

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Rectora: Arq. Ruth Fische

Decana: Lic. Beatriz Labrit

Directora Lic. En Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Tutora: Lic. Laura Waisman

Asesor Metodológico: Dr. Edgardo Etchezahar/Mg. Talía Gómez Yepes

Alumna: Samudio Gabriela Del Carmen

N° de Legajo: 25021

**Acoso Escolar y su relación con el autoestima de adolescentes de 1° año de secundaria
de una escuela de Merlo**

Lugar: Ciudad Autónoma de Bs. As.

Fecha: 1/03/2021

Resumen

En la presente Tesina se tuvo como principal objetivo, determinar la relación existente entre el acoso escolar y la autoestima de adolescentes de 1° año de secundaria de una escuela de Merlo. Muchas veces existen episodios conflictivos entre los estudiantes de primer año de secundaria, que repercuten de manera directa en su autoestima. Por ello, los docentes en conjunto con los integrantes del gabinete pedagógico diseñan distintas estrategias de prevención, que hasta el momento no han sido efectivas, debido a que no se ha reducido el acoso escolar entre alumnos. Por esta razón, los actores encuestados dieron cuenta que necesitan diseñar nuevas estrategias con el propósito de mejorar la autoestima entre los alumnos. Asimismo se llegó a la conclusión de que el rol del Psicopedagogo es fundamental para prevenir la violencia escolar así como también mejorar su autoestima, a través de estrategias motivadoras que son diseñadas de forma conjunta entre Psicopedagogo y docentes.

Palabras Claves: Acoso escolar- Autoestima- Estudiantes- Adolescentes- Conflicto

Índice

Resumen.....	2
Introducción.....	4
1. Marco Teórico.....	6
2. Antecedentes	33
3. Planteo del Problema	38
4. Objetivos	39
5. Hipótesis.....	39
6. Método	40
6.1. Diseño	40
6.2. Participantes	40
6.3. Técnicas de recolección de datos.....	40
6.4. Procedimiento	41
7. Resultados	41
8. Discusión.....	45
9. Conclusión.....	47
Referencias	50
Anexos.....	54

Introducción

Si bien las conductas violentas en el ámbito educativo no son nuevas, en la actualidad las situaciones de acoso escolar entre pares han ido aumentando, y un nuevo fenómeno silencioso y sumamente perjudicial se ha establecido dentro de las relaciones que se producen entre los escolares. Olweus (1993) fue pionero en investigaciones sobre éste fenómeno, pues él sostenía que un estudiante es víctima de violencia escolar cuando se expone repetidamente y por un largo tiempo a acciones violentas por parte de uno o más compañeros. Según este autor, influye en gran medida la intención de dañar o molestar por parte del otro ya sea física, verbal o psicológicamente.

En estos últimos años, a través de los medios de comunicación se puede observar que estos tipos de sucesos preocupan cada vez más ya que presentan consecuencias, muchas veces, irreversibles. Esta percepción de que la violencia escolar se está convirtiendo en un grave problema despierta determinados interrogantes respecto de la verdadera magnitud del problema ya que atenta contra uno de los mandatos sociales de la escuela como es el educar, así como también en relación a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y en los valores a reforzar, entre otras cuestiones. También se ha podido observar que la violencia escolar en muchos casos, influye en la autoestima de los alumnos.

Por ello, es que este trabajo se ha centrado en determinar la relación existente entre el acoso escolar y la autoestima de adolescentes de 1° año de secundaria de una escuela de Merlo, con el propósito de brindar un aporte al conocimiento de dicho fenómeno en estudio.

Marco Teórico

Autoestima

Es Rosenberg (1965), quién define la autoestima como un tipo particular de actitud que se basa en la percepción sobre el propio valor como persona y se relaciona con los valores y creencias personales y sociales. En la medida que la distancia entre el sí mismo ideal y el sí mismo real es pequeña, la autoestima es mayor. Por el contrario, cuanto mayor es la distancia, menor será la autoestima, aun cuando la persona sea vista positivamente por los otros.

Hablar de autoestima es hablar de auto-percepción, pero también de emociones fuertemente arraigadas en el individuo. El concepto encierra no sólo un conjunto de características que definen a un sujeto sino además, el significado y la valoración que éste le otorga, con las consecuencias que de ello se derivan para su salud física y mental. Aquellas personas que presentan mayor cantidad de síntomas patológicos, como la depresión y sensibilidad interpersonal, basan sus conductas sociales en relaciones sumisas, distantes, aisladas, auto-regladas, inseguras y discordantes (Rosenberg et al., 1995).

Rosenberg (1965) afirma que la autoestima se define como una actitud positiva o negativa hacia el sí mismo, entendiéndose como un fenómeno actitudinal creado por fuerzas sociales y culturales. El autor explica que la auto-eficacia hace referencia a las creencias sobre las capacidades propias que permiten organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para alcanzar determinados tipos de rendimiento. (Rosenberg 1986)

Según Moreno Jiménez et al., (2006), la autoeficacia percibida ante situaciones estresantes o amenazantes generará así unas expectativas sobre los resultados en función de

la convicción por parte del individuo de que no sólo posee los recursos de afrontamiento necesarios sino que además es capaz de mantener una flexibilidad adaptativa que le permita controlar las demandas de la situación. Los efectos motivacionales de esa auto percepción influirán de forma que si existen expectativas de auto-eficacia se facilitará la elección de comportamientos saludables.

A su vez, el efecto emocional de la auto-eficacia perfilará una percepción de control que considerará de la salud como un bien importante para el sujeto y modificable positivamente por su propio comportamiento. (Moreno Jiménez et al.2006)

El estudio de la autoestima se ha centrado principalmente en sus dos niveles: alta y baja autoestima. Se considera que una alta autoestima tiene una función hedónica o de bienestar general, ya que la persona se siente bien con respecto a sí mismo, a su vida y a su futuro. Por su parte, una baja autoestima se vincula con falta de confianza en sí mismo, depresión, soledad, introversión social, pesimismo, evitación de riesgos e hipersensibilidad (Góngora et al., 2010).

Es preciso destacar, que el término *autoestima* se encuentra directamente ligado al auto concepto. Epstein (1981), tras hacer una profunda revisión de una serie de autores y con el fin de tener una idea más clara sobre el auto concepto, destaca como más sobresalientes sus principales características: Es una realidad compleja, integrada por diversos auto conceptos más concretos, como el físico, social, emocional y académico; es una realidad dinámica que se modifica con la experiencia; se desarrolla a partir de diversas experiencias sociales, especialmente con las personas significativas; y el auto concepto es el factor clave, para la comprensión de los pensamientos, sentimientos y conductas o comportamientos de las personas.

Por su parte, Burns (1990) interpreta el autoconcepto, como conceptualización de la propia persona hecha por el individuo, siendo así considerado como elemento esencial de connotaciones emocionales y evaluativas relevantes, debido que las creencias subjetivas y el conocimiento fáctico que el individuo se atribuye son enormemente personales, intensos y centrales, en grados variables a su identidad única. Y, respecto a la autoestima, afirma que es el proceso mediante el cual el individuo examina sus actos, sus capacidades y atributos en comparación a sus criterios y valores personales que ha interiorizado a partir de la sociedad y de los otros significativos, de manera que estas evaluaciones dan una conducta coherente con el autoconocimiento, ubicando el autoconcepto en el ámbito de la actitud.

Los rasgos más sobresalientes de una persona con autoestima son según Gillibert (2015) : Estar orgulloso de sus logros, actuar con independencia, actuar con seguridad, asumir responsabilidades, aceptar las frustraciones, estar siempre dispuesto a la acción, afrontar nuevos desafíos, sentirse capaz de influir positivamente en otros, y demostrar amplitud de emociones y sentimientos.

Es preciso destacar, que el nivel de autoestima no es constante; debido a que aun cuando exista una tendencia general, también se dan altibajos. (Góngora et al., 2010)

Enfoques teóricos sobre la autoestima

Existen diversos enfoques teóricos sobre la autoestima. Este concepto es considerado uno de los más antiguos de la psicología científica. El término fue introducido por William James en 1890 y desde entonces ha sido objeto de numerosas formulaciones teóricas y estudios empíricos. Se la puede definir como una actitud acerca del sí mismo que está relacionada con las creencias personales sobre las propias habilidades, las relaciones sociales

y los logros futuros (Hewit, 2002). Rosenberg (1965) define a la autoestima global como la totalidad de pensamientos y sentimientos de una persona con referencia a sí misma como objeto. Este es un constructor de gran importancia dada su asociación con la salud mental y el bienestar psicológico de los individuos.

Los estudios realizados se han centrado, en general, en sus dos niveles: autoestima alta y autoestima baja; una autoestima alta tiene una función hedónica o de bienestar general. La alta autoestima es útil en el manejo del estrés y la evitación de la ansiedad, de tal forma que una persona continúe funcionando al enfrentarse a un suceso estresante o trauma (Baumeister et al., 2003).

Las personas con alta autoestima se sienten bien con respecto a sí mismas, a su vida y a su futuro. También se asocia a un mejor rendimiento escolar y a un mejor desempeño laboral, resolución de problemas, extraversión, autonomía y autenticidad, varios tipos de fenómenos interpersonales positivos: conducta prosocial, satisfacción en las relaciones y desempeño positivo en grupos (Kernis et al., 2003). La baja autoestima se ha identificado como criterio diagnóstico o como rasgo asociado a 24 trastornos mentales del DSM IV (Mruk, 2006). Es pertinente destacar que algunas de las características asociadas a la baja autoestima son: hipersensibilidad, inestabilidad, timidez, falta de autoconfianza, evitación de riesgos, depresión, pesimismo, soledad o alienación (Rosenberg & Owens, 2001).

