



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**PROPUESTA DE DISEÑO DE UN MODELO DE GESTIÓN ESTRATÉGICA PARA
ERRADICAR LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°
60059 “ANTONIO RAIMONDI” DISTRITO DE PUNCHANA PROVINCIA
IQUITOS REGIÓN LORETO 2015**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO (A) EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GERENCIA
EDUCATIVA ESTRATÉGICA.**

AUTORES:

**Br. MARCIA SALDAÑA RENGIFO
Br. JOSE WALTER ROQUE ROJAS**

ASESOR

Dr. DANTE GUEVARA SERVIGÓN

LAMBAYEQUE - PERU

2018

**PROPUESTA DE DISEÑO DE UN MODELO DE GESTIÓN ESTRATÉGICA
PARA ERRADICAR LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA N 60059 ANTONIO RAIMONDI DISTRITO DE PUNCHANA
PROVINCIA IQUITOS REGIÓN LORETO 2015**

Br. MARCIA SALDAÑA RENGIFO

AUTORA

Br. JOSÉ WALTER ROQUE ROJAS

AUTOR

Dr. DANTE GUEVARA SERVICÓN

ASESOR

APROBADO POR:

Dr. JORGE CASTRO KIKUCHI

PRESIDENTE DEL JURADO

M.Sc. MARTHA RIOS RODRIGUEZ SECRETARIA

DEL JURADO

Dr. MIGUEL ALFARO BARRANTES

VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

*A mi querido esposo y mis adorados hijos
por el apoyo incondicional.*

Marcia

*A mi querida esposa y mis adorados hijos
por el apoyo incondicional.*

José Walter

AGRADECIMIENTO

A Dios Todo poderoso por darnos la vida, a la universidad nacional “Pedro Ruiz Gallo” por ser nuestra alma mater.

Marcia

A mis queridos maestros y maestras por el compromiso que asumieron en brindarnos sus nobles enseñanzas y experiencias en

beneficio de nuestra formación académica. Asimismo, a las personas que nos brindaron su tiempo para apoyarnos en nuestro trabajo de investigación.

José Walter

INDICE

RESUMEN.....	7
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPITULO I	15
ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	15
1.1. UBICACIÓN	15
1.2. COMO SE MANIFIESTA EL PROBLEMA Y QUE CARACTERÍSTICAS TIENE	20
1.2.1. ACERCAMIENTO HISTÓRICO	20
1.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	22
1.3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	22
1.3.2. VARIABLES.....	24
CAPITULO II	24
II. MARCO TEÓRICO.....	24
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	25
2.2. BASES TEÓRICAS	28
2.2.1. EL CLIMA ESCOLAR COMO FACTOR DE CALIDAD	28
2.2.2. FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS	59
2.3. BASES CONCEPTUALES.....	63
2.3.1. LA VIOLENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	63
2.3.2. MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.....	64
2.3.3. CAUSAS DE LA VIOLENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	64
2.3.4. LA SITUACIÓN DE INTIMIDACIÓN O VICTIMACIÓN	65
2.3.5. VIOLENCIA FÍSICA:	66
2.3.6. VIOLENCIA SIMBÓLICA O INSTITUCIONAL:	66
2.3.7. MICROVIOLENCIAS:.....	66
2.3.8. INTERACCIÓN DE ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD	66
2.3.9. ACTIVIDADES TRANSDISCIPLINARIAS	66
2.3.10. CLIMA ESCOLAR	66
2.3.11. REGLAS.....	67
2.3.12. TOMA DE CONCIENCIA	67
2.3.13. SEGURIDAD.....	67
2.3.14. MEDIOS DE COMUNICACIÓN	68
2.3.15. APRECIACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS JÓVENES	68
2.3.16. INTERACCIONES.....	68
2.3.17. PRIVILEGIAR LA MEDIACIÓN ESCOLAR COMO FORMA DE RESOLVER LOS CONFLICTOS	68
2.3.18. ABUSO FÍSICO	69
2.3.19. ABUSO SEXUAL	69
2.3.20. ABANDONO FÍSICO	69
2.3.21. ABANDONO EMOCIONAL.....	70

CAPÍTULO III.....	70
III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	71
3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	71
3.1.1. FICHA DE OBSERVACIÓN APLICADA A ESTUDIANTES	71
3.2. PROPUESTA TEÓRICA.....	78
3.2.1. PROGRAMA DE GESTIÓN ESTRATÉGICA PARA ERRADICAR LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 60059 ANTONIO RAIMONDI DISTRITO DE PUNCHANA PROVINCIA IQUITOS REGIÓN LORETO.....	78
CONCLUSIONES	86
RECOMENDACIONES.....	87
BIBLIOGRAFÍA.....	88
ANEXOS.....	90

RESUMEN

Durante las últimas décadas, los medios de comunicación han señalado un incremento notorio de la criminalidad, la disruptividad y la violencia en las escuelas. Sin embargo, los datos actuales no dan apoyo empírico a la idea de que en los últimos años se haya producido un dramático incremento de la violencia escolar. De hecho, los estudios comparativos ponen de manifiesto que las escuelas constituyen uno de los lugares más seguros para los niños y los jóvenes en edad escolar. Robos, asaltos y crímenes son más probables en los domicilios particulares o en la calle antes que en los colegios, así como la casuística de abusos sexuales, donde el 91% de los mismos son perpetrados por miembros de la propia familia y en el entorno más cercano.

No obstante, los problemas relacionales existentes en los centros educativos constituyen muchas veces el reflejo de lo que ocurre fuera de ellos. Así, aunque las escuelas constituyan en general lugares seguros, también se producen a veces problemas de convivencia que hacen referencia a conducta antisocial robos, vandalismo; daños hacia la propiedad, agresividad, violencia física y verbal hacia los profesores o resto de alumnos, acoso escolar o violencia sexual (Félix, Godoy y Martínez, 2008) que deben tener una respuesta rápida e inmediata por parte de los centros, la administración educativa, y la sociedad en general.

La presente Tesis tiene como propósito el Diseño de un modelo estratégico Axio – Pedagógico institucional para erradicar la violencia en la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi del Distrito de Punchana Provincia Iquitos Región Loreto que se manifiesta en la rebelión contra los educadores y los compañeros o más bien contra sí mismos. La violencia se considera en los centros educativos como un comportamiento irregular que exige el castigo como por ejemplo la violencia corporal, la destrucción del material escolar, los escritos en los muros. Los actos violentos dependen de un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos están presentes.

El problema comienza cuando se quiere resolver el conflicto a través del ejercicio de la autoridad, del castigo etc, provocando un clima de tensión en el aula que el profesor no sabe resolver.

Considerando lo antes dicho tenemos que el **problema** de la investigación ha quedado definido así: Se observa en el proceso docente educativo de los estudiantes del 5º año de secundaria de la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi del Distrito de Punchana provincia Maynas Región Loreto, rebelión contra los educadores y los compañeros o más bien contra sí mismos.

La presente investigación la abordamos en tres capítulos en el **capítulo I** hacemos una descripción del objeto de estudio y señalamos la metodología a seguir en la Investigación, en el **capítulo II** señalamos el marco teórico, en el mismo que sustentamos nuestro trabajo con las bases teóricas y conceptuales. En el **capítulo III** se hace la interpretación de la información recogida, en el mismo que se plantea la propuesta de **Programa de gestión estratégica para erradicar la violencia escolar en la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi distrito de Punchana provincia Iquitos región Loreto.**

PALABRAS CLAVE: Violencia, comportamiento, castigo, emociones, sentimientos, conflicto

ABSTRACT

During the last decades, the media have pointed to a noticeable increase in crime, disruptivity and violence in schools. However, the current data do not give empirical support to the idea that in recent years there has been a dramatic increase in school violence. In fact, comparative studies show that schools are one of the safest places for children and young people of school age. Robberies, assaults and crimes are more likely in private homes or in the street than in schools, as well as the casuistry of sexual abuse, where 91% of them are perpetrated by members of one's family and in the environment more near.

However, the relational problems existing in schools are often a reflection of what happens outside them. Thus, although schools are generally safe places, there are also sometimes problems of coexistence that refer to antisocial behavior, robbery, vandalism; damage to property, aggression, physical and verbal violence towards teachers or other students, school harassment or sexual violence (Félix, Godoy and Martínez, 2008) that must have a quick and immediate response from the centers, the educational administration , and society in general.

The purpose of this thesis is the design of an institutional Axio - Pedagogical strategic model to eradicate violence in the Educational Institution N ° 60059 Antonio Raimondi of the District of Punchana Province Iquitos Loreto Region that manifests itself in rebellion against educators and peers or rather against themselves. Violence is considered in schools as an irregular behavior that requires punishment such as corporal violence, the destruction of school material, the writings on the walls. Violent acts depend on a great system of interpersonal relationships where emotions, feelings are present. The problem begins when you want to resolve the conflict through the exercise of authority, punishment etc, causing a climate of tension in the classroom that the teacher does not know how to solve.

Considering the above, we have the problem of research has been defined as follows: It is observed in the educational process of the students of the 5th year of secondary school No. 60059 Antonio Raimondi District Punchana province Maynas Loreto Region, rebellion against educators and partners or rather against themselves.

The present investigation is dealt with in three chapters in chapter I, we describe the object of study and we indicate the methodology to be followed in the investigation, in chapter II we indicate the theoretical framework, in which we sustain our work with the theoretical foundations and conceptual In Chapter III the interpretation of the collected information is made, in the same that the proposal of Strategic Management Program to eradicate the school violence in the Educational Institution N ° 60059 Antonio Raimondi district of Punchana province Iquitos Loreto region.

KEY WORDS: Violence, behavior, punishment, emotions, feelings, conflict

INTRODUCCIÓN

El problema de la violencia escolar es multifacético, ya que "implica agresiones en las escuelas que inhiben el desarrollo del aprendizaje y daña el clima escolar". Los participantes en los actos de violencia asumen diferentes roles: el acosador, el seguidor de éste, el que refuerza la situación, el que opta por escapar cuando se acosa a otra persona, así como la víctima. La violencia escolar abarca violencia física (golpes, puñetazos, patadas), violencia verbal (amenazas, burlas, motes, rumores maliciosos, etc.) así como la exclusión social, en la que una persona es deliberadamente ignorada con la finalidad de hacerle daño, y violencia sexual (tocamientos no consentidos, relaciones sexuales forzadas, etc.).

