterior y se presenta el cartel con la cita celebre que funcionará como estímulo para la sesión. (10 min). • Los estudiantes conversarán por parejas sobre un día difícil que hayan tenido recientemente, se les planteará la opción de que elijan algo con lo que se sientan cómodos (as) de compartir y que no represente para ellos una autorevelación

16	Cierre y Evaluación	1. Festejar, agradecer a los alumnos y aplicar la evaluación correspondiente para medir los efectos de la intervención.	<p>muy grande a nivel emocional. Posteriormente comentaran que es lo que hicieron para salir de esas situaciones, que, si bien no necesariamente tienen que haber culminado con la resolución, el énfasis será en que hicieron para sentirse bien al atravesar por ello.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luego se hará la puesta en común de que las parejas compartieron y las enseñanzas potenciales que tienen para ellos las historias de sus compañeros. • Preguntas de reflexión: ¿Qué podemos hacer ante un día difícil?, ¿Depende de nosotros como decidamos sentirnos?, ¿Cómo podría esto afectar mi relación con las y los otros? (40 min) <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Se realiza un cierre general de las actividades por medio de la dinámica de los diplomas. A continuación, a cada uno se le entregará un diploma en blanco en el que deberán escribir sus nombres e inventar el motivo por el que ellos (as) quieran habérselo ganado, enfatizando siempre en que elijan cosas positivas relacionadas a sus logros y fortalezas. Por ejemplo, una alumna puede otorgarse a sí misma el diploma por “haber aprendido a solucionar sus problemas con sus compañeros de manera positiva”. • Posteriormente se pasa a realizar un convivio con los y las estudiantes para agradecer el empeño que pusieron en las actividades y a manera de cierre simbólico. Finalmente se procede a realizar la aplicación de las 3 escalas correspondientes para medir los efectos de la intervención.
----	---------------------	---	--

4. Resultados de la intervención

4.1. Contextualización

El proceso de intervención no se realizó de manera completa debido a la suspensión de actividades por la contingencia sanitaria provocada por el virus COVID-19. Cuando a inicio del año se comenzó con la intervención en el mes de enero, ya aparecían las primeras noticias sobre la existencia del virus COVID-19 y el brote que se presentó en Asia.

Este virus causa una enfermedad respiratoria potencialmente mortal, de la cual no se conoce cura ni existe vacuna. En México, con la intención de evitar los contagios, inició la primera etapa de la contingencia, la Fase 1, el 28 de febrero, instaurando la “Jornada Nacional de Sana Distancia”, un programa que priorizaba el distanciamiento social, bajo la premisa de mantenerse en los hogares de forma voluntaria.

Se optó por el cierre de los centros educativos como parte de la estrategia para minimizar los contagios. Lo cual podría tener costos a largo plazo para la educación y el desarrollo. Se prevé que el cierre de escuelas provocará una pérdida de aprendizajes, un aumento en la cantidad de deserciones escolares y una mayor inequidad; lo cual aunado a la crisis económica que viene de la mano con la pandemia, agravará el daño, pues vendrá acompañada de menor oferta y demanda educativa. Estos dos impactos, en conjunto, tendrán un costo a largo plazo sobre las perspectivas de desarrollo y el bienestar (Grupo Banco Mundial, 2020).

Por esto mismo, al concluir las vacaciones de primavera no se reanudaron las actividades escolares, lo que impidió continuar con el programa de intervención aquí propuesto. Al final no se regresó a clases presenciales, concluyendo el curso escolar por medio de estrategias a distancia implementadas por el gobierno de la nación. Tratando de ajustarse a las medidas emergentes, se

propuso continuar la intervención por vía online a la institución educativa, sin embargo, no les pareció la propuesta, por lo que no se pudo reanudar.

4.2. Alcances

El proceso de intervención quedó de la siguiente manera.