Dada la importancia de esta variable, su evaluación ha sido muy relevante. Una de las escalas más utilizadas a nivel internacional para evaluar la autoestima global es la escala de Rosenberg (Rosenberg, 1965). Rosenberg (1965) define a la autoestima como una actitud positiva o negativa hacia un objeto en particular, el sí mismo. El autor entiende a la autoestima como un fenómeno actitudinal creado por fuerzas sociales y culturales.

La autoestima constituye un factor que ha sido estudiado desde hace varios años, se conoce su desarrollo, manifestaciones, consecuencias positivas y negativas en diversas etapas de la vida y se tiene información importante sobre ella. Se define la autoestima como un conjunto organizado y cambiante de percepciones que el sujeto señala y reconoce como descriptivo de sí; es la traducción del término inglés *self-esteem*, que indica el valor que una persona se da a sí misma. El término se utiliza en el área de la psicología social y de la personalidad vinculada a los términos de auto-concepto y autoeficacia. En síntesis, la autoestima entonces no solo permite el conocimiento sobre sí mismo, sino de una aceptación de lo que se conoce y en el reconocimiento de habilidades, defectos y el actuar de la persona. (Rosenberg & Owens, 2001).

La Adolescencia

La adolescencia está caracterizada fundamentalmente por ser un período de transición entre la pubertad y el estadio adulto del desarrollo. En las diferentes sociedades este período puede variar como varía el reconocimiento de la condición adulta que se le da al individuo. En este sentido, Knobel (2017) afirma que algunas características de la adolescencia son: Búsqueda de sí mismo y de la identidad, tendencia grupal, evolución sexual, contradicciones sucesivas, separación progresiva de los padres, y cambios de humor y estados de ánimo, entre otros.

En lo concerniente a las relaciones con los iguales, Gisper (2014) expresa que las relaciones con los compañeros y amigos pasan a ocupar un lugar prioritario en la vida de los adolescentes, y serán determinantes en su proceso de socialización. Es a través del grupo de iguales donde los adolescentes exploran nuevas relaciones y formas de comportamiento social y afectivo distintas de las que habían establecido en el contexto familiar. Por otra parte,

es importante señalar que las relaciones entre compañeros y amigos pueden contribuir de un modo positivo al desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y relacionales de los adolescentes.

Siguiendo con Gisper (2014), también es relevante que exista una adecuada comunicación interna en los grupos, y para que los miembros de éste puedan comunicarse entre sí, deben desarrollar dos aspectos:

-Capacidad de expresión; para hacer comunicables nuestros pensamientos. Esta capacidad deben desarrollarla todos los integrantes del grupo haciendo más fácil la participación colectiva y así, poder discutir con mayor claridad y propiedad.

-Actitud de escucha; es uno de los aspectos más importantes para facilitar la participación en un grupo. Atender y escuchar significa tener la capacidad de recibir lo que otro quiere decir. Se trata de que nuestra primera reacción frente a la persona no sea la de entregar nuestra propia visión, sino, tratar de recibir tal cual lo que el otro está pensando.

La vida en grupo es tan antigua como el ser humano mismo. Los grupos dieron lugar a que los seres humanos puedan resolver sus necesidades psicológicas y sociales con mayor eficacia (Efron, 1998). Amor, amistad, afecto, el sentirse reconocido y valorado, son necesidades psicológicas fundamentales para el ser humano. Lo hace sentir bien y le da sentido de pertenencia. Por ello, es fundamental el grupo en la vida de las personas.

El grupo de pertenencia proporciona al adolescente una plataforma distinta para ver el mundo. Le ofrece un lugar relativamente estable que, por el mismo hecho de ser adolescente, le es difícil encontrar en su familia. En él aprende a establecer relaciones

sociales, puede encontrar apoyo para afrontar sus conflictos y elementos para construir su identidad. (Echeverri, 2007).

En el grupo, el adolescente, a veces puede aprender a postergar intereses particulares a favor de conductas que implican participación, solidaridad y colaboración, conductas que responden a valores que son básicos para la convivencia en comunidad. (Echeverri, 2007).

Para el adolescente las cualidades, defectos, características y valores que cree poseer o que parecen faltarle, van conformando el concepto que esa persona tiene de sí. A partir de este concepto es que puede construir su autoestima. Para establecer esta valoración, él busca referencia para comparar (Obiols & Di Segni, 2000).

El espejo donde se mira habitualmente es el conformado por: la familia, los vecinos, los amigos, los compañeros de la escuela. En esta comparación necesaria, se distinguen los dos atributos importantes; la identidad y la pertenencia. También, los adolescentes obtienen pautas para su propio desarrollo a través de la publicidad, las modas, la televisión y los modelos que los adultos transmiten. (Obiols & Di Segni, 2000).

Estos elementos diferenciadores se detectan en el aula por las actividades que realizan, el lenguaje que utilizan, sus lugares de encuentro, los símbolos que adoptan, lo que consumen, y lo que no consumen, entre otros (Obiols & Di Segni, 2000).

Es decir, que durante este proceso, el adolescente puede conservar su capacidad crítica, su forma singular de pensar y sentir, su pertenencia al grupo será una expresión de su propia libertad de elección. Si por el contrario, la presión del grupo no se lo permite, se producirán efectos negativos, especialmente en aquellos adolescentes vulnerables y necesitados de un marco de contención y de pertenencia, que por su propia historia personal

realizan irrupciones violentas, independientemente del lugar en donde se encuentren.

Acoso Escolar

Si bien, el acoso escolar es un fenómeno que ha estado presente en el ámbito educativo desde hace mucho tiempo, ésta problemática, recientemente empieza a tener trascendencia a través de los medios de comunicación, conociéndose actualmente como Bullying. Este término es utilizado por primera vez por el psicólogo noruego Dan Olweus, quien dedicó años al estudio de ésta problemática, creando el Programa Olweus para la Prevención del Acoso Escolar.

Fue el propio Olweus (1993) quien definió el Bullying, cuando se produce en el contexto escolar, como una conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: Disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que hace difícil su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

Valdez Figueroa (2008) define al Bullying como la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa, por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultado de victimización psicológica o de rechazo grupal.

Entonces se hace necesario distinguir el problema del acoso escolar (Bullying) de las malas relaciones entre compañeros de clase, aunque ambas tienen características semejantes. Las malas relaciones son un problema más generalizado, que se presenta en todos y cada uno de los grupos de clase como parte del conflicto, entendiéndose éste como una situación de pugna entre dos o más personas en las cuales existe un antagonismo motivado por la confrontación de intereses, en pocas palabras, una dificultad para conciliar ideas, representaciones, intereses, valores, forma de ver, de vivir o entender el mundo. En muchas ocasiones el conflicto se acompaña de agresividad, cuando no hay un sistema de mediación. (Valadez Figueroa 2008)

Existen diversas situaciones dentro y fuera de aula que generan conflictos. Se entiende por conflicto “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” (Jares, 1991, p. 108). Es decir, el conflicto es, en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos.

Otro autor define el concepto de Conflicto: “El conflicto nace de la confluencia de intereses o de la intersección de dos posiciones frente a una necesidad, una situación, un objeto o una intención”. (Ortega, 2000, p.41).

Por su parte, Fisas (2001) plantea que en el conflicto interactúan dos o más personas dentro de un determinado contexto, que en cierta parte se sienten amenazados desde sus valores sociales, morales, culturales, entre otros. En esta interacción se ponen en juego diferentes intereses y depende de la forma de abordaje y su resolución de la problemática, la reelaboración y la posibilidad de poder superarla.

Se puede comprender a partir de lo referido, que el ser partícipes de conflictos, produce reacciones positivas o negativas, las cuales conducen a un cambio y a la superación. Por ello, el conflicto debe diferenciarse de la violencia, ya que puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto (Fisas, 2001).

El conflicto constituye un proceso interactivo que se configura en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana diferenciada de la violencia, por lo que no toda disputa o divergencia implica conflicto. Es decir, que no es lo mismo hablar de conflicto y violencia, aunque se confundan con frecuencia. La violencia no es un modo de resolver un conflicto; más bien todo lo contrario. La violencia es una categoría que se aplica a una conducta, la misma puede contener diferentes conductas. Con respecto a la solución de un conflicto, la violencia puede surgir cuando el conflicto no es capaz de solucionarse o al menos de transformarse.

Habiendo aclarado las diferencias entre conflicto y violencia se podrá definir el concepto de conflicto escolar el cual se presenta como una situación en la que un actor, una persona, una comunidad, se encuentra en oposición consciente con otro actor (del mismo o diferente rango), a partir del momento en que persiguen objetivos incompatibles (o estos son percibidos como tales), lo que conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha, según lo define Fisas (1987).

Si bien no existe una definición uniforme sobre estos temas conflicto y violencia, para todos es bueno conocer las que existen para unificar o no criterios, para estudiar y analizar esta problemática. El caso del término *violencia* según lo define Galtung (1985), es “algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana, explicando que las personas sufran

realizaciones afectivas, somáticas y mentales, (...) por debajo de sus realizaciones potenciales.” (Galtung, 1985, p.54).

Jordi Planella (1998), por su parte, la considera como “aquella situación en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación, en la cual una o más de una de las personas afectadas salen perjudicada, siendo agredida físicamente o psicológicamente.” (Jordi Planella, 1998, p.32).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (2003), define la violencia como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (OMS, 2003).

No es posible hablar de *violencia* sin hacer directa referencia al término *agresión*, debido a que la agresión es un modo o manera de expresarla. Este concepto ha sido abordado por diversas teorías psicológicas que no han logrado un acuerdo para unificar las definiciones en una sola acepción.