El acoso escolar (del inglés *bullying*) se ha convertido en un tópico internacional. Aunque no existe todavía un consenso en la comunidad científica sobre su conceptualización, muchos investigadores coinciden en señalar que se trata de un acto con la finalidad de provocar daño, que se realiza de forma sistemática y repetida, y con desigualdad de poder entre el agresor y la víctima, donde se practica un abuso sistemático de poder. Otros aspectos aplicables a la definición harían referencia a que la persona abusada se siente coaccionada, degradada, humillada, amenazada, intimidada o asustada. Investigaciones recientes han identificado nuevas formas de acoso, como el *cyberbullying*, entendido como el daño repetido e intencionado ocasionado a través del medio electrónico (Patchin e Hinduja, 2006). Por último, aunque no por ello menos grave, existe otra forma de acoso que haría referencia al abuso sexual. Abarcaría actos no consentidos como caricias inadecuadas, contacto sexual, etc. También deben incluirse otros actos como: exposición indecente; masturbación exhibicionista; exposición directa a la pornografía; explotación sexual; menosprecios o vejaciones sexuales, etc. Aunque en algunos casos pueden ser "relaciones consentidas", habitualmente se produce bajo condiciones de desigualdad de poder, amenazas y fuerza, antes, durante o después de los actos de abuso del abusador frente a la víctima.

En el contexto escolar, la mayoría de las agresiones se producen en el patio de recreo, el aula y los pasillos. Los auto informes de los alumnos revelan que la edad de padecer un acoso escolar oscila entre el período de los 8 a los 16 años. En cuanto al género, los hombres son más proclives a ser agresores, pero no existen diferencias de género en cuanto a las víctimas. En cuanto a las características de las agresiones, los hombres utilizan/reciben más las agresiones físicas, mientras que las mujeres utilizan más la forma indirecta y relacional del acoso.

La prevalencia de la violencia escolar varía enormemente en función de diferentes factores como el método de recogida de la información, la definición que se utiliza de violencia el tamaño de la escuela o del aula, contexto escolar rural vs. Urbano, etc. De hecho, aunque factores tales como tamaño del colegio (las escuelas grandes son más proclives a la violencia), la pobreza o el nivel de criminalidad de la zona donde está ubicado el centro, la etapa educativa de los alumnos (los estudiantes de secundaria tienen mayor probabilidad de padecer reyertas, peleas, etc.) constituyen buenos predictores de la violencia escolar, son las actitudes del profesorado ante las situaciones de acoso, el grado de supervisión de las actividades en el tiempo libre y la existencia de una política escolar efectiva contra el acoso las que parecen tener mayor significatividad. No obstante, los datos de prevalencia sobre la violencia señalan que entre un 5%-20% de los alumnos de primaria y secundaria se reconocen como víctimas de algún acto de violencia y, entre el 4%-10% como agresores, aunque algunos alumnos son tanto víctimas como acosadores, y otros agresores/víctimas (Olweus, 1993; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano et al., 2014). En concreto, en el estudio realizado por el Defensor del Pueblo (2015), un 33% se reconoce como víctima de insultos, un 4.1% de agresiones físicas y un 0.7% de amenazas con armas. Respecto a los agresores, un 40.9% reconoce haber insultado, un 6.6% han agredido físicamente y un 0.3% han amenazado con armas. Entonces, ¿qué podemos hacer frente al fenómeno de la violencia escolar?

¿Es posible considerarlo como un suceso sin incidencias y que puede desaparecer con la desaparición de sus causas o un peligro que exige las soluciones radicales? Para respondernos estas interrogantes, en el presente trabajo de investigación planteamos el Diseño de un modelo estratégico Axio – Pedagógico institucional para erradicar la violencia en la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi del Distrito de Punchana”.

El presente estudio centra su atención en el comportamiento del adolescente y sus afecciones, más en cómo diseñar un modelo estratégico Axio – Pedagógico institucional para erradicar la violencia, ***(La axiología en educación, es el estudio de los valores desde un punto de vista pedagógico. Se incluyen distintos tipos de valores como los de carácter ético, social, cultural y estético, El estudio de los valores es de gran importancia en este campo ya que se considera que los valores, una de las características fundamentales en el desarrollo del ser humanos, son susceptibles de ser aprendidos, no sólo como un sistema de normas establecido, sino desde un punto de vista crítico)*** ya que resulta preocupante el incremento de las trifulcas, en la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi del Distrito de Punchana Provincia Iquitos, y que pese a los programas de prevención contra la violencia juvenil, que impulsa el Ministerio de Educación en conjunto con la Policía Nacional cada año se hace más difícil el control de estas masas.

Los programas de prevención que son el objeto de estudio de esta investigación y que se promueve como alternativa formativa, tienen como objetivo principal ayudar al estudiante que enfrenta problemas de violencia, rebeldía, consumo de licor dentro y fuera de los centros educativos a de insertarlos nuevamente en la comunidad estudiantil con miras a la sociedad, **proponemos como objetivo general**, Diseñar y proponer un modelo estratégico Axio – Pedagógico institucional para erradicar la violencia en la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi.

Objetivos específicos: Identificar las causas que originan que grupos de estudiantes de la Institución Educativa N 60059 Antonio Raimondi participen en actos de violencia. **Elaborar el marco teórico** que permita sustentar la

propuesta basada en la teoría del desarrollo social para erradicar la violencia en la Institución Educativa N 60059 Antonio Raimondi. **Diseñar y proponer** un modelo estratégico Axio – Pedagógico institucional para erradicar la violencia en la la Institución Educativa N 60059 Antonio Raimondi. De la misma manera proponemos la siguiente **hipótesis**: Si se diseña y propone un modelo estratégico Axio – Pedagógico institucional, entonces se contribuirá a erradicar la violencia en la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi, El estudio ha tenido como guía la comprobación de la hipótesis en estudiantes del 5º año de secundaria de la Institución Educativa mencionada con la finalidad de determinar que la aplicación de un modelo Axio-Pedagógico, erradica la violencia en la I. E.

El diseño de investigación es descriptivo-propositivo. El Universo de estudio está determinada por los alumnos de la institucional N° 60059 Antonio Raimondi del Distrito de Punchana”. La muestra serán 80 alumnos del quinto año de Educación Secundaria de la mencionada institución.

CAPITULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN

Loreto es uno de los veinticuatro departamentos que, junto con la Provincia Constitucional del Callao, forman la República del Perú. Su capital y ciudad más poblada es Iquitos. Está ubicado al noreste del país, en la región Amazonía, limitando al norte con Ecuador y Colombia, al este con Brasil, al sur con Ucayali y al oeste con San Martín y Amazonas. Con 368 852 km² (28% del territorio de Perú) es el departamento más extenso, y la séptima mayor entidad subnacional de Sudamérica y de toda la América Latina —por detrás de cinco estados de Brasil (Amazonas, Pará, Mato Grosso, Minas Gerais y Bahía) y del departamento de Santa Cruz de Bolivia, y con 2,4 hab/km², el segundo menos densamente poblado, por delante de Madre de Dios. Se fundó el siete de febrero de 1866.

Por su llano territorio discurren sinuosamente extensos ríos drenados desde la Cordillera de los Andes que provocan inundaciones estacionales. En esta región se unen los ríos Marañón y el Ucayali y nace el curso principal del río Amazonas.

El territorio loreetano cuenta con más de un millón de habitantes (2012), inicialmente fue poblado por sucesivas oleadas de grupos indígenas errantes. Durante la Colonia, pocas misiones tuvieron éxito en formar algunas poblaciones permanentes. A fines del siglo XIX, la explosión de la Fiebre del Caucho produjo súbitas fortunas en manos de los caucheros y la forzada esclavitud de cientos de indígenas; durante este periodo se exploró los ríos de la selva y se consolidó la ciudad de Iquitos, capital departamental desde la escisión del Departamento de San Martín en 1897.

Loreto es también el departamento peruano más diverso en etnias y lenguas indígenas; cuatro de las lenguas aún empleadas en el departamento son lenguas aisladas (urarina, taushiro y ticuna) y alberga cinco familias de lenguas endémicas (las familias cahuapana, huitoto, peba-yagua, tucano y záparo). Muchas otras variedades lingüísticas han desaparecido recientemente, como el muniche.

Loreto es la adaptación moderna a través de Italia de la palabra romana *lauretum* que significa "lugar poblado de laureles". Este mismo proviene del nombre de un lugar en la Antigua Roma, en la colina de Aventino, que albergaba un jardín de laureles; a partir de allí, el término fue muy usado para referirse a todo bosquecillo que contenía laureles. Esto muy relacionado con el origen de la Virgen de Loreto porque un santuario mariano se encontraba en un Loreto.

Loreto se ubica en la zona noreste de Perú. Comprende una vasta zona de la llanura selvática, surcada por numerosos ríos de gran caudal. Su territorio ocupa una superficie de 368 851 km², cuya extensión puede ser comparada con la de Alemania. Además cabe mencionar que el territorio loreto es más grande que la República del Ecuador la cual hace frontera con al oeste, pero dicho país tiene 18 veces más habitantes que el departamento selvático.

Limita al noroeste, con las provincias de Sucumbíos, Orellana, Pastaza y Morona Santiago, (Ecuador), al norte con los departamentos de Putumayo y Amazonas (Colombia), con el estado de Amazonas (Brasil) al sureste, con los departamentos de Ucayali y Huánuco al sur, y con los departamentos de Amazonas y San Martín al oeste.

División político-administrativa Departamento de Loreto El departamento de Loreto se divide en 8 provincias.

Provincia	Capital	Número de distritos	Superficie (Km ²)	Población 2016
Maynas	Iquitos	11	75069.16	556 175
Alto Amazonas	Yurimaguas	6	18 839.02	121 304
Loreto	Nauta	5	67 073.26	71 861
Mariscal Ramón Castilla	Caballococha	4	37 064.54	73 984
Requena	Requena	11	49 680.46	74 628
Ucayali	Contamana	6	29 267.15	74 454
Datem del Marañón	San Lorenzo	6	46 640.93	64 944

PROVINCIA DE MAYNAS

Maynas, oficialmente **Provincia de Maynas** es una de las ocho provincias peruanas que conforman el Departamento de Loreto, bajo la administración del Gobierno regional. Limita al norte con la provincia de Putumayo, al este con la provincia de Mariscal Ramón Castilla, al sur con la provincia de Requena y al oeste con la provincia de Loreto y el Ecuador.