Tabla 6

Sesiones ejecutadas

Sesión	Fecha de implementación	Observaciones
1	10 de febrero 2020	No se contó con la presencia del docente en turno, por lo que el facilitador fue la única figura de autoridad frente al grupo. Los estudiantes se mostraron interesados y participativos. Al final de la sesión no bastó el tiempo para terminar de revisar las respuestas del Quiz esto debido a que los y las alumnos(as) participaron bastante en el dialogo, aportando sus puntos de vista y alargando las intervenciones para cada pregunta.
2	17 de febrero 2020	El inicio de la sesión estaba enfocado en la revisión de una actividad para la casa que se marcó en la primera sesión, sin embargo, ninguno de los alumnos(as) la realizó, por lo que en esta actividad no se cumplió y fue necesario continuar. Durante el resto de la sesión los alumnos se mostraron participativos y atentos. El resto de la sesión se cumplió según los objetivos
3	27 de febrero de 2020	Los alumnos(as) mostraron una buena disposición para el trabajo, sin embargo, al momento de compartir sus reflexiones hubo poca participación, por lo que fue necesario estarlos animando a compartir para poder entablar una discusión fluida.
4	2 de marzo de 2020	Algunos alumnos(as) reportan sentirse muy relajados con la actividad, existió una participación media al momento de compartir sus dibujos y reflexiones. Fue necesario guiarlos mucho para que puedan llegar al objetivo de la sesión, a pesar de que no lograron abstraer el aprendizaje por cuenta propia, cuando se les planteó se mostraron receptivos y reconocieron la utilidad de la enseñanza.
5	9 de marzo de 2020	Los alumnos(as) se mostraron muy interesados ante la variedad de materiales que se les presentaron para

realizar sus dibujos. Cuando se les planteo la analogía entre sus dibujos y sus mundos internos y entornos sociales se mostraron muy atentos y receptivos. Se tuvo una discusión en la que se compartieron gran variedad de ideas y perspectivas.

Se realizó únicamente un 33% de las sesiones (5 de 15) y no se pudo cumplir con la sesión 16, de evaluación y cierre. Sobre las sesiones que se lograron cubrir, se registró una bitácora anecdótica y descriptiva, en la que se fueron detallando las actividades que se cumplieron, el grado de disposición y participación de los alumnos(as), tal y como se rescatan los puntos importantes en la tabla 6, de igual manera se anexan evidencias de las sesiones en el Apéndice D.

A partir de lo anterior se puede inferir que hubo participación activa, e interés, los cuales fueron aumentando progresivamente conforme se iban desarrollando las sesiones. Todas las sesiones fueron exitosas en términos generales. El único contratiempo presentado, el cual representó una enseñanza fue el hecho de que los alumnos(as) no realizaron o dijeron no haber realizado la actividad reflexiva que se les encargó para la casa, por lo que nunca se les volvió a encargar nada para realizar fuera del tiempo de la sesión semanal. Finalmente, se considera que de haber concluido la intervención hubiera habido cambios importantes en la convivencia del grupo y hubieran reducido los niveles de violencia.

4.3. Reflexión final

Al hacer un análisis del flujo de las sesiones realizadas, se puede concluir que, con el paso de cada una de ellas, los alumnos se mostraban más participativos y receptivos, lo que -de haber concluido la intervención- hubiera permitido transmitirles una gran cantidad de conocimientos y

probablemente mejorar sus puntuaciones en la escala de IE de Bar-On, lo cual habría sido constatado aplicando la evaluación final.

Conforme fueron avanzando las sesiones los alumnos(as) se mostraron más reflexivos con sus comentarios y más dispuestos a compartir sus puntos de vista.

La indisciplina se fue regulando también con el paso de las sesiones, por lo que probablemente las formas de relacionarse de los alumnos(as) hubieran transicionado paulatinamente a un trato más respetuoso y amable durante las actividades escolares.

De las actividades que no se lograron cumplir, se rescata la importancia de no dejar asignaciones para hacer en la casa, aunque estas no fueran tarea, sino actividades reflexivas. Resultará más productivo para el que desee ejecutar este tipo de programas en un futuro limitarse a utilizar el tiempo frente a grupo, aprovechándolo al máximo y priorizando la importancia de las actividades, para que no quede nada relevante sin ser atendido y no verse retrasado en las planeaciones.