La agresión es la capacidad del ser humano de poner resistencia a un objeto o sujeto. De este modo, no es en sí misma ni positiva ni negativa, sino que resulta relativa al modo de ejecutar la acción de resistencia, es decir, al contexto de puesta en acto. (Rojas, 1995)

La acción puesta en acto es la agresión propiamente dicha y, como toda conducta, es un modo de comunicación con dos aspectos constitutivos: dirección e intención. *Agresividad* es, entonces, el término empleado para designar la tendencia o disposición inicial que dio lugar a la posterior agresión, es un rasgo de carácter. (Rojas, 1995)

La agresividad según Rojas (1995), no debe confundirse con la violencia, ya que considera que la primera es una predisposición, que está forjada por el tipo de cultura y el entorno.

Según D'angelo y Fernandez (2011), la violencia escolar es aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres, alumnos, docentes, directivos. Son el producto de mecanismos institucionales que constituyen prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social.

Según Pérez (2017), las manifestaciones de violencia escolar que afectan el clima escolar, pueden ser: la agresión, la indisciplina, el acoso escolar, si bien no son las únicas, son las que habitualmente forman parte de la cotidianidad escolar.

Hablar de violencia escolar, implica reconocer la compleja situación social de la que la institución educativa es parte, por lo tanto en ella se reproducen todas las problemáticas que padece la comunidad. Estas problemáticas pueden constituir situaciones de conflicto. (Pérez, 2017)

Sin embargo hay que entender que el conflicto también puede ser positivo. Cuando el conflicto no es gestionado positivamente, cuando en el conflicto no hay intervención del docente, el conflicto puede devenir en agresión y violencia. La violencia es un juicio moral que se aplica a la conducta que perjudica a terceros, puede ser en forma de agresión, física, verbal, entre otros. La escuela, como una institución al servicio de la comunidad inevitablemente se halla permeada por instancias de violencia, efectos directos de las situaciones sociales propias del contexto en que la institución se haya inserta. (Pérez, 2017)

De allí que estas condiciones particulares influyan tanto en la singularidad de cada uno de los actores como también en el colectivo institucional que conforman, y se pone de manifiesto en hechos concretos y observables.

Cada escenario, contexto y miembros de la escuela son diversos y se articulan entre sí, dando lugar a ámbitos complejos que hay que tener en cuenta para comprender los procesos que acontecen entre los seres humanos que allí conviven.

Por otro lado, en el proceso de enseñanza y aprendizaje se dan aspectos organizativos, didácticos y también vinculares, los alumnos se relacionan entre sí a partir de su propia historia, pero también de espacios que otros miembros del grupo de alumnos les dejan. Es Moreno Olmedilla (1998) quién distingue una serie de características del comportamiento antisocial que sería conveniente conocer en esta oportunidad:

-La disrupción en las aulas: se denominan de ésta manera las situaciones de aula en que un grupo reducido de alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al docente a emplear más tiempo en controlar la disciplina y el orden. Aunque no puede hablarse de violencia en este caso, lo cierto es que es el fenómeno, que más preocupa al docente y el que más interfiere con el aprendizaje de la gran mayoría de los alumnos.

-Los problemas de disciplina: es la forma de conflictos que se establece en la relación entre docente y alumnos, suponen un paso más en lo que hemos denominado disrupción en el aula. Se trata de conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia - desde la resistencia o el *boicot* pasivo hasta el desafío y el insulto activo al docente-, que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula. Las agresiones pueden ser de docente

a alumno y viceversa. Se asume que se trata de agresiones que *anuncian* problemas aún más graves en el caso futuro de no detener con determinación y medidas ejemplares.

-El vandalismo y la agresión física: son fenómenos de violencia; en el primer caso, contra las cosas; en el segundo, contra las personas.

-Maltrato entre iguales (bullying): Son aquellos procesos de intimidación y victimización entre iguales, esto es, entre alumnos compañeros de aula o de centro escolar. Se trata de procesos en los que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro -víctima- a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, entre otros. (Moreno Olmedilla, 1998).

Es decir, los niveles de agresividad en las aulas son actualmente un problema social, educativo y humano, que está traspasando las aulas por sus efectos, causando malestar en los docentes, quienes tienen que batallar diariamente con esos problemas, cuyos actos reiterados se suscitan con mayor frecuencia, los cuales causan disrupción en las aulas, perjudicando el normal proceso de enseñanza aprendizaje, generando malestar e incomodidad entre los pares, asimismo dejan heridas y las relaciones sociales se ven resquebrajadas cada día más. (Moreno Olmedilla, 1998)

Abraham y Grandinetti (1997), formularon la primera definición de la violencia escolar en la Argentina manifestando que:

Considera todo acto por el cual un individuo o grupo utiliza la fuerza física, armas o la coacción psíquica o moral en contra de sí mismo, de objetos o de otra persona o grupo provocando como resultado la destrucción o daño del objeto y la limitación

o la negación de cualquiera de los derechos establecidos de la persona o grupo dentro de la comunidad escolar. (Abraham y Grandinetti 1997, p.2).

La creciente problemática de situaciones de violencia escolar en las escuelas argentinas, ha transformado a los planteles de santuarios de la educación a lugares donde se exponen los verdaderos conflictos de la sociedad. En tal sentido, es pertinente recordar a Rivas (2015) quien plantea que en las escuelas crecen los conflictos viviéndose una situación de tensión permanente. Asimismo, afirma que la autoridad de los docentes de las escuelas del pasado donde se controlaban excesos de la conducta, en la actualidad se ha transformado en un mar de vacilaciones.

El conflicto en el aula

Barredas (2012), explica que el docente es el gestor de lo que ocurre en el aula, y por consiguiente, es el gestor del clima que se genere. Su rol es importante tanto en la relación que cree con los alumnos, como en las relaciones entre alumnos que se realicen dentro de la clase, en las aulas el garante de que todo funcione como debe ser es el docente y este tiene la responsabilidad de asegurar las condiciones de aprendizaje y debe crear un ambiente y clima, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El docente ha de tener en cuenta las emociones y los valores como parte de la materia escolar, ya que en la vida escolar se dan procesos de anti-valores con más frecuencia de lo que se suele pensar (Soler, 2005).

En tal sentido, las expectativas del profesor/a sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando

sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano.

El rol que desempeñe el docente será fundamental al momento de nutrir una determinada matriz vincular dentro del grupo áulico. No optar por una actitud que favorezca al grupo como tomar los aspectos positivos, los logros, lo mejor de cada alumno, reconociéndolo y valorándolo como tal; o al contrario, y que suele suceder con frecuencia, manifestar actitudes descalificatorias, tener favoritismo, recurrir a la amenaza, al castigo; lo que generaría en el grupo una mala predisposición y un clima negativo para el vínculo grupal, llevándonos al punto donde queremos evitar llegar. (Soler, 2005)

Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender. (Soler, 2005)

Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes. No obstante la escuela no está exenta de que ocurran conflictos, los mismos dan la posibilidad de hacer las cosas mejor y poder aumentar la capacidad de superación, entre otras ganancias. Pero también en la escuela ocurren manifestaciones de violencia y agresión en la que el docente tiene que intervenir para tramitarla positivamente. (Soler, 2005)

El conflicto entre distintos grupos sociales es pues una oposición. Asimismo, la pugna en el ámbito educativo nos remite a un conflicto institucional, el cual puede darse en la relación director/a-maestro/a; entre maestros/as; maestro/a-alumno/a; entre alumnos/as; maestro/a-padre o madre.

Cuando aparece un conflicto en el aula se lo observa como el resultado de pérdida de tiempo, “una cantidad incalculable de tiempo y energía”, como dice Miguez (2008), pues se distrae el tiempo que se dedica a enseñar y aprender (Miguez, 2008).

Es muy importante tener en cuenta la responsabilidad del docente sobre el conflicto. La formación relacionada con la resolución de conflictos que poseen tanto docentes como alumnos es pobre, por lo cual estas derivan por defecto en situaciones de agresión, ya sea en forma verbal o física, con gestos o indiferencias. Estas situaciones de agresión generadas por la falta de formación, y generalmente no son revisadas o cuestionadas sino que son conductas habitualmente castigadas con detenciones, suspensiones y expulsiones (Marino, y Morino, 1999).

Según Hernández (2016), en la infancia y juventud, especialmente en el entorno escolar, los conflictos continuados y no resueltos en el aula, corren el peligro de transformarse en episodios de violencia física o verbal. Cuando estos actos no son esporádicos y, además, se producen contra una víctima indefensa o en inferioridad de condiciones hablamos de acoso escolar o *bullying*, un problema grave y frecuente en las escuelas y salas de clases de todo el mundo.