El decreto supremo del 26 de abril de 1822, firmado por el Marqués de Torre Tagle, transformó la Comandancia General de Maynas en el Departamento de Quijos con derecho a elegir diputados. En 1825 Maynas pasó a integrar parte del Departamento de La Libertad. En 1822 el Gobierno de Colombia envió al Perú a Joaquín Mosquera a solicitar la restitución de Maynas. El 25 de julio de 1824 el Congreso de la Gran Colombia dictó una ley de división territorial pretendiendo incluir en la Provincia de Pichincha del Departamento de Quito al Cantón de Quijos, según los límites que tenía al tiempo de creación del Virreinato de Nueva Granada. Pretendía incorporar también al Departamento del Azuay la Provincia de Jaén de Matamoros y Maynas. La negativa peruana a ceder los territorios desencadenó una guerra entre ambos países: La Guerra Gran Colombo-Peruana.

A partir de la ley del 21 de noviembre de 1832 Maynas fue integrada al territorio del nuevo departamento peruano de Amazonas, del cual se separó en 1853, cuando se crea un gobierno político en la región Loreto.

La Provincia de Maynas es la provincia más poblada del Departamento de Loreto y está en manos de la Municipalidad de Maynas en el centro se encuentra la conurbación de Iquitos Metropolitano, cabe destacar que casi toda la población de la provincia vive en esta área metropolitana la provincia de Maynas tiene una extensión de 128.333,04 kilómetros cuadrados y después de la creación de la Provincia de

Putumayo en 2014, Maynas perdió su frontera con Colombia y quedando solo una salida hacia el extranjero mediante el río Napo hacia la República del Ecuador, actualmente se divide en once distritos.

1. Iquitos
2. Alto Nanay
3. Fernando Lores
4. Indiana
5. Las Amazonas
1. Mazan
2. Napo
3. Punchana
4. Torres Causana
5. Belén
6. San Juan Bautista

La provincia tiene una población aproximada de 539,901 habitantes. El distrito de San Juan Bautista cuenta con una población de 124,143 habitantes. Fuente: INEI, Perú: Principales Indicadores Departamentales 2006-2009, Lima, octubre de 2010. La capital de esta provincia es la ciudad de Iquitos y el área metropolitana más grande es la conurbación de Iquitos Metropolitano.

El **Distrito de Punchana** es uno de los cuatros distritos urbanos de Iquitos, y uno de los 11 distritos de la Provincia de Maynas, Loreto. Siendo el segundo distrito más importante de la ciudad, Punchana está considerada un «polígono industrial» encargada prominentemente en la madera, metalurgia y productos comestibles.

En 1908, Punchana era un caserío junto a Iquitos. El nombre proviene etimológicamente de un criadero de una raza de añujes silvestres conocidos como Puchaninas o *punchanas*. Punchana fue creada como distrito el 16 de diciembre de 1987.

Punchana está ubicada en el norte de Iquitos, asentada urbanamente sobre la Gran Planicie y se extiende políticamente en una gran extensión de 1,573.390 km², albergando prominentemente al río Amazonas por su septentrión. El distrito se levanta aproximadamente a 105 msnm.³ En este distrito de la Amazonia peruana habita la etnia Huitoto, grupo del mismo nombre autodenominado *Meneca*, *Murui* o *Minane*.

Tenemos que decir que existe poca información sobre la Institución Educativa, no obstante, debemos resaltar La participación de los padres de familia en esta Institución Educativa, a pesar de algunos inconvenientes y hechos negativos, siempre el padre participa y colabora para con el colegio, interviniendo activamente en la construcción de una serie de obras y adquisición de muchos materiales logrando esto con su respectiva cuota de APAFA con mucha voluntad pero con enorme sacrificio. No se puede dejar de señalar que es poco o nada lo que el Estado ha invertido en infraestructura, materiales, etc. todo lo que posee el colegio se debe sin duda, a la sacrificada colaboración económica de los padres de familia que han confiado la educación de sus hijos en esta institución.

1.2. COMO SE MANIFIESTA EL PROBLEMA Y QUE CARACTERÍSTICAS TIENE

1.2.1. ACERCAMIENTO HISTÓRICO

Para entender qué está pasando con la violencia en los centros escolares -no para justificarlo- habría que desmontar la idea de que el ámbito escolar fuera antes un espacio idílico. Sin excluir experiencias individuales contrarias, tres apuntes simbióticos de un pasado reciente no tan ido.

Primero fue lo de «la letra con sangre entra». Un tiempo heredado, en que se daban la mano con facilidad una violencia vertical y otra horizontal. La vara de avellano, las copias, orejas de burro, bofetadas, coscorriones y castigos más humillantes aún, forman parte del paisaje sentimental más vívido de la infancia de muchos. La autoritaria disciplina física convivía con la otra forma de miedo, sospecha y delación que nos infundían, de no seguir sus dictados, los colegas que marcaban la sociabilidad escolar, lo meritorio y lo despreciable.

Segundo -y no menos violento, por constreñir el uso de razón que supuestamente nos sobrevinía con siete años-, la coacción de la mirada. Leer era peligroso. Para algo se había festejado la quema de libros. Profesaban algunos profesores que, de lo suyo, lo sabían todo: ¿para qué tener dudas o intentar saber más? Todo el depósito del saber estaba en «la» enciclopedia, y no precisamente en la de Diderot. Incluso en la universidad de los setenta, si la memoria no reproducía lo enseñado en clase, el pase de curso peligraba ostentadamente. Peor era ser clasificado como «mal chico», categoría que dependía de imponderables heterogéneos y difíciles de mover. Toda variante que alterara pautas de pacata corrección o recortado simplismo cognitivo generaba problemas.

Tercero: la vida era violenta. Nada contradecía más la burbuja de buen orden retórico en que se adoctrinaba a los pocos que pudieron estudiar que el espectáculo de lo cotidiano. Además del violento silencio «pacífico», trabajos, casas, ser hombre o mujer, noviazgo, hijos, lenguaje, supervivencia, emigración ¿rebosaban condicionantes de autodisciplina corporal y simbólica, de que sólo ligeramente podían escaparse los más fuertes o los más cínicos? Cualquiera otro estaba atrapado -como en el Panóptico de Bentham- en una rueda que giraba ruda, monótona e incansable. ¿Nada de todo esto tiene que ver con los modos de lamentar la violencia actual en los centros escolares? Desde luego, el recurso a las hemerotecas para documentar cuánto de este esbozo sea verdad o no y -muy importante- si han crecido o disminuido estas violencias, es imposible: ni siquiera El Caso se hacía eco. Nos habría ayudado a precisar claves interpretativas de nuestra microhistoria cultural de estos últimos setenta años escolares. Y a saber en qué y cuánto hayamos cambiado -y en qué persistimos-, para orientar criterios del presente sin añoranzas vanas. Por lo señalado anteriormente podemos ver que la violencia en las Instituciones Educativas es consecuencia de la violencia

estructural del país y como tal la Institución Educativa “Mater Admirabilis” no está exenta del protagonismo en este fenómeno social el mismo que tiene como manifestaciones el hecho de la agresión física entre estudiantes , el rechazo a las normas elementales de conducta dentro y fuera del plantel , el trato irreverente que tienen algunos alumnos con los profesores de la institución, los escándalos callejeros que protagonizan entre alumnos del mismo plantel y con los de otros planteles.

1.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta la hipótesis y los objetivos formulados para el presente trabajo de investigación, lo ubicamos en el paradigma socio crítico propositivo cualitativo. El objeto de estudio que tiene relación con la persona que lo estudia y el grado de posibilidad subjetividad se reducirá a lo máximo aplicando la rigurosidad científica.

El estudio ha tenido como guía la comprobación de la hipótesis en estudiantes del quinto año de secundaria de la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi, con la finalidad de determinar que la aplicación de un modelo Axio-Pedagógico, erradica la violencia en la I. E. mencionada.

El Universo de estudio está determinado por los alumnos de la Institución Educativa N° 60059, la muestra será de 80 alumnos del quinto año de Educación secundaria de la mencionada institución.

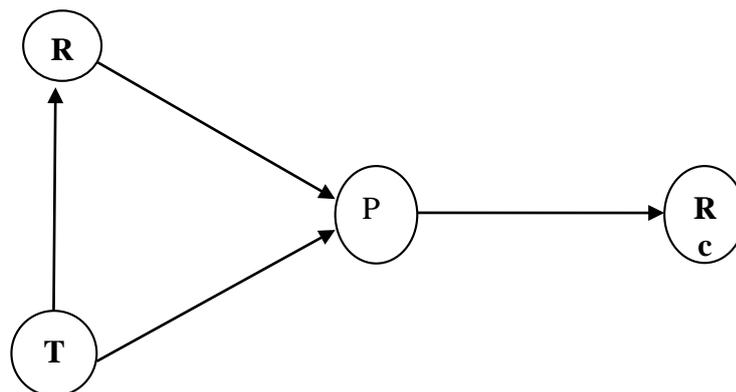
La recolección de la información se realizó mediante la aplicación de fichas de observación, las mismas que fueron trabajadas por los docentes de la I.E. previa a la aplicación de los instrumentos se dialogó con los profesores, a quienes se les informó acerca de

los objetivos del estudio y las estrategias para su desarrollo. Se dedicó un tiempo especial para explicar sobre el propósito de la misma y sus alcances en la erradicación de la violencia, la aplicación de los instrumentos de recolección de la información se realizó, bajo la supervisión del responsable del presente trabajo.

Es importante resaltar la colaboración de los docentes y directivos de la institución, quienes hicieron posible cumplir esta etapa conforme se había planificado.

Concluido el trabajo de recolección de la información se procedió a procesarla, se verificó el llenado de los fichas, elaborándose cuadros con los resultados para su procesamiento, lo que permitió tener un consolidado de la información obtenida.