El ambiente de confianza y cooperación también fue mejorando gradualmente. Resulta difícil asegurar que los niveles de victimización y agresión iban a disminuir, sin embargo, el trabajo con las y los jóvenes estaba abriendo puerta a nuevos modos de relacionarse y a un ambiente áulico diferente, más respetuoso y participativo.

5. Discusión y Conclusiones

5.1 Evaluación diagnóstica

Al realizar un proceso de diagnóstico que abarcó todo el centro educativo, se pudo mirar una imagen más clara sobre el fenómeno de la violencia escolar (conformada por la agresión y la victimización) en el mismo. Debido a las correlaciones presentadas, se pudo observar que existe una muy sutil correlación entre la edad de las y los alumnos y el nivel de inteligencia emocional de estos. Esto podría explicarse debido a que conforme las y los alumnos crecen, se adentran en la adolescencia y presentan fluctuaciones mayores en su estado emocional, debido a las nuevas habilidades cognitivas que van desarrollando, si ante estos cambios no se desarrollan habilidades para manejarlas, pueden presentar propensión a conductas de riesgo y violencia escolar (Colom y Fernández, 2009).

También se pudo observar que la violencia escolar y la victimización correlacionan de manera positiva con la variable edad, esto significa que conforme las y los alumnos crecen, presentan mayores niveles de estas dos últimas variables, tal como indica un estudio realizado con población mexicana, que afirma que la prevalencia de la violencia escolar aumenta conforme lo hace la edad (Muñoz, 2005). Esto es un hallazgo que indica que sería beneficioso centrar futuros programas de intervención en violencia escolar en los alumnos de los grados más avanzados con mayor énfasis.

Finalmente, se descubrió que existe una correlación positiva y significativa, de fuerza media entre la violencia escolar y la victimización, lo que supone que ambas deberían disminuir si alguna de las dos decrece, lo cual concuerda con los hallazgos de (Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteaudo, & Torregrosa, 2012), en los que se encontró una estrecha asociación en sentido positivo entre la victimización escolar y el comportamiento violento ($\beta = .26, p < .001$).

5.2 Programa de intervención

Se planteó una intervención basada en un modelo socio constructivista, en la que el conocimiento se construya de manera conjunta, logrando que los alumnos(as) puedan atribuir sentidos y construir significados validos social y culturalmente. Otra característica que se tomó de este modelo es el establecimiento de pautas de comunicación entre los participantes que contribuyan al conocimiento mutuo y que la actividad conjunta sea efectiva, afectiva, y que incentive el trabajo colaborativo (Rodríguez, Gutiérrez y Buriticá, 2011). Aunado a esto, se propone trabajar desde una metodología vivencial, con la intención de que las y los estudiantes se involucren por completo en la tarea de conocer, saber e investigar sobre el fenómeno que están aprendiendo. Al trabajar así las dinámicas se aprenderá haciendo, por medio de la acción, escuchando, mirando, razonando y sintiendo (Ramos, 2016).

De acuerdo a los hallazgos del diagnóstico, se propone trabajar desde la metodología del modelo de Bar-On, enfocándose en el desarrollo de las competencias sociales que se deben tener las y los jóvenes para desenvolverse en la vida (Melchor, 2017). Se esperaría que cuando las y los estudiantes logren desarrollar estas habilidades, se modifiquen las puntuaciones de victimización y violencia escolar en el aula.

5.3. Impacto esperado

Con la intervención se esperaba disminuir los niveles de violencia escolar en el salón identificado, para generar un ambiente de convivencia más agradable y lograr un entorno de aprendizaje favorable en el que las interacciones sociales positivas faciliten y permitan optimizar el trabajo grupal.

En ese mismo sentido se deseaba estimular y favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos, que les permitan adaptarse mejor a su entorno y entablar relaciones más asertivas, empáticas y beneficiosas para ellos en sentido positivo.