En el contexto escolar los conflictos pueden darse entre alumnos (o sea, entre iguales), y también pueden darse entre estudiantes y el cuerpo docente. Es pertinente mencionar que

cuando estas situaciones de indisciplina y violencia escolar se hacen habituales en las salas de clases, terminan influyendo negativamente en el estado de ánimo de los jóvenes y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Hernández, 2016)

Las situaciones conflictivas en el aula, se repiten y generan malestar y ponen incómodos tanto a los docentes como a los estudiantes. Las situaciones conflictivas varían según los niveles de enseñanza. (Hernández, 2016)

Las situaciones conflictivas que se manifiestan, se caracterizan en función a las edades o grupos etarios que la componen además se debe tomar en cuenta las costumbres y la cultura institucional, con los recursos del docente y con los supuestos, creencias y principios, es decir, con el paradigma en el cual se apoya. (Hernández, 2016)

La escuela se comporta como un sistema el cual tiene sus propias características, en la que existen diferentes niveles o grados de formación, coordinados por una dirección y apoyados por la comunidad educativa y el área administrativa-operativa. Las variables institucionales condicionan la vida del aula. Pero además, dentro del aula también se crea un ambiente, una atmósfera o un clima del cual, como docentes, somos responsables. (Miguez, 2019)

Las conductas que los estudiantes manifiestan en la escuela, pueden ser disruptivas, tensas, agresivas. El origen de estas conductas debe ser explicado analizando y tratando de comprender los motivos de los conflictos escolares. Hay condiciones externas a la escuela, pero también hay condicionantes ligados a la dinámica institucional. (Miguez, 2008)

Estas situaciones conflictivas que surgen en el aula y que dificultan el cumplimiento de la labor pedagógica por parte del docente, generan cierta sensación de impotencia y de

malestar por no poder superarlas, y a veces se tornan crónicas, transforman el ejercicio de la docencia en algo difícil de sobrellevar. (Miguez, 2008)

Según D'angelo y Fernández (2011), la definición de violencia escolar es aquella situación de conflicto desbordado que se presenta en las instituciones educativas y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres, alumnos, docentes, directivos. Ésta se presenta como el resultado de elementos institucionales orientados a las prácticas violentas o que profundizan dichas conductas dentro del entorno escolar.

Existen distintos tipos de conducta que son categorizadas como violencia, las cuales se reproducen en diferentes ámbitos, no importa el criterio, tampoco es tan relevante, más bien se clasifican en función a sus destinatarios: (D'angelo & Fernández, 2011)

- Actitudes agresivas dirigidas al docente.
- Actitudes agresivas dirigidas a los compañeros.
- Situaciones con protagonistas individuales o grupales.
- Violencia (verbal o física).
- Carácter permanente o transitorio.

Entre los supuestos que nos acercan a las explicaciones posibles de tales situaciones, podemos señalar: signos de malestar del adolescente por problemas socioeconómicos, cultural, entorno familiar, historia de vida, causas vinculadas a la escuela y a las experiencias que en ella desarrollan los estudiantes. Esto nos remite a las condiciones externas, (abandono, enfermedad, baja autoestima, NBI, etc.) como todo lo que afecta al estudiante desde fuera de la escuela y las internas, lo que sucede en la propia escuela (clima institucional,

autoridad que ejerce el docente, vinculación del estudiante con sus compañeros de estudio). (Romero, 2012).

El docente y la regulación de conductas en el aula

Es relevante explicar que las relaciones entre los alumnos, entre grupo áulico, son determinantes, esto genera las condiciones para la aparición de situaciones conflictivas no resueltas. Habitualmente el grupo en el aula tiene gran importancia para los chicos; significa mucho para ellos tanto por la necesidad de pertenencia como por el carácter necesario de la interacción con los compañeros.

Según Barreiro (2005), el concepto de matriz vincular expresa los vínculos existentes entre el sujeto y su entorno, desde este concepto se puede decir que el grupo áulico, no siempre gratifica a sus miembros; puede ser fuente de bienestar si sus matrices vinculares son cooperativas o colaborativas, pero también de malestar si sus matrices vinculares son competitivas.

Cuando la matriz vincular es competitiva, es un factor preponderante que fomenta los mecanismos distorsionantes dentro de un grupo, constituyendo un clima tendiente a la discriminación, el elitismo, las discrepancias, las pugnas por el afecto y el reconocimiento de la autoridad, que profundiza también el temor al fracaso. (Barreiro, 2005)

En resumen la matriz vincular puede ser fuente de bienestar, pero también puede ser fuente de discrepancias y distorsiones, dependiendo de sus características, de acuerdo a esta última, he ahí donde se manifiesta la relación de la matriz vincular con la violencia.

El accionar de un docente profundamente democrático, supone una actitud de respeto y aceptación hacia todos los alumnos. Implica firmeza sin agresión ni humillación. (Barreiro, 2005)

Según Carmona y Quintero (2016), la autoridad docente se trasmite mediante un conjunto de normas, de límites y medidas dentro del aula, con la finalidad de crear un espacio óptimo para que se desarrolle el proceso de enseñanza–aprendizaje que permita el logro de los objetivos. He aquí donde radica el rol del docente.

La autoridad democrática abre la posibilidad del diálogo, de la reflexión y del disenso en un ambiente de respeto y aceptación para todos.

Desde este estilo de autoridad se plantea la relación pedagógica como una forma de comunicación, como un vínculo humano. Esto no implica de ningún modo negar o tapar conflictos, sino poder tratarlos dentro de un clima de respeto mutuo. La justificación de porque es importante el estilo de autoridad docente, radica en que se pueden constatar tanto las buenas como las malas prácticas docentes las cuales van influir sobre el alumnado positiva o negativamente. (Fernández, 2011).

Según Frigerio, Poggi y otros (1992) es importante no confundir el estilo democrático en el ejercicio de la autoridad con el de “laissez faire” que implica “dejar hacer” sin pautas ni límites, lo cual genera no el ejercicio de la libertad y la participación sino el libertinaje. Niños, niñas y adolescentes necesitan límites y pautas dentro de las cuales desarrollarse. Sin éstas se sienten perdidos, desprotegidos, disminuyendo así sus potencialidades y aumenta la posibilidad de presentar episodios de violencia puntuales o repetitivos, dependiendo del medio donde el mismo se desarrolle cotidianamente.

Manifestaciones de agresión más frecuentes en las aulas

Las temáticas relacionadas con el conflicto escolar han trascendido las barreras institucionales, convirtiéndose en un tópico de discusión predominante en los últimos tiempos. Numerosos estudios se han realizado alrededor de ésta cuestión: estudios etiológicos, extensivos, de sus diversas formas de manifestación, y sus consecuencias en el ámbito institucional. Sin embargo, las investigaciones realizadas no han logrado un impacto en el ámbito práctico: no han podido generar las herramientas suficientes para la intervención y correcta resolución no sólo institucional sino de la comunidad entera, alcanzando mediante éstas cambios radicales en la convivencia tanto escolar como social.

Autores como Pruitt y Rubin, definen al conflicto como “la divergencia de intereses percibida, o la creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden alcanzarse simultáneamente”. Por lo general los conflictos nacen y escalan hasta afectar los niveles de la vida institucional, sea cual haya sido su origen, sean estos personales, o por razones ajenas a la educación, nadie está libre de verse envuelto en un conflicto por malos entendidos, falsas percepciones o posibles desplazamientos. El término conflicto se asocia con problema, pelea, confrontación, desacuerdos, palabras que connotan negación, sin embargo, si se “analizan las historias personales e institucionales se encontrara que siempre han existido conflictos y que estos fueron motores de cambio y crecimiento” (Martínez Zampa, 2005, p.23).

De acuerdo con la forma que adquiere este acoso, se mencionan cuatro grandes tipos no excluyentes entre sí: física, verbal, psicológica y social. Entre las formas de maltrato más comunes y frecuentes, se identifican distintos tipos de insultos, apodos y sobrenombres; golpes, agresiones directas, robos; amenazas, rumores y la exclusión o el aislamiento social (Owens, Daly&Slee, 2005).

Se considera apropiado explicar que existe un aumento notable del denominado acoso (bullying cibernético), mediante el cual se maltrata y denigra al estudiante de distintas formas, a través de teléfonos celulares, sitios webs, blogs, redes sociales (Facebook, Hi5, Twitter, YouTube, etc.) u otros medios compartidos y utilizados por los escolares en Internet (Skrzypiec, 2008).

Una investigación llevada a cabo por el equipo de KORNBLIT plantea en sus resultados, que el clima escolar de la relación docente -alumno y el sentimiento de pertenencia, muestra una efectiva correlación con los niveles de violencia reportados: esto es, a medida que empeora el clima social, se incrementan efectivamente los episodios de violencia y viceversa. Lo mismo puede decirse, en menor medida, de los componentes por separado (esto es, la relación docente alumno por un lado, y el sentimiento de pertenencia por el otro) (Kornblit 2008).

La cuestión del clima escolar ocupa un lugar central en las investigaciones sobre la violencia y el conflicto en las escuelas, para definir este concepto y siguiendo la línea de Cornejo y Redondo (2001), es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (aula o centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan. La cuestión de las percepciones ocupa, en efecto, un lugar central en la construcción del concepto, que permanece constante en las definiciones alternativas del mismo, y que permite una construcción compleja del fenómeno en la medida en que las percepciones pueden no coincidir entre los diversos actores institucionales, generando desfasajes entre los climas experimentados por diversos actores del entorno escolar que son a su vez susceptibles de producir *puntos ciegos* en los diagnósticos y programas.

Autores como Mercadé, Patiño y Moncada (2015) presentan un cuestionario que dedica un apartado a explorar la percepción que tienen los docentes sobre las relaciones que establecen con alumnos y compañeros de trabajo. Para ello se presentaron afirmaciones sobre las cuales debían marcar su acuerdo o desacuerdo. Frente a la afirmación “Los docentes se llevan bien con la mayoría de los alumnos”, el 89% declararon estar de acuerdo frente a un 11% que estuvieron en desacuerdo. Cuando se preguntó si la mayoría de los profesores se preocupaban por sus alumnos, el 80% manifestó su acuerdo y un 19% su desacuerdo y un 1% respondieron con no sabe no responde. Ante la afirmación: “La mayoría de los profesores escucha lo que los alumnos tienen para decir” el 70% de los docentes manifestó su acuerdo y un 30% estuvieron en desacuerdo. Frente a la frase “La mayoría de los profesores le dedican atención a los alumnos para ayudarlos cuando no comprenden” un 73% respondió en acuerdo y un 27% reconoció su desacuerdo.