En la presente investigación se centra en el propósito de implementar un modelo Axio Pedagógico Institucional para erradicar la violencia en la I. E. N° 60059 Antonio Raimondi



Leyenda:

Rx : Diagnóstico de la realidad

T : Estudios teóricos o modelos teóricos

P : Propuesta

Rc : Realidad cambiada

1.3.2. VARIABLES.

. Dependiente:

Violencia en la Institución Educativa “

. Independiente:

Modelo estratégico Axio – Pedagógico

CAPITULO II

II. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Sandra Becerra Peña ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el Clima Educativo en tiempos de Innovación? Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación

La presente investigación intenta conocer el estado actual del Clima Educativo, en centros educacionales que han desarrollado esfuerzos de innovación en el marco del proceso de Reforma Educacional.

Esta exploración del Clima Escolar se realiza a través de las percepciones de 404 directivos y docentes de 15 centros, del nivel municipal, subvencionado y privado de Temuco, Novena Región de Chile.

La investigación corresponde al trabajo de Tesis Magistral, Se indica que la investigación es de diseño cualitativo-cuantitativo y está constituida por cuatro fases. a) Construcción de un instrumento para Clima Educativo, b) exploración del Clima Educativo en 404 profesores y directivos. c) y d) corresponden al empleo de ‘redes semánticas naturales’ y ‘grupos de discusión.’

Se señala que los establecimientos chilenos iniciaron esta innovación enfrentándose a las demandas y contradicciones de un proceso de cambio planificado, constituyéndose ésta en una “reforma centralizadora, que crea y ejecuta programas que son ‘bajados’ a las escuelas.” Por tanto, paralelo a los primeros logros, emergen los desfavorables efectos vivenciales de un cambio.

A esto se suman múltiples expresiones de malestar docente y agotamiento que afecta de manera importante las relaciones de los actores de los centros educativos.

La reforma educativa ha implicado para los profesores reestructurar sus formas de trabajo, desde la acción centrada en lo individual hacia una que demanda trabajo en equipo, coordinación de acciones, debates, y

cooperación. Esta situación demanda nuevas competencias estratégicas y relacionales que influyen en el Clima Educativo.

Los resultados revelan que todos los tipos de establecimientos evidencian que el factor que más alto pondera en la percepción del Clima es de las 'relaciones interpersonales docentes', siendo más importantes para los profesores que la propia relación con alumnos y apoderados.

El segundo factor de alta influencia es la evaluación que se hace de los profesores que influye grandemente en la percepción de su clima educativo. En la construcción del clima educativo los profesores asignan a las relaciones con sus alumnos una importancia no central. Las influencias de la acción de la dirección posee la más alta ponderación. Luego la influencia de los recursos, es el segundo de mayor ponderación en esta dimensión.

La investigación permite afirmar que el estilo de trabajo docente marca fuertemente el clima de los centros subvencionados al caracterizarse por una fuerte tendencia competitiva, falta de colaboración y apoyo mutuo en los procesos docentes, aspecto que influye en el clima y es coherente con la percepción de falta de libertad de expresión y falta de aceptación mutua entre colegas.

En tiempos de innovación los profesores perciben tensión laboral por aumento de trabajo, falta de disponibilidad de tiempo, tensión por tener que atender a las necesidades educativas especiales y multiculturalidad. Se concluye que si se quiere intervenir para potenciar el clima de los centros educativos, se debe atender a aspectos vinculados a los focos de tensión, especialmente a las características de la dinámica relacional entre colegas.

Valentín Martínez-Otero Pérez: Conflictividad escolar y fomento de la convivencia Universidad Complutense de Madrid, España

Los brotes de agresividad o de violencia en los centros educativos constituyen un fenómeno cada vez más frecuente, que se interpreta como un reflejo de lo que ocurre en la sociedad.

Se señala que las acciones antisociales exhibidas por niños y por adolescentes muestran lo que ocurre en su entorno, y sus causas hay que buscarlas en varios factores: sociales/ ambientales, relacionales, escolares, familiares y personales.

En numerosos centros escolares se quiebra la convivencia, hasta el punto de hacer imposible la formación. Se realiza una revisión de los principales problemas existentes, con el propósito de conocer mejor esta realidad, y, a la vez, de estudiar qué posibles vías conducen a su solución.

A nivel de la sociedad y del ambiente, se destaca como fuentes de violencia:

- Las desigualdades sociales, con grandes sectores afectados por la pobreza y por el desempleo, en contraste con la opulencia de algunos grupos.

- Los medios de comunicación en general, y **la televisión en particular, influyen sobremanera en los escolares, con frecuencia de modo perjudicial.**

- La penetración de la cultura de la violencia en los centros escolares, que lleva al sector infanto-juvenil a resolver sus problemas con arreglo a lo que ven a su alrededor.

- Las dificultades para conseguir empleo, lo que supone un freno para el saludable despliegue de la personalidad. -La facilidad para consumir alcohol y drogas.

- La tecnificación creciente, y la consiguiente sustitución de un escenario natural por otro artificial y hostil.

Se señalan además las fuentes de violencia producidas a nivel de la familia y las instituciones educativas.

Se describen algunos de los comportamientos antisociales escolares más frecuentes, entre los que se destaca el bullying, término inglés que designa los procesos de intimidación y de victimización entre pares, o, lo que es igual, entre compañeros de aula o de centro. Se señalan algunos

cauces de intervención como la disciplina, la mediación, la competencia social, etc.

Se concluye que los comportamientos antisociales y la violencia, cada vez más presentes en las instituciones educativas, obedecen a múltiples causas. Esta etiología plural hace que no resulte fácil hallar respuestas definitivas ni del todo satisfactorias a los muchos interrogantes. Se señala que la afirmación de que es mejor prevenir que curar es una gran verdad, por lo cual se insiste en la necesidad de transitar **hacia una pedagogía de la tolerancia**.

Para organizar la actuación educativa en los complejos comportamientos antisociales, se indica que cualquier intervención rigurosa encaminada a remediar los conflictos, más allá de peculiaridades de programas y de técnicas, debe contemplar varios módulos, a saber: cognitivo, afectivo, ético y social.

Esta distribución cuatripartita permite organizar la actuación educativa en la compleja constelación estructural de los comportamientos antisociales, y, en definitiva, avanzar hacia la deseada convivencia.

María Márquez Guerrero e Ignacio Jáuregui Lobera: La Violencia Escolar en los Textos Periodísticos Universidad Infanta Luisa, Sevilla, España.

En el presente trabajo se analiza el fenómeno de la violencia escolar a partir de su presentación en algunos medios de comunicación. Las diferencias en la consideración del problema aparecen muy marcadas en función de quien las enuncia. Profesionales (docentes, psicólogos y psiquiatras fundamentalmente), políticos, familias y alumnos, presentan la violencia escolar de formas muy dispares, tanto en la consideración de su origen como en la propuesta de soluciones.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. EL CLIMA ESCOLAR COMO FACTOR DE CALIDAD

2.2.1.1. Prevención de la violencia y resolución de

conflictos

Una vez revisadas las causas que justifican y explican los incidentes agresivos, indisciplinados y conflictivos en el marco escolar, deberíamos aclarar qué tipos de hechos de esta índole se manifiestan en dicho ámbito. En primer lugar la conflictividad escolar toma diferentes formas tales como disrupción, violencia entre iguales, agresiones profesor-alumno, robos, etc. Meter en saco roto todos los incidentes que se dan en los centros es desvirtuar la realidad escolar. Y en segundo lugar, todos los conflictos se describen con un término genérico: «problemas de disciplina», lo que supone inmediatamente un estado de crisis, una aplicación del Real Decreto de Derechos y Deberes de los alumnos. Al categorizar cualquier incidente como indisciplina se aplica el modelo tradicional de solución de conflictos dentro de las escuelas, que sigue ineludiblemente el siguiente esquema:

Incidente- Tutor-Jefe de Estudios-Director (consejo escolar)sanción.

Este modelo supone diferentes estratos de actuación, pudiéndose resolver el conflicto a diferentes niveles según sean más o menos graves. Sin embargo su estricta aplicación a menudo crea un vacío, puesto que:

- a) Rara vez tiene un matiz recuperador.
- b) Se observa el incidente de forma puntual relegando el contexto en el que ocurrió dentro del currículum oculto.
- c) Se tratan exclusivamente los síntomas de un problema (el incidente en sí).
- d) El problema profundo que motivó dicha conducta queda sumergido en la oscuridad.

Cuando se habla en los medios de comunicación sobre algún incidente concreto en un colegio en particular, se suele magnificar

el hecho y producir desconcierto en el ciudadano de a pie. ¿Acaso nuestras escuelas están sumergidas en un estado de violencia, amenazas, miedos y falta de civismo que nos impide convivir? No debemos caer en mensajes rotundos ignorando que la conflictividad es parte del quehacer educativo, ni magnificar la conflictividad considerando que nos impide realizar el proceso de enseñanza. Por ello es necesario que utilicemos términos concretos que describan tipos de hechos violentos y/o conflictivos.

No es lo mismo hablar de interrupción que de violencia entre alumnos, no es lo mismo hablar de intrusión de personas ajenas que de absentismo escolar. Sus tratamientos y repercusiones en el centro educativo son distintos y por ello distinta su valoración. Cada tipo de hecho conflictivo exige unas intervenciones diferenciadas que apuntan a tres objetivos básicos: prevención, intervención y resolución del conflicto. Las medidas a tomar serán diferentes para solucionar el absentismo que para intervenir en la mejora de las relaciones entre iguales.

Cuando los comportamientos de los alumnos no encajan con los valores, motivaciones u objetivos del proceso educativo, a menudo surgen los actos disruptivos dentro del aula. Esta interrupción atiende muy especialmente a la imposibilidad de instruir por parte del profesor o, formulado a la inversa, la dificultad del alumnado de aprender debido a los desórdenes, indisciplina, desmotivación y apatía en el proceso de enseñanza dentro del aula.

Este tipo de conflictividad en las escuelas es el más abundante, del que más se habla entre profesores en los pasillos y que de forma cotidiana representa el reto de educar. Sin embargo, aunque no sale en los medios de comunicación y no se afronta como un hecho violento por la inmensa mayoría de la sociedad, es causa de resentimiento, desajuste curricular, estrés del profesorado y del alumnado y cultivo de una escalada de conflictos.