El máximo impacto esperado del desarrollo dichas habilidades es que los y las jóvenes sean emocionalmente inteligentes y que observen las situaciones que propone la vida como un marco excepcional e irrepetible de aprendizaje, donde el disfrute de los conocimientos que se sustraen de esa situación, los conduzca al disfrute por seguir adquiriendo nuevos conocimientos, cada vez con mayor facilidad (Barreiros et al., 2009). Que ante una etapa tan compleja como es la adolescencia, las y los jóvenes puedan ver la importancia de las relaciones sociales positivas y busquen siempre evitar la violencia, aportando más de lo que toman, cultivando lo que es bueno en ellos y compartiéndolo con las y los demás.

La pandemia y sus consecuencias tendrán muchos efectos en los jóvenes, como la reducción del aprendizaje, el aumento de las deserciones escolares, impacto en la salud mental de las y los jóvenes, y la amenaza de un posible descenso en la calidad de la educación tanto en los sistemas educativos públicos o privados (Banco Mundial, 2020).

Todo lo anterior plantea un desafío que invita a modificar la manera en la que se contempla la educación y las intervenciones, haciendo lo posible por evitar la pérdida de aprendizaje en las y los estudiantes, implementando la educación a distancia, y evaluando los aprendizajes para educar de acuerdo al nivel de cada alumno (a) (Banco Mundial, 2020).

De acuerdo a estos planteamientos, se intentó realizar la intervención de manera virtual, para mitigar los impactos emocionales que el aislamiento podría conllevar, sin embargo, como se mencionó anteriormente, no fue posible debido a que el centro educativo no deseó continuar con la intervención a distancia, perdiendo una oportunidad de actuar para mitigar los impactos de la

pandemia y el confinamiento en el estado emocional de las y los estudiantes y por lo tanto, en su disposición para el aprendizaje.

Finalmente, abriendo la reflexión en torno a la propuesta de intervención, al trabajar desde un modelo socio constructivista, en el que se considere a las y los alumnos como seres capaces de construir sus propios significados, de razonar y abstraer aprendizajes de la vida diaria y poseedores de un mundo interior valioso y variado, con el que pueden aportar al grupo, se esperaba que la relación de enseñanza–aprendizaje con el facilitador y la diferente actitud que pudiera tener este al trabajar con ellos lograra cambios positivos en sus maneras de relacionarse dentro y fuera del aula. Al abordar estos temas desde una postura en la que se facilitan situaciones que luego deben ser analizadas para abstraer una enseñanza, en lugar de discursos expositivos cargados de instrucciones sobre lo que las y los alumnos deberían de hacer, se esperaba que los mismos se mostraran más abiertos y receptivos a las enseñanzas potenciales sobre habilidades socioemocionales y convivencia no violenta que iban a recibir.

En este sentido, se propone realizar la intervención en un contexto similar, previo diagnóstico, para poder corroborar o negar lo mencionado anteriormente e ir estructurando un programa de intervención flexible, que responda a las características particulares de las escuelas públicas del contexto yucateco.

Referencias

- Aiken, L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. (Undécima edición). México: PEARSON Educación.
- Balsalobre, A. (2014). Propuesta para mejorar la inteligencia emocional en 4° de primaria (Tesis de grado de educación primaria) Universidad de la Rioja, España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2535/balsalobre.gomez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Barreiros, M., Fontenla, M., Fernández, V., Docabo, M., & Mera, A. (2009). Inteligencia emocional: beneficios educativos de su estimulación y desarrollo. In Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho (p. 4476).
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2810/281021722009>
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/230559617_Cava_MJ_Musitu_G_y_Murgui_S_

2007_Individual_and_social_risk_factors_related_to_overt_victimization_in_a_sample_of_Spanish_adolescents_Psychological_Reports_101_275-290

Colom, J; Fernández, M. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *Internal Journal of Developmental and Education Psychology*. (vol 1). Num. 1. pp. 235-242. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf>

Conde, S. (2011) Entre la ternura y el espanto. Formar ciudadanos en contextos violentos. México: Ediciones Cal y Arena. Recuperado de https://www.academia.edu/19785594/Entre_el_espanto_y_la_ternura._Formar_ciudadanos_en_espacios_violentos

Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's maltreatment by peers: Victims of relational aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.