El estudio refleja que cuando las afirmaciones se centran en la percepción que los alumnos tienen de ellos, los porcentajes presentan menores diferencias ya que, ante la afirmación: “los profesores son vistos como figuras de autoridad por parte de los alumnos”, adhieren a la afirmación un 63% de los docentes y en un 37% se considera que la afirmación no es correcta.

Familia y violencia

Al revisar la situación socio cultural familiar se puede asumir que en un breve lapso, se ha pasado de una tradicional familia unida, a otra en la que los miembros son más independientes, desde temprana edad. De acuerdo con Cooper (1985):

- La caída de tasa de natalidad

- El impacto de la urbanización
- Una sociedad con acceso a mayor gama de bienes, lo que provoca que los hijos se comporten como ávidos consumidores (sin embargo, esta afirmación ha de contraponerse al aumento medio del ingreso de las familias).

Dicho lo anterior, debe quedar claro que el entorno y costumbres condicionan a la familia. Bajo estas generalidades se han identificado unos aspectos y características únicas de la familia como grupo social que contribuyen a hacer de ella una institución propensa a la violencia (Gracia, 1991) aun así, esas mismas características pueden contribuir a que la familia sea un contexto íntimo, cálido y de apoyo para los miembros.

Por tanto, no se puede de dejar de lado algunos de los factores de riesgo que señala (Fernández, 2008) los cuales son:

- Los malos tratos y el modelo violento dentro de la familia que enseña al niño a resolver los conflictos mediante la agresión física o verbal.
- La disfunción familiar que lleva a la falta de atención hacia los hijos.
- El modelo de familia que enseña al niño a ejercer el poder sobre otro más débil, así como la falta de negociación y de diálogo.
- Los métodos de crianza con prácticas excesivamente laxas e inconsistentes o en casos contrario muy restrictivos y excesivamente punitivos.
- La falta de afecto entre cónyuges con ausencia de seguridad y cariño, lo que provoca conflictos entre todos los miembros.

Otra serie de rasgos familiares que también contribuyen a la violencia son: el tiempo de exposición al riesgo, el rango de actividades, la intensidad de la implicación, las actividades implicativas, el derecho a la influencia, la discrepancia de sexo y edad (diferencia generacional, puede llevar a interpretaciones distintas de los mismos hechos), los roles atribuidos, la privacidad de la familia, la pertenecía involuntaria, el alto nivel de estrés, la aprobación normativa y la socialización en violencia y la generalización (la experiencia temprana de castigos físicos sitúan las bases preliminares para la legitimidad normativa de todos los tipos de violencia, especialmente de la violencia intrafamiliar). (Fernández, 2008)

El termino violencia escolar refiere al espacio donde se ven los comportamientos agresivos, no siempre se generan en la escuela, sino que tienen que ver con otros ámbitos, como es la violencia en las familias. De hecho, la familia, junto con la escuela y la iglesia, son las tres instituciones primarias que juegan un papel preponderante en la socialización de los individuos y de las tres, la familia es la más importante (Carbonero, Antón, y Rojo, 2002).

Por otra parte, es indudable que la familia es el primer medio socializador del niño y es donde debe recibir los primeros afectos y vínculos materno y paterno, sin embargo, también se constituye en un elemento fundamental para la génesis de las conductas agresivas de los hijos que redundarán hasta la vida adulta al afectar la forma de integración y de relación social.

Es preciso destacar que, desde el aspecto, la familia constituye el sistema de relación básico o primario y desde el nacimiento debe vivir la satisfacción de las necesidades básicas más elementales, aunado a eso la familia cumple una función socializante muy significativa, es decir, es un grupo de relación que marca y determina el proceso de desarrollo humano.

Por lo tanto, la familia es fundamental para entender el carácter peculiar del niño agresivo o de conductas conflictivas. (Carbonero, Antón & Rojo, 2002)

Ante esos es esencial destacar el papel que los padres tienen en el proceso de desarrollo de los hijos así como la implicación en la emergencia de conductas antisociales. De ahí que sean considerados, en los estudios sobre violencia escolar como uno de los agentes trascendentales, junto con los docentes y los propios alumnos (Pérez, et al., 2008).

Existe una gran cantidad de literatura que presenta investigaciones sobre la influencia familiar en el niño agresivo. Más aun dichos estudios han dirigido la atención hacia la familia como factor explicativo y de hecho, en ellos se constata la influencia que la misma ejerce en los hijos, tanto en el adecuado ajuste psicosocial como en la implicación en conductas problemáticas tales como, el consumo de sustancias o las conductas violentas tal como lo describen los autores (Dekovic, Wissink & Meijer, 2004).

Por otro lado otras investigaciones y puntos de vista acerca del papel relevante de la familia en la etapa de la adolescencia de los hijos (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004), señalan la importancia de la influencia de la familia en la violencia escolar y desarrollan variables mediadoras tales como la autoestima o la actitud del adolescente hacia la autoridad escolar.

Las variables, directamente relacionadas con la violencia escolar, están influidas tanto por la calidad de la comunicación familiar, como por la percepción que los adolescentes tienen sobre el grado en que los padres valoran la escuela, los estudios y el profesorado (Díaz Aguado, 2004). El poder de la familia reside en la función social mediadora. Por lo general la persona transfiere fragmentos de la experiencia vivida en la familia originaria a cada uno de los miembros de la «familia de procreación» y a los demás. (Cooper, 1985).

Por otra parte, existen diferentes visiones acerca de la familia y el papel frente a los miembros, una de ellas la concibe como el centro más enriquecedor para la existencia y desarrollo del ser humano, pero otras posturas más críticas la consideran a partir de la problemática que en ella se gesta, tal es el caso de Cooper (1985), médico psiquiatra británico quién señala algunos factores que operan dentro de la familia, a menudo con efectos letales y siempre con consecuencias entontecedoras de lo humano como son: la estrecha imbricación entre las personas, que se basa en el sentimiento de lo incompleto del ser de cada cual; la familia se especializa en la formación de roles para los miembros más que en preparar las condiciones para la libre asunción de la identidad; la familia, como socializador primario del niño, le pone controles sociales.

Antecedentes

En la investigación llevada a cabo en España por García Bacete y Domenech Betoret (2012), se ha estudiado la relación entre la motivación, el aprendizaje y el rendimiento escolar. Se trabajó con un escenario educativo, centrándose en los aspectos claves que integran la situación educativa (profesores, contenidos y estudiantes). El tipo de estudio es cualitativo. Este trabajo postula la importancia de la motivación en el aprendizaje y el rendimiento escolar. Se han analizado aspectos motivacionales tanto personales como contextuales, considerando el rol relevante que tiene el contexto en el que se encuentra inserto el alumnado. Dentro de la investigación mencionada, se ha presentado una “propuesta instruccional de intervención” para el desarrollo de la motivación en el escenario escolar teniendo en cuenta el contexto. Se han distinguido tres momentos en las situaciones educativas sobre la cual ha sido dirigida la intervención (antes, durante y después) del proceso instruccional en el aula, teniendo como resultado una evaluación del mismo.

Por su parte, en la investigación realizada en Ecuador por Carrillo et al., (2009), se han analizado la motivación y el aprendizaje. El trabajo describe los conceptos de motivación y aprendizaje; cómo estos se relacionan y concluyen con referencias para atribuir didácticas en el área de la educación. Es un estudio cualitativo que indaga el sistema educativo en la cual demuestra los mecanismos que regulan el aprendizaje, determinando la importancia de la motivación en los alumnos. Los beneficios de las relaciones entre alumnos, requieren de la intervención del profesor y de un trabajo sostenido en el tiempo.

Los autores Campoverde Rojas & Godoy Zuñiga (2016) han realizado un análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta los casos de Argentina, Colombia y Ecuador.

El objetivo de esta investigación se centró en analizar de qué manera el factor afectivo en la educación en los países de Ecuador, Colombia y Argentina estimula y motiva a los alumnos a interactuar de manera positiva en la clase y cómo la falta de ésta, influye en el aprendizaje de los mismos. Durante las últimas décadas, pedagogos, educadores y psicólogos han expuesto sus conocimientos sobre la importancia de tener excelentes relaciones interpersonales dentro del aula, por este motivo se hizo un estudio analítico comparativo entre varios autores pertenecientes a países suramericanos, cuyas ponencias explican el valor de la afectividad como un requisito primordial en el proceso enseñanza- aprendizaje, además se realizó la caracterización de la afectividad como motivadora e impulsadora de unas excelentes relaciones interpersonales en el ámbito educativo, para destacar la importancia de este factor a través la metodología empleada. (Campoverde Rojas & Godoy Zuñiga, 2016)

Los resultados mostraron una posición positiva de la efectividad como un ente enriquecedor dentro de las aulas entre profesores y estudiantes. Como conclusión, los autores confirmaron que la afectividad motiva a los alumnos a trabajar de forma dinámica a estimular

su auto concepto y a sentir seguridad frente a actividades innovadoras. (Campoverde Rojas & Godoy Zuñiga, 2016)

En la investigación llevada a cabo por Rodríguez (2009), se ha analizado la Auto-eficacia Docente, Autoestima, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. Para ello se trabajó con las siguientes variables: Auto-eficacia del docente, Autoestima, motivación, autoestima, estrategias (nuevo rol docente).