Sólo cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea adulto o un igual, se considera violencia.

- a) La violencia física puede tomar la forma de pelea, agresión con algún objeto o simplemente un daño físico sin importancia aparente.
- b) La violencia verbal se refiere a amenazas, insultos, motes y expresiones dañinas. Esta es sin duda la más usual y por ello la más repetida y visceral.
- c) La violencia psicológica a menudo pasa desapercibida y se refiere a «juegos» psicológicos, chantajes, reírse de, sembrar rumores, aislamiento y rechazo, como elementos más usuales. En esta categoría se puede incluir los abusos entre alumnos, y las agresiones entre profesores-alumnos y alumnos-profesores.
- d) El abuso entre alumnos pasa significativamente desapercibido y se viene considerando dentro del currículum oculto como proceso de maduración, siendo percibido en algunos casos como un proceso inevitable.
- e) Las agresiones profesor-alumno, pueden mantenerse en el ámbito del miedo el alumno no se atreve a acertar su necesidad de ser respetado, o en el otro extremo puede suponer un gran escándalo público de magnitudes desproporcionadas.

En ciertos casos son los profesores quienes tras una escalada del conflicto con algún alumno reciben agresiones, insultos o amenazas. En ciertas ocasiones puede convertirse dicho profesor/a en el chivo expiatorio de un grupo negativo que entra en una pugna de autoridad y poder. La relación profesor-alumno tiene una asimetría de poder. Su enfrentamiento produce sentimientos de venganza, miedo y rencor. A veces simboliza la personalización del rechazo a la escuela por parte de un alumno en un profesor determinado

que por su falta de autoridad, debilidad (juventud, vejez, aspecto físico, tipo de asignatura que imparte, etc.), se convierte en blanco fácil donde apuntar.

Su solución en casos graves trae consigo un daño emocional muy doloroso por las dos partes. Por desgracia siempre exige que uno gane a expensas del otro, dado el contexto de poder en el que está inscrito. La mediación y la negociación en estos casos también son asimétricas pues el cuerpo de adultos exige que «la autoridad» quede restituida por miedo a un declive colectivo de la misma. Sólo los afectos, la sinceridad y la actitud positiva entre las dos partes pueden restituir la relación.

La violencia puede ser también indirecta, o no dirigida hacia una persona, sino hacia enseres u objetos dentro de la institución. En dicho caso puede acabar en vandalismo o destrozo. En última instancia, estos actos de destrozo no son más que un síntoma, la a floración de un desajuste entre norma y acto. El destrozo puede ir dirigido intencionalmente hacia una persona en concreto y entonces convertirse en «violencia indirecta» de agresiones interpersonales.

Los robos de pequeños enseres y de objetos importantes en laboratorios, talleres, etc. representan otro tipo de conflictividad. También existe gran proporción de robos pequeños entre compañeros (Fernández y Quevedo, 1991), muy especialmente entre los de menor edad. Los robos de material escolar necesitan por un lado supervisión cuidadosa en las aulas específicas por parte del profesor, y un clima de responsabilidad compartida en el alumnado, que puede ayudar tanto para que estos no ocurran como en los incidentes de robos entre alumnos.

La asistencia a la escuela de jóvenes ajenos al centro conlleva una situación de riesgo al poderse producir situaciones descontroladas

y no sujetas a las normativas escolares. Este fenómeno se está incrementando en centros públicos con puertas abiertas y falta de supervisión de entrada. Su solución pasa por el cierre de puertas y supervisión de los accesos de entrada al recinto escolar. Los centros de enseñanza no siempre cumplen los requisitos arquitectónicos idóneos para su supervisión. Esta debería ser una variable importante al diseñar futuras escuelas por la administración pública.

Por otro lado en la última década y ante la obligatoriedad de la educación hasta los dieciséis años se ha incrementado el absentismo dentro de las escuelas, lo que se define como la falta de asistencia de los alumnos a clase con regularidad que en algunos casos viene acompañada de la falta de comprensión por parte de las familias de la necesidad y obligatoriedad de la asistencia del alumnado, justificando todo tipo de faltas, utilizando al adolescente en trabajos familiares o profesionales y fundamentalmente creando una disociación entre fines escolares y familiares.

Tanto la disrupción, como la violencia entre alumnos y el absentismo son fenómenos en auge y de honda preocupación. Su complejidad e importancia requieren un análisis más preciso por lo que dedicamos tres apartados por separado.

□ **Abusos entre compañeros**

En la última década y tras unos estudios pioneros en el mundo escandinavo, y muy particularmente en Noruega donde se llevó a cabo una campaña nacional para su prevención, los abusos entre compañeros han tomado la categoría de tipo de hecho conflictivo al que hay que dar atención. Las agresiones entre escolares son parte del currículum oculto. No es un fenómeno nuevo, ni podemos

manifestar que va más o menos en aumento, simplemente podemos decir que somos conscientes de que existe y por primera vez empieza a haber estudios que nos indican la frecuencia, el número de alumnos involucrados, lugares, etc. Y una serie de variables de interés científico y académico. Este fenómeno se da en todos los centros escolares con más o menos intensidad, y reclama nuestro interés en cuanto que puede representar un gran daño psicológico, social y físico para el alumno que lo sufre, lo ejerce o lo contempla. Es por tanto un fenómeno altamente complejo que necesita estudio y reflexión. Las agresiones y violencia entre alumnos adquieren distintas formas: Algunas son más exteriores o físicas, otras pueden manifestarse más soterradamente y sólo mostrarse de forma verbal. En muchas ocasiones se nutre de presiones y juegos psicológicos que en último término acaban por coaccionar y minar al más débil de la relación. Abarcan una amplia gama de conductas que pueden concluir en maltrato personal entre compañeros, en rechazo social de algún chico y/o en intimidación psicológica.

Se trata de situaciones en las cuales uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva, a otro/a compañero/a y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento, etc. y se aprovechan de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse. Este comportamiento es llamado bullying en el mundo anglosajón y mobbing en el mundo escandinavo. Es difícil una traducción correcta de estos vocablos ya que son términos coloquiales que se refieren a una amplia gama de conductas.

Las consecuencias de este tipo de situación son complejas y multifacéticas. Están involucrados no ya sólo aquellos que desarrollan el proceso de intimidación, humillaciones, agresiones, sino todos los demás agentes que al no participar, o bien consienten el acto (compañeros) o bien desconocen (padres,

profesores) y en ambos casos refuerzan la acción intimidatoria, no participando o consintiendo.

Dan Olweus, de la Universidad de Bergen, desarrolló los primeros criterios para detectar el problema de forma específica (Olweus, 1978), permitiendo diferenciarlo de otras posibles interpretaciones como: juego turbulento, acto disruptivo, incidente puntual o bromas y relaciones de jugueteo entre iguales propias del proceso de maduración del individuo.

Los abusos, maltratos entre compañeros o bullying, se refieren a una acción en la que un individuo es agredido, intimidado por otros individuos convirtiéndose en víctima incapacitada para defenderse por sí misma.

Para que una agresión se considere «abuso y/o maltrato» ha de cumplir los siguientes requisitos según Olweus (1978):

- a) La acción tiene que ser repetida, ha de haber ocurrido durante un tiempo prolongado.
- b) Existe una relación de desequilibrio de poder; de indefensión. víctima-agresor. No puede referirse a una pelea concreta entre dos individuos en igualdad de condiciones, en equilibrio social, psicológico.
- c) La agresión puede ser física, verbal o psicológica. Física referida a agresiones del cuerpo; verbal referida a insultos, motes, burlas, etc.; y psicológica referida a aislamiento, rechazos, chantajes, etc.

El espectro de tipos de «bullying» es muy amplio y variopinto. La mayoría de los autores

(Smith y Thompson, 1989, Olweus, 1978, Tattum y Lane, 1989) lo identifican con acciones intimidatorias donde se dan una serie de combinaciones de agresiones físicas, verbales y psicológicas. Autores como Besag (1989) añaden el «aspecto moral de intención», de difícil cuantificación, aunque elemento importante en cuanto a la modificación de comportamiento y cambio de actitud.

Sin embargo, su definición está sujeta a constantes revisiones según avanzan los estudios sobre su naturaleza encontrándose más matices. Smith y Sharp (1994) lo consideran «un abuso sistemático de poder» y Randall (1996) añade, con acierto, que a menudo es el miedo al que está sujeto la víctima lo que causa el dolor e inhibe sus acciones y se convierte en el abuso en sí, sin tener que llegar a una repetición de sus acciones.

Randall define este tipo de acciones como «un comportamiento agresivo que surge de un intento deliberado de causar daño psicológico y/o físico a otra persona». Se infiere que las intimidaciones entre alumnos pueden suponer todo un mundo soterrado de relaciones negativas donde impera el poder de los unos o el uno, y el dolor y el miedo del que lo sufre.

Hasta el momento, los trabajos de investigación sobre este tema se han centrado más en estudios descriptivos que en aportaciones explicativas de interpretación teórica. La urgencia en detener dichos actos y la necesidad de desarrollar un entramado de intervenciones para paliar y prevenirlos ha estimulado la elaboración de diseños donde se agrupan la exploración, la descripción y la intervención educativa.

□ **Naturaleza de los abusos entre compañeros**

La persistencia de estos hechos no es privativa de ciertos grupos sociales, sino que ocurre en todo grupo social. Es decir, en todo centro escolar existe en mayor o menor grado. Dependiendo del contexto social y de la edad de los muchachos tomará unas formas u otras, será más intenso o menos, abarcará a más o menos individuos. En todo caso siempre simbolizará un abuso de poder por parte de los más fuertes, o aquellos que se hacen más fuertes al acorralar a la víctima y ostentar su dominación ante los demás compañeros. Es lo que Rosario Ortega en el capítulo dos ha denominado «el esquema dominio-sumisión».