Del Rey, R. & Ortega-Ruiz, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, (Nº 10), 77-90. Recuperado de <https://repositorioinstitucional.ceu.es/jspui/bitstream/10637/6837/1/04rey-ortega.pdf>

Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteagudo, M., & Torregrosa, M. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: el rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 53-65. <https://dx.doi.org/10.5093/in2012v21n1a3>

Ferrándiz, C., Hernández, D., Berjemo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación de un instrumento para su medida en lengua castellana. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2). Recuperado de <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/2814>

- Furlán, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación. Problemas y Alternativas. *Perfiles Educativos*. XXXIV(número especial). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982012000500011&script=sci_abstract
- Gini, G., Holt, M., Pozzoli, T y Marino, C. (2019). Victimization and Somatic Problems: The Role of Class Victimization Levels. *Journal of School Health*, 90, 39-46. DOI: 10.1111/josh.12844
- Gobierno del Estado de Yucatán. Ley para la Prevención, Combate y Erradicación de la Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Yucatán. Recuperado de http://oce.uaq.mx/docs/Marcos_CE/Marcos_estatales/Yucatan/YUCATAN_Ley_prevencion_combate_erradicacion_violencia_entorno_escolar_2013.pdf
- Grupo Banco Mundial. (2020). COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf>
- Grupo LISIS. (2020). Instrumentos. Instrumentos de 2004 al 2007. Recuperado de <https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos-2004-2007/>
- Hartinger-Saunders, R. M., Rittner, B., Wiczorek, W., Nochajski, T., Rine, C. M. y Welte, J. (2012). Victimization, Psychological Distress and Subsequent Offending Among Youth. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2375-2385. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.009>
- INEGI. (2016). En Números. Documentos de Análisis y Estadísticas. *Violencia contra niñas, niños y adolescentes: Consideraciones conceptuales, metodológicas y empíricas para el caso de México*. Recuperado de

http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espano/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825088927.pdf

Market Data México (2019). Colonia Santa Rosa, Mérida, en Yucatán. Recuperado de

<https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-Santa-Rosa-Merida-Yucatan>

Melchor, D. (2017) Relación entre inteligencia emocional, conductas violentas y clima escolar

en educación primaria. Tesis doctoral. Universidad Miguel Hernández de Elche

Recuperado de <http://dspace.umh.es/handle/11000/4499>

Montoya I., Muñoz, I. (2009) Habilidades para la vida. *Compartim: Revista de Formación del*

Professorat. N° 4. (Ejemplar dedicado a: Convivencia escolar) Recuperado de

http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf

Muñoz, A. (2005). Violencia en primarias y secundarias de México. México. Recuperado de

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/>

[at06/PRE1178897350.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at06/PRE1178897350.pdf)

OMS (2002) *Informe Mundial Sobre Violencia y Salud*. Recuperado de

https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summay_es.pdf

f

Muñoz, G. (2008) Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los

resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Revista Mexicana de

Investigación Educativa, vol. 13, núm. 39, octubre-diciembre, 2008, pp. 1195- 1228

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

- OMS. (2014) *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014*, Recuperado de.
https://oig.cepal.org/sites/default/files/informe_sobre_la_situacion_mundial_de_l_prevenccion_de_la_violencia.pdf
- Oñate, A. & Piñuel y Zabala, I. (2006) *Estudio Cisneros X “Violencia y acoso escolar en España.”* Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo. España. Recuperado de https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/cisnerosxviolencia_acoso-2006120p.pdf
- Pérez, G. (2017) Manifestaciones y factores de la violencia en el escenario escolar. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Vol. 19 (2): 237 – 259.* Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6219232.pdf>
- Ponce, N. (2016). *Evaluación de un programa de intervención en inteligencia emocional: un estudio comparado entre España y México* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/26391582.pdf>
- Ramos, M. (2016) Aprendizaje Vivencial. *Revista Educarnos*. Recuperado de <https://revistaeducarnos.com/aprendizaje-vivencial/>
- Rodríguez, Z; Gutiérrez, M; Buriticá, O. (2011) El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/319018818_EL_SOCIOCONSTRUCTIVISMO_EN_LA_ENSEÑANZA_Y_EL_APRENDIZAJE_ESCOLAR
- Sanmartín, J. (2013) *Violencia Escolar, Factores de Riesgo Individuales*. Master de Resolución de Conflictos en el Aula. Universidad Católica de Valencia. Recuperado de