La población estuvo compuesta por profesores, pertenecientes a diez centros universitarios distintos, e impartían docencia en las siguientes titulaciones: Enfermería, Químicas, Podología, Empresariales, Psicología, Periodismo, Comunicación Audiovisual, Logopedia, Fisioterapia, Psicopedagogía, Maestro en Educación Física, Maestro en Audición y Lenguaje, Maestro en Educación Especial, Maestro en Lengua Extranjera y Maestro en Educación Infantil. De ellos, el 66.30% imparte docencia en primer ciclo y el 33.70% en segundo ciclo. En cuanto a la distribución por edades, el 21.10% tienen menos de 40 años, el 35.70% entre 40 y 50 años, el 33.70% entre 50 y 60 años y el 9.50% tienen más de 60 años. Los participantes se implicaron de modo voluntario en la investigación. (Rodríguez, 2009)

La muestra estuvo conformada por 95 profesores (58.90% hombres y 41.10% mujeres) y fue cuantitativa, utilizando como técnica de recolección de datos, cuestionarios y escalas. La unidad de análisis se caracterizó por una población formada por profesores de diez centros universitarios distintos, que coordinan diferentes ámbitos de auto eficacia, (motivación); para optimizar el proceso instruccional, en el aula e implicar al estudiante en el proceso de aprendizaje.

Los integrantes de esta población, participaron de modo voluntario, y la misma fue delimitada mediante una muestra probabilística, estratificada; a través, de técnicas de rendimiento típicos (cuestionarios, escalas).

Los resultados corroboraron los hallazgos de investigaciones recientes en el sentido de que las creencias de auto-eficacia de los profesores tienen un rol crucial en el sostenimiento del compromiso con la enseñanza y en la motivación de los docentes. (Rodríguez, 2009)

En el estudio realizado por Flores Macías & Gómez Bastida (2010) titulado: “Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos”, se ha trabajado con las variables: La percepción de auto eficacia, las atribuciones de éxito, fracaso y la motivación de logro.

En lo concerniente a la población, participaron estudiantes de secundaria de cuatro escuelas públicas (dos matutinas y dos vespertinas) del sur de la Ciudad de México. La muestra fue intencional, no aleatoria, cuantitativa, utilizando como técnica de recolección de datos, las escalas. Este estudio de investigación sobre las distintas variables afectivas - motivacionales detalladas, aplicó un estudio cuantitativo (en escala); cuya unidad de análisis es una población conformada por estudiantes de secundaria de cuatro escuelas públicas (dos matutinas y dos vespertinas) del sur de la Ciudad de México. (Flores Macías & Gómez Bastida, 2010)

En función a las variables el investigador escoge los elementos (grupo de estudio); por ende, define una muestra intencional no aleatoria; o sea que, cada elemento de la población no tiene la misma probabilidad de ser incluida en dicha muestra.

Los resultados indicaron que el rendimiento académico se relaciona con la forma como se percibe la motivación, que los alumnos cambian su percepción de la motivación en el transcurso de su vida escolar y existen diferencias entre hombres y mujeres sólo en algunos aspectos. (Flores Macías & Gómez Bastida, 2010)

En lo respectivo a la violencia escolar, en el estudio sobre experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria, realizada por Haro Solís et al., (2013), los autores han analizado las experiencias de culpa y vergüenza que reportan estudiantes de secundaria ante el maltrato entre iguales (bullying). Los objetivos fueron identificar: Cuáles son, para actores y testigos, las situaciones de maltrato que suscitan la emoción de culpa; Qué aspectos del maltrato les harían sentir vergüenza si intencionalmente maltrataran a otro estudiante; Las experiencias fenomenológicas (pensamientos, emociones asociadas) que acompañan a la culpa y la vergüenza.

El estudio reveló un conjunto de sentimientos encontrados, tanto de actores como de testigos, frente a una situación de “maltrato entre iguales”. Fue realizada a un total de 350 alumnos de segundo grado de educación secundaria de entre 13 y 14 años, pertenecientes a 3 escuela de la Ciudad de México, fueron encuestados y escuchados, un total de 146 hombres y 204 mujeres fueron partícipes de esta investigación de campo.

Se aplicaron 2 tipos de cuestionarios, uno para entender los sentimientos de culpa, y el segundo, para identificar la sensación de vergüenza en el alumnado. Los resultados determinaron que las situaciones de maltrato que reportaron con mayor frecuencia desde su perspectiva como agresor y testigo, y que les hicieron sentir culpa, fueron: maltrato verbal y físico. (Haro Solís et al., 2013)

Los resultados de esta investigación indican que algunos alumnos que fueron clasificados como testigos reportaron que no pensaron en nada y no sintieron ninguna emoción en lo respectivo a las situaciones de maltrato al estimar que no es su problema ni su responsabilidad.

Por último, es relevante mencionar la investigación de Pozo (2018) que ha trabajado sobre dos variables: Motivación y aprendizaje. El autor afirma que una de las condiciones

más perturbadoras para la enseñanza y aprendizaje en el aula es la falta de interés de los alumnos por lo que estudian o se supone que deben aprender, enfatizando en que resulta difícil para los docentes enseñar a estudiantes desinteresados, que no se esfuerzan ni se implican en las actividades. En este estudio, se han analizado las causas, y las distintas estrategias para fomentar una mayor implicación de los estudiantes.

Planteo del Problema

El acoso escolar, en los últimos tiempos ha sido foco de atención para padres y autoridades a nivel mundial. Los índices de violencia, y de violencia escolar específicamente, constituyen fuente de múltiples investigaciones a lo largo del mundo.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), América Latina es la región del mundo con mayores índices de acoso y violencia escolar. Esta afirmación surge de las investigaciones realizadas entre 2005 y 2009 en las que se analizaron escuelas de 16 países latinoamericanos. Las situaciones más comunes son el robo (39,4%), seguido por las agresiones verbales (26,6%) y físicas (16,5 %). Liderando el ranking de posiciones de países está México, aunque Argentina presenta altos porcentajes de violencia específicamente física (23,5%) (Infobae, 2011).

Datos más recientes publicados por El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2011), muestran que en Buenos Aires dos tercios de los alumnos presentan conocimiento de situaciones de acoso y humillación entre compañeros en clase; dos de cada diez alumnos estuvieron preocupados por sufrir estas situaciones.

Estos porcentajes cada vez más altos en nuestro país, han llevado a plantear formas de abordar el fenómeno de la violencia escolar en las aulas para disminuirlo tomando en

cuenta las repercusiones que tiene el hostigamiento en la salud de la víctima como del victimario. Diversas variables se han puesto en estudio en relación al acoso escolar, como ser el rendimiento académico y la autoestima de los adolescentes. Sin embargo, en la provincia de Buenos Aires no existen estudios recientes sobre la relación entre el acoso escolar y la autoestima de adolescentes de 1° año de secundaria.

Teniendo en cuenta que el acoso escolar puede influir en el aula, no solamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino también en la autoestima del adolescente, es que urge el interés en investigar:

¿Qué relación hay entre el acoso escolar y la autoestima de adolescentes de 1° año de secundaria de una escuela de Merlo?

Objetivos

Objetivo general

Resaltar la relación existente entre el acoso escolar y la autoestima de adolescentes de 1° año de secundaria de una escuela de Merlo.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias de prevención del acoso escolar en la escuela en cuestión.
- Considerar los factores que influyen en el desarrollo del acoso dentro de la escuela.
- Analizar las herramientas utilizadas para abordar la problemática del acoso escolar en la escuela.

Hipótesis

“En la escuela analizada existen varios casos de acoso escolar que afectan el autoestima de los alumnos víctimas de estas acciones”.

Método

Diseño

Se trató de un estudio descriptivo con un enfoque mixto, es decir cuali-cuantitativo. Se eligió el diseño descriptivo, debido a que en esta investigación, se describe el fenómeno en estudio. El enfoque es mixto, pues se recolectaron, analizaron y combinaron (integrando o conectando) datos cuantitativos y cualitativos en un único estudio o en un programa de investigación multifase.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 40 alumnos adolescentes de ambos sexos (20 mujeres y 20 varones), concurrentes a primer año turno mañana, de la escuela secundaria de Merlo participarán de la muestra.

Técnica de recolección de datos

Para recolectar los datos se utilizaron cuestionarios no estructurados (ver el modelo en Anexo) que fueron respondidos por los alumnos adolescentes de ambos sexos de primer año turno mañana, de la escuela secundaria de Merlo que participaron de la muestra. Se

realizaron observaciones de tipo no participante, en la que el investigador observó pero no se relaciona de forma directa con el objeto de estudio.

Los ejes con los que se trabajaron en los cuestionarios son los siguientes:

- Relación violencia escolar con autoestima en alumnos adolescentes de primer año de secundario.
- Estrategias de prevención del acoso escolar en la escuela en cuestión.
- Factores que influyen en el desarrollo del acoso dentro de la escuela.
- Herramientas utilizadas para abordar la problemática del acoso escolar en la escuela.

Los ejes con los que se trabajaron en las observaciones, son los siguientes:

- Interacción entre pares.
- Comunicación con él/la docente.
- Tipo de comunicación entre pares.
- Tipo de acoso escolar observado.

Procedimiento

En lo respectivo al procedimiento, a través de gráficos se exponen a continuación los resultados, mientras que las observaciones son analizadas según las respuestas de los alumnos a los cuestionarios.

Es relevante mencionar que para la recolección de datos se solicitó el correspondiente permiso a la Institución educativa, a los alumnos, docentes y a los padres de los alumnos quienes manifestaron estar de acuerdo. También se les ha informado los propósitos de la

investigación dejando en claro que los datos consignados serán confidenciales sin revelar la identidad de cada encuestado.

Resultados

El 90% de los alumnos ha respondido que ha sufrido acoso escolar en la escuela. Tal como se puede observar en el gráfico 1.