Mucha información sobre las características de estos incidentes procede de cuestionarios anónimos. Las acciones intimidatorias son justificadas por los jóvenes de diferentes maneras. Fernández y Quevedo (1992) tras revisar unas mil redacciones realizadas por alumnos de catorce-quince años en las que narraban historias vividas en su andadura escolar o bien personalmente o de conocidos y/o amigos, consiguieron establecer unas categorías de razones, tipos o prototipos de los participantes en la agresión. Los alumnos tendían a incluir una causa, que justificaba las agresiones, un algo a menudo en la víctima que le hacía diferente y que constituía la causa de la agresión. En otras narraciones describían a los agresores y sus métodos de agresión. Se constataron los papeles de víctima y de agresor y salió a relucir el caso de:

Agresor-víctima

Que diferentes estudios (Olweus, 1978; Ortega Merchán, 1997) constatan estadísticamente. Los prototipos de causas exteriores que explican los hechos para los alumnos son diferencias debidas a gordura, defecto físico, delgadez, pobreza-suciedad, vestimenta inadecuada (no ir a la moda), racismo, ramificaciones familiares (enfrentamiento entre las familias de los involucrados), ruptura de pareja, delegado, empollón, homosexual, buscona y agresiones profesor-alumno, alumno-profesor. Igualmente, hay que valorar la incidencia de casos de abusos contra niños, compañeros de integración, que debido a su condición de minusvalía física o psíquica presentan mucha mayor probabilidad de convertirse en objeto de burlas y agresiones.

Si bien este estudio sólo muestra las justificaciones externas que los alumnos describen como instigadoras o provocadoras, estos nos pueden ayudar a detectar situaciones de riesgo en los individuos. Aunque el complejo entramado que supone una escalada de abusos y agresiones y su ocultamiento están produciendo estudios psicológicos más profundos. Así se ha estudiado que la apariencia física aunque pueda suponer una

condición de riesgo no necesariamente implica una agresión, y Olweus (1978) explica cómo esas diferencias eran pretextos que los agresores utilizaban para abusar de las víctimas.

En palabras de los propios alumnos lo identifican como: meterse con, abusar, reírse de, insultar, pegar, agredir, ser egoísta, hacer una cobardía, etc. Por otro lado el mundo investigador y científico utiliza términos como maltrato, abuso, violencia, instigar, hostigar, acosar, etc. Los jóvenes y niños/as aunque no utilizan el término «maltrato», lo saben interpretar e identificar, al igual que el término «abuso» que inmediatamente identifican como ambivalencia de poder de diferente naturaleza.

Por lo que un alumno que intenta comunicar su situación de riesgo no expondrá que le estén maltratando, sino «se están metiendo conmigo» o bien describirá las acciones con las cuales está siendo vejado, es ese momento cuando podemos identificar un comienzo de maltrato entre alumnos.

Los estudios estadísticos han provisto de frecuencias en cuanto al número de víctimas y agresores y otras variables de interés. En el caso de España, Ortega (1991) y Fernández y Quevedo (1989) realizaron los primeros sondeos.

Estos investigadores preguntaron sobre las relaciones intimidatorias habidas en ese trimestre. Sin embargo, al utilizar instrumentos de medida diferentes sus resultados no pueden ser comparables. Ortega y Merchán (1997), tras retomar los primeros análisis del estudio añaden que un 18,3% de alumnos entre once y quince años participan de forma directa en relaciones de intimidación y/o victimización ya sea como agresor o víctima. Fernández y Quevedo (1989) encontraron que un 17% de alumnos de 3º, 5º y 7º de EGB manifestaban haber sufrido intimidación en ese trimestre. Los estudios también nos dan cifras relativas al género, observándose de forma repetida en los diferentes estudios

(Ortega, 1994; Olweus, 1978), que el agresor es varón en la mayoría de los casos.

Sin embargo, (Smith, 1994) plantea la hipótesis de que dado que las niñas tienden a utilizar elementos psicológicos para sus intimidaciones, y debido a la dificultad de ejemplificar y explicitar dichas agresiones, sutiles y poco evidentes, puede que los abusos, por parte de ellas hayan sido menospreciados o ignorados. Cabe pues la posibilidad de que futuras investigaciones aclaren los niveles de agresividad por parte de las niñas. La víctima puede ser tanto chico como chica repartiéndose en un 50%-50%.

Muchos otros factores han sido incluidos en los estudios como: lugar donde suele darse, curso del agresor, de la víctima, actitud de los observadores, etc. Si bien estas propuestas metodológicas de investigación nos sirven para crear un marco teórico, cada escuela podría valorar sus niveles ya sea de primaria o de secundaria, a tenor de un cuestionario si se cree conveniente.

□ **Agresiones por parte de un grupo**

El modelo clásico de abusos entre iguales muestra el perfil de agresiones por parte de un grupo a una víctima, aunque recientes sondeos nos aclaran que se identifican gran cantidad de agresiones de individual a individuo con estas características. En el caso de abusos por parte un grupo hacia un chivo expiatorio se pueden producir diversos actores que causan un clima de miedo e inseguridad por ejemplo: exigir dinero, no dejar hablar y reírse en su cara, amenazar, etc. Primero es víctima quien la padece al verse sometido al hostigamiento de un grupo de compañeros. Dependiendo de la reacción de los otros (los compañeros), la víctima se quedará sola ante el grupo o conseguirá apoyo de algún otro amigo. El grupo refuerza sus vínculos de afiliación a través del hostigamiento compartido creando un campo de influencia de agresión que en caso de no cortarse a tiempo puede impregnar el

clima relacional del grupo clase y abarcar a otros muchachos. La víctima se va aislando. Sus amigos se mantienen cercanos pero fuera del foco de los agresores, pues en caso de que se incluyan en el núcleo de la víctima, ellos también serían victimizados. Es, justamente, en este estadio en el que la acción educativa desde el centro escolar puede incidir con más contundencia.

Si conseguimos que, una vez comenzados los ataques (tomen la forma que tomen) la víctima sea apoyada por su grupo de iguales cercanos, si además hay una conciencia moral de que actuar de esta manera es «inadmisible», y si la víctima tiene cauces dentro del contexto escuela donde se sienta capaz de comunicar sus miedos, entonces podremos controlar las relaciones entre iguales, para que no alcancen los niveles de abusos que observamos en nuestras escuelas.

Mientras tanto el resto de los compañeros se mantiene en los límites de la agresión. Si preguntamos a estos si saben qué está ocurriendo suelen soslayar la información y ocultar los hechos. Simboliza esta acción una falta de solidaridad, una frialdad ante la injusticia, un sentimiento de «a mí no me ha pasado, mejor no meterme en líos». Los observadores pueden tomar cuatro posturas o dilemas morales, ejemplificadas por Sonia Sharp en diferentes ponencias:

- Promover y/o participar activamente en las agresiones.
- Apoyar pasivamente las agresiones.
- Rechazar pasivamente las agresiones.
- Enfrentarse activamente a las agresiones.

Estas cuatro actitudes pueden ser ejemplificadas con «historias de vida» (biografías)

(Fernández y otros, 1991) de los propios alumnos y permiten el trabajo del dilema moral en nuestro currículum. Es la fuerza del otro, del compañero la que determina en muchos casos si una

agresión cesa o se incrementa. Por otro lado, tanto los profesores como los familiares suelen no conocer el alcance e intensidad de los hechos, manteniéndose alejados de los escenarios donde se desarrolla el proceso de agresión. En otras ocasiones las intimidaciones pueden ser entendidas como «casos de chicos» sin requerir intervención. La víctima se siente indefensa, en muchos casos culpable.

Entiende que él/ella ha hecho algo mal, se lo merece puesto que nadie le apoya. Su aislamiento psíquico, su falta de comunicación con adultos. El desconocimiento de estos sobre los hechos, la falta de solidaridad entre compañeros, socava la fuerza de la víctima y se va produciendo un proceso que denominamos de «victimización».

□ **Características de la víctima**

Existen diferentes tipos de víctimas y no todas comparten las mismas características, si bien, todas ellas tienen una baja popularidad entre sus compañeros y producen el rechazo suficiente como para no ser capaz de recibir la ayuda de sus iguales.

La víctima típica padece miedo y como consecuencia tiene una infancia o adolescencia infeliz. Esto está asociado a baja autoestima y posible fracaso escolar. Tiene mayor tendencia a la depresión, puede fingir enfermedades e incluso provocarlas en su estado de estrés. La popularidad de la víctima entre sus compañeros está por debajo de su o sus agresores lo que le impide comunicarse y relacionarse con sus propios compañeros. En edad adulta, este rasgo victimista puede perdurar y producirle dificultades en las relaciones sociales. Las relaciones familiares suelen ser cercanas y algunos autores indican que está sobreprotegido, y que las habilidades para enfrentarse al mundo de fuera no son aprendidas en el seno familiar incidiendo finalmente en su desarrollo social.

También la víctima tiene responsabilidad en el fenómeno: su falta de asertividad y seguridad en sí misma ayudan a su hostigamiento. Sus gestos, su postura del cuerpo, sus dificultades en la interpretación de los mensajes dentro del discurso entre iguales y su falta de «simpatía» le hacen flaco favor.

Habría que enseñarle a decir «no», a expresar sus ideas y deseos, a comunicar sus sentimientos, a codificar los mensajes ajustados al contexto. Por ello, se ha tratado con prácticas en habilidades sociales trabajando la autoestima, la asertividad, la presión de grupo, etc. Sin embargo, hay que tener cuidado y abordar esa condición de indefensión sin culpabilizar al sujeto. La víctima interpreta que el problema está dentro de sí misma y, en algunos casos, que se lo merece, lo que inhibe sus posibilidades de comunicar su situación a otras personas. Además siente que comunicar le debilitaría aún más ante los ojos de sus compañeros y se desprestigiaría. Por ello, se debe ayudar a crear canales seguros de comunicación dentro de la escuela que faciliten la actuación en casos de abusos.

La categoría de víctima recoge un número variado de descripciones, pero en todos los autores se encuentra la categoría «víctima-agresor». Esta categoría representa la estrategia más corriente para salir de la situación, «me atacas, yo ataco». En muchos casos el foco del hostigamiento no es el agresor sino una tercera persona donde se reproduce el ciclo de victimización. Según Stephenson y Smith (1989) estos niños/as son los menos populares entre los compañeros y físicamente más fuertes que la víctima típica. Se les provoca con facilidad y ellos provocan a sus compañeros a su vez.