<https://online.ucv.es/resolucion/violencia-escolar-factores-de-riesgo-individuales-por-jose-sanmartin-esplugues/>

Secretaría de Educación Pública (sin año) *Las habilidades socioemocionales en el nuevo modelo educativo* Recuperado de

https://www.gob.mx/cms/uploads/Las_HSE_en_en_nuevo_modelo_educativo.pdf

SEP. (2007). Programa Nacional Escuela Segura, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de

<http://www.seslp.gob.mx/pdf/Guia%20para%20alumnos%203o%20y%204o.pdf>

SEP. (2016). Programa nacional de convivencia escolar. Implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar Ciclo escolar 2016-2017. Recuperado de <http://convivenciaescolar.seph.gob.mx/ponencias/Bibliotecas%20Escolares%20PNCE.pdf>

Secretaría de Salud. (2006). *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*. México: SSA; 2006.

Recuperado de

<http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/documentos/InformeNalsobreViolenciaySalud.pdf>

Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana (2018) *Incidencia Delictiva del Fuero Común 2018. Instrumento para el registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas*. México.

Soto, H. y D. Trucco (2015), “Inclusión y contextos de violencia”, en D. Trucco y H. Ullmann (ed.) *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*, (LC/G.2647-P),

Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas. Recuperado de

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38978/4/S1500718_es.pdf

UNESCO (2009) Poner Fin a la violencia en la escuela, una guía para docentes. Recuperado de

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184162_spa

UNICEF (2017) *Informe Anual México 2017*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

(UNICEF) México Recuperado de

<https://www.unicef.org.mx/Informe2017/InformeAnual-2017.pdf>

Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del

inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.

Doi: <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>

Apéndice A. Escala de Victimización en la Escuela

Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000) el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (1996).

Instrucciones

A continuación, leerás unas frases del comportamiento que los estudiantes pueden realizar en la escuela. Por favor, contesta con sinceridad si algún estudiante de la escuela, se comportó así contigo el curso anterior o el actual. Encierra en un círculo lo que piensas.

	Nunca	Pocas Veces	Muchas Veces	Siempre
	1	2	3	4
1. Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad	1	2	3	4
2. Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo	1	2	3	4
3. Algún compañero/a se ha metido conmigo	1	2	3	4
4. Algún compañero/a me ha gritado	1	2	3	4
5. Cuando algún compañero/a se ha molestado conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos/as para que no jugara o participara en alguna actividad	1	2	3	4
6. Algún compañero/a me ha insultado	1	2	3	4
7. Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia	1	2	3	4
8. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado	1	2	3	4
9. Algún compañero/a me ha amenazado	1	2	3	4
10. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que él/ella quería	1	2	3	4
11. Algún compañero/a se ha burlado de mí para fastidiarme de verdad.1	1	2	3	4
12. Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas	1	2	3	4
13. Algún compañero/a me ha robado	1	2	3	4
14. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal	1	2	3	4
15. Algún compañero/a me ha golpeado	1	2	3	4
16. Algún compañero/a se ha metido con mi familia	1	2	3	4
17. Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros	1	2	3	4
18. Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho	1	2	3	4
19. Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos	1	2	3	4
20. Algún compañero/a me ha despreciado o humillado	1	2	3	4

Cuando has respondido a las preguntas anteriores ¿en quién estabas pensando? Encierra en un círculo únicamente una opción

Es un compañero especialmente	1
Es una compañera especialmente	2

Es un compañero especialmente, acompañado de un grupo de amigos que le apoyan	3
Es una compañera especialmente, acompañado de un grupo de amigos que le apoyan	4
En varios compañeros, que son un grupo de amigos	5
En varios compañeros, que no son amigos entre si	6

Estas situaciones que te han ocurrido en el colegio ¿con qué frecuencia te han pasado? Encierra en un círculo únicamente una opción.