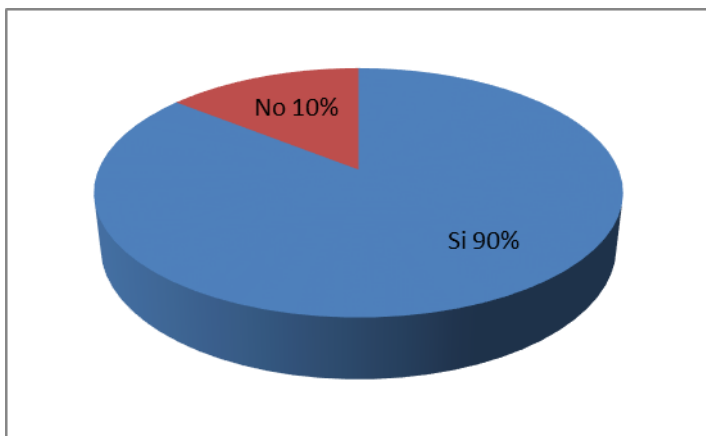


Gráfico 1. Fuente: Elaboración a partir de los datos recolectados

Asimismo, el 90% de los alumnos encuestados respondieron que el acoso escolar ha influido en su autoestima. (Ver gráfico 2).

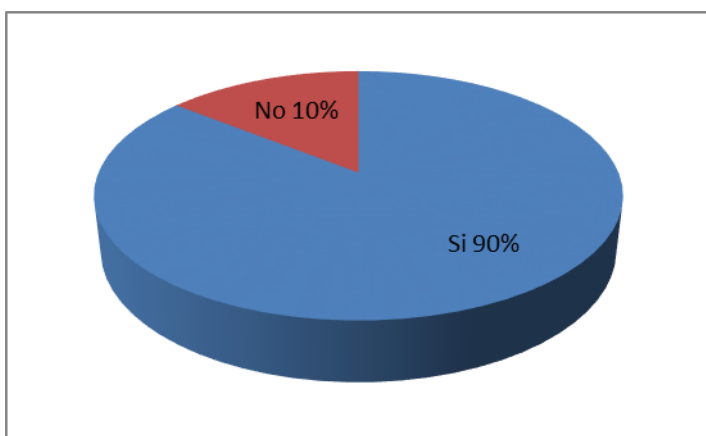


Gráfico 2. Fuente: Elaboración propia.

Tal como lo indica el gráfico 3, el 80% de alumnos ha respondido que el acoso escolar ha influido no solamente en su autoestima sino también en su aprendizaje.

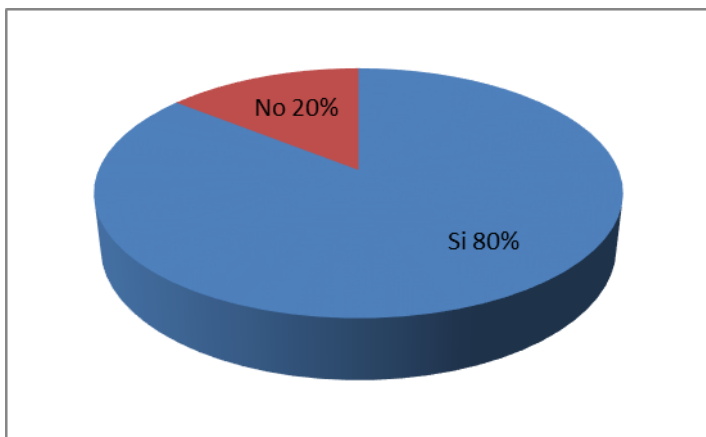


Gráfico 3. Fuente: Elaboración a partir de los datos recolectados

Por su parte y tal como lo indica el gráfico 4, el 90% de los alumnos ha respondido que la escuela debe tomar otras medidas para erradicar el acoso escolar.

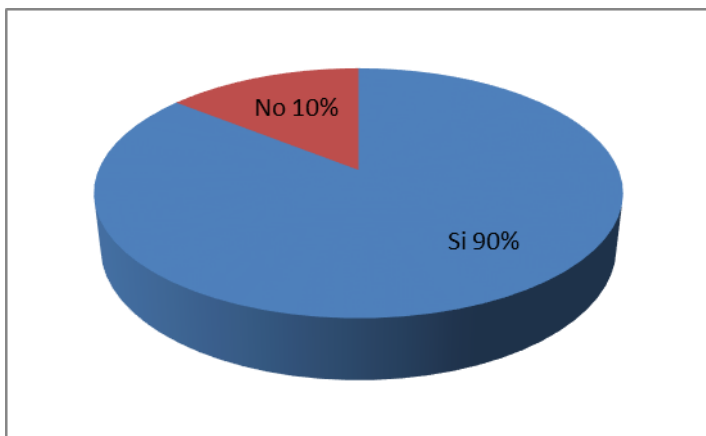


Gráfico 4. Fuente: Elaboración a partir de los datos recolectados

Tal como se puede observar en el gráfico 5, el 70% ha respondido que se han sentido acompañados/as por docentes, mientras que el 10% respondió que a veces, y el 20% que no.

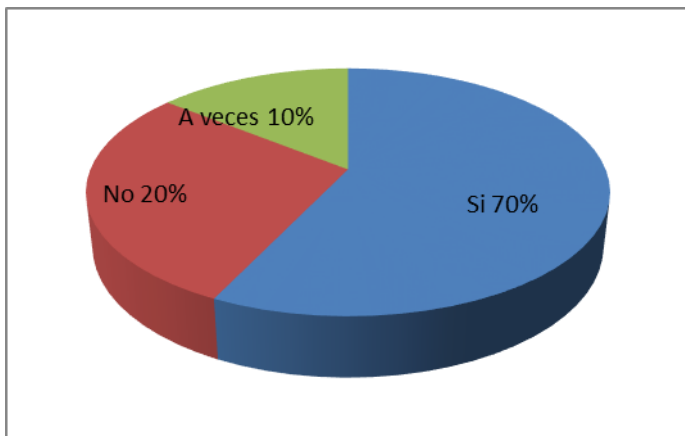


Gráfico 5. Fuente: Elaboración a partir de los datos recolectados

Asimismo y tal como se puede observar en el gráfico 6, el 90% de los alumnos encuestados han respondido que alguna vez les tocó ayudar a algún compañero que sufrió acoso escolar.

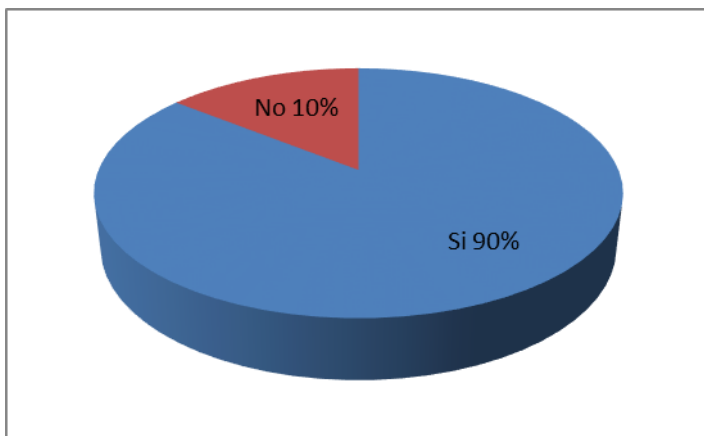


Gráfico 6. Fuente: Elaboración a partir de los datos recolectados

Los ejes con los que se trabajaron en las observaciones, son los siguientes:

- Interacción entre pares.
- Comunicación con él/la docente.
- Tipo de comunicación entre pares.

- Tipo de acoso escolar observado.

En lo respectivo a la interacción entre pares, se observó que la interacción entre pares generalmente es bueno, excepto un grupo de 3 o 4 alumnas que insultan periódicamente a otro grupo de alumnas. En este caso, la docente interviene y se pone firme para resolver el conflicto, aunque al rato, nuevamente las agresiones entre ambos grupos afloran.

Por su parte, en lo concerniente a la comunicación con él/la docente, se ha podido observar que la misma es muy buena y que no presenta dificultad.

En lo que respecta al tipo de comunicación entre pares, se observó que generalmente la comunicación es buena, excepto por los conflictos señalados anteriormente por dos grupos de alumnas que se agreden de manera verbal, utilizando adjetivos como “gorda”, “sucia”, “piojosa”. Esto influye en la autoestima de las alumnas agredidas, debido a que varias veces la docente tuvo que interrumpir la clase por el llanto de las alumnas.

Asimismo, se observó el tipo de acoso escolar caracterizado con insultos con tinte discriminatorio como “gorda”, “hueca”, “sucia”, “piojosa”.

En síntesis, se ha podido observar un clima de violencia por momentos predominante y preocupante.

Discusión

El objetivo general de este estudio fue determinar la relación existente entre el acoso escolar y la autoestima de adolescentes de 1° año de secundaria de una escuela de Merlo. Los resultados encontrados muestran que hay una relación directa entre ambos fenómenos, debido a que la agresión verbal y las burlas entre alumnos, perjudica la autoestima notable de los alumnos adolescentes. Tanto en los cuestionarios como en las observaciones, se ha

podido comprobar que la burla y la agresión se encuentra presente dentro del aula de primer año de la escuela analizada.

Con respecto al eje sobre las estrategias de prevención del acoso escolar en la escuela en cuestión, se muestra que no existen estrategias de prevención adecuadas, son prácticamente inexistentes.