También sabemos que en grupos-clase donde existe un alto índice de victimización, estrés entre iguales y malas relaciones, se dan también mayor número de incidentes de interrupción. El clima de clase se hace agobiante para algunos de sus miembros impidiendo

su proceso educativo e instructivo, generando mensajes de ataque-defensa, poderío-sumisión.

Por otro lado Stephenson y Smith (1989) también distinguen entre la víctima típica y la «víctima provocativa» que busca la atención de los espectadores y muy especialmente entre el grupo de compañeros. Esta víctima provocativa logra el antagonismo y participa activamente en las situaciones de agresiones. Es más activa, asertiva y con mejor autoestima que otro tipo de víctimas; físicamente más fuerte y con facilidad para la provocación, suele protestar con más frecuencia a sus profesores: «alguien se mete conmigo», aun siendo el elemento provocador de la agresión. Indudablemente este tipo de víctimas crea un sinnúmero de problemas para el profesorado. En este sentido es importante averiguar si los incidentes cuya culpa atribuye a sus compañeros son ciertos. Es este tipo de víctima el que representa un mayor reto para los orientadores o terapeutas, dado que habrá que enseñarle que él también tiene una responsabilidad y que hay otros medios más adecuados para obtener la atención, el liderazgo y la amistad de sus compañeros.

□ **Características del agresor**

Por su parte, el agresor goza de mayor popularidad entre sus compañeros aunque con sentimientos ambivalentes: a muchos les impone respeto o miedo. Al salirse con la suya interpreta que puede ejercer el abuso de poder a través de la agresión. Este rasgo se mantiene en la edad adulta y le insertará en población de riesgo de actos antisociales y pre delincuentes en la adolescencia. Al no sentir empatía hacia los sentimientos de los demás interpreta que sus actos están justificados por la provocación de los otros. La falta de culpa le impide restituir o reconocer sus actos. Necesita entrenamiento en control de la ira, desarrollo de la empatía,

autocontrol, etc. En definitiva habilidades sociales para saber convivir en sociedad.

Olweus (1979) describe al agresor como un muchacho con temperamento agresivo e impulsivo, y a las víctimas de temperamento débil y tímido. De lo que se recoge que los agresores suelen tener deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos, y las víctimas acusan falta de autoestima y asertividad. Igualmente (Olweus, 1980), encontró que existía una correlación entre los agresores y la procedencia de hogares con un alto nivel de agresiones y violencia entre los miembros de la familia.

Este aspecto intrafamiliar ha sido estudiado extensamente en la psicología de maltratos y agresiones en las familias en U.S.A. (Harris y O' Reid, 1981) y explican cómo niños coartados y expuestos a ambientes agresivos en sus casas actuarán de forma parecida en el patio del colegio.

Igualmente. Sugieren que los factores familiares que predisponen para un alto nivel de agresión son: falta de cariño entre los padres o en la familia, el uso de la violencia física dentro de la familia y falta de normas de conducta claras y constantes.

Otra interpretación mantiene que los padres de niños socialmente agresivos emplean técnicas inadecuadas para su control.

Consecuencias

Las consecuencias de este tipo de violencia interpersonal pueden ser altamente nocivas para los agentes involucrados. Para la víctima, puede convertirse en motivos de trauma psicológico, riesgo físico, causa de profunda ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad y, en definitiva, un sinfín de insatisfacciones y riesgos innecesarios y lesivos para el desarrollo de cualquier individuo.

También tiene implicaciones escolares tales como fracaso escolar y pobre concentración, absentismo, sensación de enfermedad psicosomática debido al estrés, que se manifiesta al llegar la hora de ir al colegio, además de problemas en el sueño que impiden un correcto reposo. En un estudio (Olweus, 1993) observó claramente que los adolescentes que habían sido victimizados de 13 a 16 años mostraban gran probabilidad de depresión a los 23 años y baja autoestima.

Para el agresor puede ser la antesala de una futura conducta delictiva, una interpretación de la obtención del poder a base de la agresión que se perpetúa en su vida adulta, una supra valoración del hecho violento como socialmente aceptable y con recompensa. A veces cuando son parte de un grupo de agresores, agreden por presión de grupo. Otros sin embargo, toman parte en la victimización de forma activa y en ocasiones la actitud y comportamiento intimidatorio se convierte en una parte esencial de la relación entre iguales al ser la moneda de cambio en su trato personal, lo que les coloca en posición de desarrollar estrategias abusivas como medio de relación con otras personas. Para los compañeros observadores representa una actitud pasiva y complaciente ante la injusticia y un modelado equivocado de la valía personal. Además de manifestar una clara falta de solidaridad.

Los estudios más recientes en este tema se centran en dos vertientes. Por un lado se está estudiando la proyección de estos comportamientos en edad adulta en situación de trabajo (Smith, 1997) cómo se mantienen rasgos de dominio y/o sumisión y las repercusiones para dichas personas.

Y por otro lado se están realizando experiencias de coordinación dentro de la comunidad entre diferentes agentes sociales además

de escuelas para intervenir y prevenir las agresiones y abusos entre jóvenes (Randall, 1996).

Estos dos enfoques amplían ciertamente las repercusiones que los actos de abusos entre compañeros pueden suponer en el medio escolar. El estilo de relación que se atribuye a los hostigamientos y maltratos entre compañeros en caso de perdurar, pasar desapercibido y no estar sujeto a una revisión de respeto del otro, puede ocasionar ciudadanos que en la vida adulta actuarán con estrategias de abuso y sumisión que deterioran los niveles óptimos de vida en sociedad.

Si en la escuela se pudiera obtener una conciencia moral de respeto entre los individuos y de cariño y apoyo del débil tendríamos potencialmente una sociedad del futuro más justa y cívica.

Visto así, los estudios sobre abusos en la comunidad apuntan a la necesidad de coordinar esfuerzos para que aquello que se comunica en la escuela no quede limitado al espacio y tiempo escolar, sino que impregne la vida diaria de nuestros jóvenes. Este tratamiento posibilitará la creación de una conciencia de comunidad en la que se considere que los abusos entre sus diferentes miembros no pueden darse impunemente. Finalmente, observaríamos las repercusiones claras que se obtendrían en la educación para la ciudadanía de nuestros jóvenes y el respeto, de hecho, de los derechos humanos.

La disrupción en el aula

El estado de inquietud dentro del aula se denomina «disrupción». Según Delwyn Tattum (1989b), en el lenguaje de los profesores se interpreta como un conglomerado de conductas inapropiadas, como son: falta de cooperación y mala educación, insolencia, desobediencia, provocación y agresión, hostilidad y abuso, impertinencia, amenazas, etc. También se puede mostrar con estrategias verbales como: repetir que se explique lo ya explicado con ánimo de retrasar la tarea, hacer preguntas absurdas, reaccionar desproporcionadamente a una instrucción exagerando su cumplimiento, vestir ropas u objetos grotescos, demostrando expresiones desmesuradas de aburrimiento, etc.

Según Mc Manus (1995), son tácticas para tantear al profesor y dependiendo de su reacción, se tomará un camino u otro. Son aquellos profesores que no muestran enfado ni confusión, ni ignoran las pruebas a las que están siendo sometidos, los más eficaces restableciendo el orden.

El profesorado en la sala de profesores describe esta conducta con expresiones como «no escuchan», «les falta concentración», «se meten unos con otros», «tienen malos modos hacia el profesor», «interrumpen las explicaciones», «son desobedientes», «usan palabrotas o lenguaje soez», «se levantan sin pedir permiso o sin propósito específico», etc. Todas estas escenas causan un estrés especial en el profesor y no tanto en el alumnado.

El alumnado lo percibe como su vida social en la que la clase toma un formato informal y antisocial que rompe la rutina de la vida escolar. Para el profesor, sin embargo, puede significar grandes impedimentos en su necesidad de comunicar y enseñar a los alumnos los contenidos y procedimientos que deben aprender.

La disrupción proporciona un campo apropiado para no aprender y crea grandes dificultades en los procedimientos de las tareas. Provoca una actitud negativa entre el alumnado y el profesor, abonando el campo para unas relaciones interpersonales tirantes.

En algunos casos se puede resumir en un o unos líderes negativos (el niño/a disruptivo) con problemas de conducta, baja autoestima y claros problemas de «saber estar» o falta de habilidades sociales de escucha y respeto de la dinámica de clase. El niño disruptivo al límite, denominado «el niño imposible» (Lane, 1990), suele tener una causa multifactorial con incidencia en fracaso escolar, hipersensibilidad, problemas familiares, estrés ambiental, con necesidad de apoyos tanto en los aspectos conductuales como de aprendizaje.

La disrupción tiene un marcado carácter académico pues no es extraño observar que aquellos grupos-clase con alto índice de malestar acabarán engrosando las filas del denominado fracaso escolar. Por otro lado plantea dos dilemas en el profesorado:

- La necesidad de motivar al alumnado para provocar un cambio de actitud y una reconversión de la dinámica de aula.
- La necesidad de atender a aquellos alumnos que a pesar de encontrarse en un grupo significativamente disruptivo muestran interés por aprender y valoran el proceso educativo para su formación ulterior.

Llama la atención la disparidad de interpretaciones entre el profesorado de las diferentes conductas disruptivas de los alumnos. Unos las consideran insolentes, otros no las perciben, otros las consideran naturales y ajustadas a las motivaciones de los alumnos. Sobre un mismo grupo clase de un total de doce profesores puede haber doce interpretaciones de dicho grupo.

Es importante que conjugemos nuestras percepciones en una interpretación que favorezca la consistencia y coherencia de actuación como equipo de profesores. De ahí que sería aconsejable utilizar instrumentos objetivos con indicadores que ayuden a definir los problemas dentro de un grupo en situación de

conflicto. Llegar a un consenso entre el equipo de profesores y actuar conjuntamente con claridad y hacia un objetivo común facilita extraordinariamente la tarea de clase.

La disrupción exige un análisis en doble sentido. Por un lado, las implicaciones de control y manejo de la clase por el profesor, lo que supone el análisis de las dinámicas de trabajo, de la organización del aula a la vez que un breve repaso de la presentación del currículum y su desarrollo a través de actividades. Por otro lado, las motivaciones del alumno disruptivo y del profesor que o sufre o favorece el ambiente disruptivo. Las motivaciones del alumnado son variadas y las conductas en el aula son producto de una variedad de causas. El profesor en situaciones de disrupción sufre el denominado «estrés del profesor» que también es un factor primordial en el análisis del hecho en sí.