Nunca me han pasado esas cosas	1
Solo me han pasado una o dos veces en el curso	2
Me han pasado una o dos veces durante varios meses	3
Me han pasado una o dos veces a la semana durante varios meses	4
Me han pasado todos o casi todos los días del curso	5

Apéndice B. Escala de Violencia Escolar

Little, Henrich, Jones y Hawley (2003) Escala de conducta violenta en la escuela. Adaptación: Equipo LISIS. Valencia. España.

Ahora vas a encontrar frases que se refieren a comportamientos que hace la gente en relación con otras personas. Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos en el último año. Encierra en un círculo lo que piensas.

	Nunca	Pocas Veces	Muchas Veces	Siempre
	1	2	3	4
1. Soy una persona que se pelea con los demás	1	2	3	4
2. Si alguien me hace daño o me molesta, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as	1	2	3	4
3. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero	1	2	3	4
4. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1	2	3	4
5. Si alguien me desagrada o me molesta, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona	1	2	3	4
6. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos que no se relacionen o salgan con otros	1	2	3	4
7. Soy una persona que pelea a golpes con los demás	1	2	3	4
8. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también.	1	2	3	4
9. Soy capaz de llegar a los golpes para conseguir lo que quiero	1	2	3	4
10. Soy una persona que cuenta chismes y rumores de los demás	1	2	3	4
11. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego	1	2	3	4
12. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos	1	2	3	4
13. Soy una persona que dice cosas malas y negativas de los demás (insultos)	1	2	3	4
14. Cuando alguien me desagrada, lo agredo, lo insulto o lo golpeo	1	2	3	4
15. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás	1	2	3	4
16. Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos	1	2	3	4
17. Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle	1	2	3	4
18. Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas.	1	2	3	4
19. Soy una persona que desprecia a los demás	1	2	3	4
20. Cuando alguien consigue hacerme enojar, le hago daño o molesto	1	2	3	4
21. Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas o negativas de los demás	1	2	3	4
22. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos	1	2	3	4
23. Cuando alguien me molesta, chismorreo o cuento rumores sobre esas personas	1	2	3	4
24. Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás	1	2	3	4
25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o molesto a los demás	1	2	3	4

Apéndice C. Cuestionario EQ-I: YV versión corta

Bar-On y Parker (2000), adaptado por Ferrando (2006)

Instrucciones

CUESTIONARIO EQ-I:YV Versión corta	Nunca me pasa	A veces me pasa	Casi siempre me pasa	Siempre me pasa
1. Me importa lo que le sucede a otras personas.	1	2	3	4
2. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
3. Me gusta cada persona que conozco.	1	2	3	4
4. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
5. Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4
6. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos	1	2	3	4
7. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas.	1	2	3	4
8. Me peleo con la gente.	1	2	3	4
9. Puedo entender preguntas difíciles.	1	2	3	4
10. Tengo mal genio.	1	2	3	4
11. Nada me incomoda.	1	2	3	4
12. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos.	1	2	3	4
13. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas.	1	2	3	4
14. Puedo describir mis sentimientos con facilidad.	1	2	3	4
15. Debo decir la verdad.	1	2	3	4
16. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.	1	2	3	4
17. Me enfado con facilidad.	1	2	3	4

18. Me gusta hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
19. Puedo resolver problemas de diferentes maneras.	1	2	3	4
20. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
21. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento.	1	2	3	4
22. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
23. Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas.	1	2	3	4
24. Soy bueno para resolver problemas.	1	2	3	4
25. No tengo días malos.	1	2	3	4
26. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás.	1	2	3	4
27. Me disgusta con facilidad.	1	2	3	4
28. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz.	1	2	3	4
29. Cuando me enfado, actúo sin pensar.	1	2	3	4
30. Sé cuándo la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada.	1	2	3	4

Muchas gracias

Apéndice D. Evidencias de las sesiones realizadas.