Asimismo y en lo respectivo a los factores que influyen en el desarrollo del acoso dentro de la escuela, se ha podido observar que la desatención de este flagelo por parte de docentes y de integrantes del gabinete pedagógico, posibilitan que exista un conflicto latente como es el aumento del acoso escolar y a su vez, el descenso de la autoestima de los alumnos adolescentes. Aquí es relevante retomar al marco teórico y mencionar a dos autores como son Barredas (2012) y Soler (2005).

Barredas (2012) explica que el docente es el gestor de lo que ocurre en el aula, y por consiguiente, es el gestor del clima que se genere. Por ello su rol es fundamental tanto en la relación que cree con los alumnos, como en las relaciones entre alumnos que se realicen dentro de la clase, debido a que en las aulas es el garante de que todo funcione. El autor mencionado afirma que el docente tiene la responsabilidad de asegurar las condiciones de aprendizaje y debe crear un ambiente y clima, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Yo en esto disiento, debido a que todos los actores educativos son responsables, no solamente el docente o los integrantes del gabinete pedagógico, sino que también los alumnos son responsables de mantener una conducta acorde.

Por su parte, Soler (2005) afirma que el docente debe tener en cuenta las emociones y los valores como parte de la materia escolar, ya que en la vida escolar se dan procesos de anti-valores con más frecuencia de lo que se suele pensar. En esto sí coincido, debido a que el docente debe utilizar las emociones para crear un clima ameno pero no debe ser el único responsable de crear dicho clima, sino que todos los actores institucionales son parte de la escuela y todos tiene que contribuir para crear un clima óptimo.

Por último y en lo respectivo al eje sobre las herramientas utilizadas para abordar la problemática del acoso escolar en la escuela, se ha podido determinar que las herramientas son escasas, específicamente son inexistentes. En este caso, no se pudo analizar en profundidad porque las herramientas se encuentran ausentes, entonces se considera relevante trabajar específicamente sobre el diseño de estrategias centradas en prevenir la violencia escolar para de esa manera, mejorar la autoestima de los alumnos adolescentes de la escuela analizada.

Conclusión

En este trabajo ha quedado demostrada la hipótesis que afirma que existe una relación directa entre el acoso escolar y la baja autoestima de los alumnos adolescentes de primer año de la escuela analizada. A su vez, se ha podido comprobar que no existen estrategias para prevenir y/o erradicar dicho flagelo. Por ello urge en que los docentes trabajen con los integrantes del gabinete pedagógico con el propósito de diseñar estrategias centradas en prevenir y/o revertir la violencia escolar y a su vez, mejorar la autoestima de los alumnos.

Se ha podido conocer que las burlas principalmente afectan la autoestima de los alumnos, estas burlas ocurren entre pares y los docentes tanto como los integrantes del gabinete pedagógico ofician de mero observadores, no porque no tenga interés en revertir

dicho escenario, sino porque no saben que estrategias y herramientas utilizar para solucionar dicho conflicto.

Por ello es que propondré una serie de lineamientos tendientes a prevenir el acoso escolar y a su vez, mejorar la autoestima de los alumnos adolescentes de primer año de la escuela analizada. En primer lugar, es importante que exista una mesa de diálogo entre todos los actores institucionales, teniendo en cuenta que la escuela somos todos y no solamente los docentes y directivos, sino que en dicha mesa de debate es aconsejable que participen alumnos y familias de alumnos con el objetivo de buscar consensos y herramientas para revertir esta situación.

Por otra parte, es necesario que los alumnos realicen una lista de las cuestiones a mejorar en lo respectivo al clima escolar, para trabajar sobre cada uno de los puntos, teniendo en cuenta que por ejemplo el recurso lúdico podría ayudar a aliviar tensiones y a distender el ambiente. Específicamente la creación de estrategias lúdicas puede ayudar a revertir situaciones hostiles. Por ejemplo el juego centrado en los cambios de roles, puede ayudar a crear empatía, por ejemplo quién ofende a un compañero, al cambiar de rol podrá notar lo mal que se siente emocionalmente el compañero agredido al recibir una burla.

También es relevante que aprendamos a manejar de manera adecuada las emociones, con el objetivo de no crear mayor hostilidad, sino de buscar a través del diálogo, las mejores herramientas para solucionar cuestiones tan sensibles como es el acoso escolar. Por ejemplo, sería útil utilizar las tecnologías de información y comunicación (TIC) con el objetivo de proyectar videos y material multimedia para que los alumnos en clase observen lo importante que es reducir el acoso escolar.

El acoso escolar en las instituciones educativas constituye una problemática de carácter psicosocial que influye en la personalidad de cada individuo involucrado en el

fenómeno, el cual requiere ser intervenido con prioridad y de manera oportuna, para así evitar que éste se siga dilatando de forma colectiva en las instituciones educativas, ya que a través de los medios de comunicación y por ausencia de soluciones apropiadas, repercute cada vez más en los alumnos.

Por último, es importante que tanto los docentes como los psicopedagogos conformen un equipo multidisciplinario centrado en crear estrategias lúdicas, ya que si esta se empieza a estimular o efectuar desde los grados inferiores o básicos de la institución, los estudiantes crecerán con mejores hábitos de convivencia, y conceptos más apropiados y claros sobre los valores humanos, la diversidad y el respeto por los demás.

Por lo expuesto, será pertinente establecer con claridad y eficacia la normatividad del desarrollo de las actividades lúdicas para que no existan ambigüedades que descentralicen el objetivo principal de esta, provocando en los estudiantes desmotivación o rechazo por lo que se les propone realizar o hacer dentro del aula, y así no dar cavidad a que continúen las agresiones, por consiguiente será importante impartir las instrucciones y métodos a utilizar con claridad, para intervenir apropiadamente en la problemática mediante las actividades lúdicas.

Referencias

- Aberastury, A &Knobe, M. (1980). *La adolescencia Normal*. Buenos Aires. Aprendizaje Hoy.
- Aberastury, A. & Knobel, M. (2017). *El síndrome de la adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.
- Baumeister, R.F. (2003). Self-esteem: The puzzle of low self-regard. *New York: Plenum Press*.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, Medición Desarrollo y Comportamiento*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Carbonero, Antón & Rojo (2002). *La Familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar*. Barcelona: Ariel.
- Cooper, D. (1985). *La Muerte de la Familia*. Editorial: Ariel. Barcelona.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Rev. Última Década, N° 15. Madrid*.
- De Prada de Prado, J., & López Gil, J. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *En Documentación social, La mediación: caja de herramientas ante el conflicto social, 148*.

- Dekovic M, Wissink IB & Meijer AM (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Díaz-Aguado, M. J. Martínez Arias, R.; Martín Seoane, G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Durána, L. (2017). Intimidación escolar: concordancia entre la percepción de los cuidadores y sus hijos. *Arch Argent Pediatr*.
- Echeverri, A. (2007). *El manual docente: Estrategias e ideas creativas que le facilitarán la labor educativa*. Editorial Magisterio, Colombia.
- Efron, R (1998). *Subjetividad y adolescencia En: Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires. Paidós.
- Epstein, Y. (1981). *Crowding Stress and Human Behavior*. SPSSI.
- Fernández, I. (2008). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Ed. Narcea, S.A. España. Pp. 10-28. 2008.
- Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: Lerna.
- Gisper., C. (2014). *La organización de la vida social en la adolescencia*. Buenos Aires. Paidós.

- Góngora, V., Fernández Liporace, M., Castro Solano, A. (2010). Estudio de validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población adolescente de la Ciudad de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 7, 24-30.
- Gracia, E. (1991). *Las víctimas invisibles de la violencia familiar*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Hewit, J. P. (2002). The social construction of self-esteem. In S. J. Snyder & S. J. López. *Handbook of positive psychology* (pp. 135-147). New York: Oxford University Press.
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz*. Editorial Popular.
- Kernis, M.H., Grannemann, B.D., Barclay, L.C. (2003). Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 1013–1022.
- Kuz, A. (2015). *Estudio y valoración de conflictos en el aula a través del ARS y Sociometry Pro*. Universidad Nacional de La Plata.
- Moreno–Jiménez, B.; Garrosa Hernández, E.; & Gálvez Herrero, M. (2012). *Personalidad Positiva y Salud*. Universidad Autónoma de Madrid. Centro Universitario de Salud Pública España.
- Mruk, C. (2006). Self-Esteem Research, Theory, and Practice: Toward a Positive Psychology of self -Esteem. *Psychology*, 57, 1015–1020.
- Obiols, G & Di Segni, S. (2000). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires. Paidós.

- Olweaus, D (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Buenos Aires. Aprendizaje Hoy.
- Resett, S. (2015). Equivalencia Factorial del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus según Género. *Interdisciplinaria*, 32 (1). Redalyc.
- Rosenberg M, Schooler C, Schoenbach C, Rosenberg F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem. *Amer Socio Rev*. 60: 141-56.
- Rosenberg M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Valadez Figueroa, I. (2008). *Violencia Escolar: Maltrato entre Iguales en las escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México. Mar- Eva.
- Vergel Ortega, M. (2016). *Factores asociados al bullying en Instituciones escolares*. Scielo.

Anexos

MODELO DE CUESTIONARIO A ALUMNOS Y ALUMNAS

- 1) ¿Has sufrido acoso escolar?
- 2) ¿El acoso escolar ha influido en tu aprendizaje?
- 3) ¿El acoso escolar ha influido en tu autoestima?
- 4) ¿Te has sentido acompañado/a por los docentes?
- 5) ¿Pensás que la escuela debe tomar otras medidas para erradicar el acoso escolar?
- 6) ¿Has ayudado a algún compañero/a que sufrió acoso escolar?

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Para realizar la observación se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Interacción entre pares.
- Tipo de comunicación entre pares.
- Comunicación con el/la docente dentro del aula.
- Tipo de acoso escolar observado