2.2.1.2. El profesor y el control de la clase

El profesor y el método de control de clase que utilice serán las piezas clave para favorecer o contrarrestar los problemas de disrupción. No debemos olvidar que las metodologías, la presentación de las actividades y su desarrollo también son factores esenciales al promover la motivación o la desidia del alumnado.

Podemos hablar de categorías de control de clase como organización, modelado del profesor; agrupamientos y desarrollo del currículum; sin embargo, las interacciones profesor alumno nos obligan a centrarnos en el detalle de las acciones para revisar las cualidades esenciales. Ese detalle puede variar y no ser adecuado en toda circunstancia, sino más bien orientar hacia una actitud al enfrentarnos a situaciones similares.

Organización de la clase

Las investigaciones sobre organización y control de clase se han centrado en la estructura de la clase y los procesos de instrucción (especialmente referidos a acciones llevadas a cabo por los profesores) que promueven orden y la implicación de los alumnos en la tarea, que a su vez se ven como pre-requisitos para la consecución de los objetivos curriculares (Evertson y Harris, 1992). Promover una clase donde impere el orden no significa un silencio continuo ni una obediencia ciega a las reglas impuestas desde la normativa general. Sino más bien se refiere a una suerte de elementos que se conjugan en una situación particular para conseguir que los alumnos trabajen de forma conjunta en una actividad con una metodología dada. Según esto, una clase puede estar sumergida en ruido, movimiento, conversación, etc. y considerarse ordenada.

Las condiciones de una actividad, en un aula varían dependiendo de las intenciones y de la situación del grupo. Un ambiente ordenado resulta de la habilidad del profesor para controlar y guiar esa actividad, de la calidad de las relaciones interpersonales que se den y de la forma en que se desarrollan las actividades.

Es de todos los profesores bien conocida la importancia de las primeras semanas de clase para sentar las bases de las normas a seguir en el aula, las expectativas que se quieren cumplir, las demandas que se les va a exigir y los modos de proceder que se van a ejercitar. Es lo que se denomina la socialización de los alumnos en la rutina de la clase. Estas primeras semanas deben reflejar una autoridad impregnada de clarificación y asertividad.

Habrá que aclarar la organización del trabajo y la metodología a seguir. Se crea un clima “por aprender”. Si no se consigue comunicar este interés, pronto se verá cómo el grupo-clase se

convierte en disruptivo y surgirán los conflictos. Entrado el curso escolar, la relación profesor-alumno se suaviza, surgen los afectos y se flexibilizan los procedimientos.

La consistencia en la actuación de los profesores permitirá predecir al alumnado las consecuencias de sus actos tanto para bien como para mal. Según Tattum (1989a), la inconsistencia en la aplicación de las reglas que se hayan marcado dentro del aula precipita los enfrentamientos.

Esta inconsistencia puede ocurrir con rasgos tan sutiles como cuando un profesor reacciona de forma diferenciada hacia alumnos diferentes. Estos lo perciben como un símbolo de injusticia y de falta de fiabilidad. En la literatura especializada está constatado el «etiquetado» y el tratamiento diferenciado en base a la reputación del alumno, posiblemente el mayor índice de «tratamiento especial» se refiere a aquellos alumnos considerados como «muy buenos estudiantes» a los que se favorece, en muchos casos con sentimiento de merecimiento e inconscientemente, dado su buen modelado ante el resto del alumnado.

Por ello debemos cuidar el llamado «efecto Pigmalión» en el cual nuestras expectativas sobre el alumnado resultan en una profecía de autorrealización (Rosenthal y Jacobson, 1968). Esto aconseja apelar a las conductas que un alumno puede estar haciendo en un momento determinado pero no atribuirle la cualidad de esa conducta a su ser. De ahí la utilización del verbo estar (estar inquieto) y no el de ser (ser inquieto y/o revoltoso).

Los aspectos no-verbales del control del aula por parte del profesor son consideraciones importantes en cuanto a la mejora o deterioro de la dinámica de instrucción. El profesor debería moverse dentro del aula y no permanecer siempre alrededor (detrás preferentemente) de la mesa. No limitarse a la utilización de la pizarra y con ello restar supervisión a los rincones al fondo del aula.

En casos de alumnos cuchicheando, alterando las explicaciones con comentarios chistosos, desatendiendo y realizando otras tareas ajenas a la marcha de la clase, el profesor puede invadir el territorio acercándose a los chismosos, tocando levemente el hombro del distraído, enviando mensajes con los ojos o con las demandas de atención.

Esta supervisión silenciosa ayuda a no centrar la atención en la conducta disruptiva sino a centrarse en la tarea, prever posibles incidentes, ejercer una autoridad subliminal. En muchos casos las llamadas constantes por parte del profesor aun alumno o varios alumnos disruptivos sólo provoca interrumpir la marcha de la clase, de ahí que varios autores propongan desatender la conducta disruptiva dentro del aula, dentro de lo posible, reforzando las pautas de trabajo y utilizando llamadas a las normas y no tanto a los individuos.

Hay que tener en cuenta que el muchacho/a disruptivo quiere «llamar la atención», hacerse notar aunque sea como «el molesto». Llamadas aparte después de clase es la opción que muchos profesores proponen para aclarar la situación con dichos alumnos. También es aconsejable en estos casos enseñarles a contar hasta diez y controlar su impulsividad antes de contestar o expresar su descontento. Kounin (1970) nos explica cómo el control del profesor dentro del aula atiende a tres dominios:

1. Los profesores ven grupos, es decir, observan lo que está ocurriendo en toda el aula y cómo se está desarrollando la actividad en su totalidad.
2. Los profesores observan comportamientos que se desvían de los objetivos de la tarea.

Esto permite detectar y reconocer a tiempo el comportamiento no correcto, posibilitando una intervención pronta y eficaz.

3. Los profesores controlan el ritmo y la duración de una actividad y su adecuación al tiempo estimado.

El profesor ha de atender a varias demandas a la vez dentro del aula, explicar y controlar que todos estén atentos, ayudar a unos y ser requerido por cinco manos en alto a la vez desde el otro lado de la clase, explicar a unos con palabras y atender con las manos a otro, corregir y escuchar para inmediatamente responder. Esta facultad se adquiere con la práctica y en muchos casos es agotadora; sin embargo, es esencial conservarla para educar a nuestros alumnos.

De ahí que los profesores deban aprender a interpretar el escenario de aula a la vez que instruyen, explican, preguntan, atienden demandas, argumentan, etc., que supone el proceso de enseñar.

2.2.1.3. El modelo del profesor

El primer modelo dentro del aula es el profesor, que ha de representar el papel a seguir tanto en la forma de expresarse, de moverse y comunicar expectativas positivas, como en la realización de tareas. La llegada a tiempo a las clases, la devolución de los trabajos corregidos y con sugerencias, la salida con el toque del timbre, el interés razonable por los contenidos y la materia son procedimientos no expresados que el alumno capta, asimila y reproduce. La frase «haz lo que yo digo y hago» es un ejemplo estimulante que marca los pasos a seguir con claridad.

Agrupamiento de alumnos y desarrollo curricular

Hay tres elementos esenciales en la organización de la clase referido por Watkins y Wagner (1991):

- Los agrupamientos de alumnos
- La variedad, desarrollo y estructura de las actividades
- Las metodologías a seguir.

Se deberían favorecer agrupamientos diversos basados en la tarea. Es decir, los alumnos deberían ser capaces de trabajar en grupos variados y no someterse exclusivamente a su grupo de amistades. Las agrupaciones deben favorecer la ayuda, el contraste, el trabajo en equipo, el compartir y la responsabilidad. Mover a los alumnos para crear mejor clima donde prevalezca un clima de compañerismo por encima de amiguismo siempre nos aportará ventajas. Las clases no deberían ser estáticas sino organizadas conforme a las necesidades de la tarea. Si la tarea exige que los alumnos se sienten siempre en orden alfabético, o siempre con sus amigos, o siempre ocupando los lugares del fondo, se supone que la metodología también es estática.

La variedad de metodologías (exposición del profesor, trabajo en parejas, trabajo en pequeño grupo, proyectos, utilización de medios audiovisuales, debate, presentación de alumnos, lectura silenciosa, trabajo escrito, etc.) representan diferente organización dentro del aula. Pero lo más importante es que las actividades propuestas estén bien estructuradas, sean comprensibles para los alumnos para que estos interpreten correctamente los pasos a realizar y no resulten monótonas y aburridas.

Sabemos que el exceso de dificultad en la tarea, la incompreensión de los pasos que hay que dar o la repetición de lo ya conocido desmotivan al alumnado y pueden crear un tiempo para la disrupción.

2.2.1.4. Motivaciones del alumnado.

Otras investigaciones se han centrado en el alumno y sus motivos para su conducta antisocial o disruptiva. Dreikurs et al. (1982), sostiene que todas nuestras acciones tienen un motivo y van dirigidas hacia ciertos propósitos. Los seres humanos son seres sociales que se esfuerzan por integrarse en sociedad y mucho de lo que hacen se centra en mantener su propia identidad social. El

niño adaptado se ajusta a las normas, el niño disruptivo «equivoca sus objetivos» y actúa erróneamente puesto que no cree que puede encontrar su reconocimiento social más que a través de la provocación.

A través de la observación del comportamiento infantil, estos autores concluyen que hay cuatro propósitos por los que el alumno/a se comporta mal en el aula: a) Obtener atención

b) Obtener poder

c) Deseo de venganza

d) Mostrar incapacidad asumida

Aunque estos propósitos son especialmente claros en niños/as de menos de once años, pueden también explicar muchos comportamientos antisociales de los adolescentes. El problema que suscitan es cómo el profesor puede discernir entre los diferentes objetivos de los alumnos con mala conducta. Se proponen dos indicadores: La reacción inmediata del profesor, sus sentimientos ante la provocación y la forma como responde el alumno cuando interviene el profesor para corregirlo.

El deseo de atención causa irritación en el profesor y constante repetición de llamadas por parte del alumno. El profesor debería ignorar en lo posible el comportamiento y dar atención y apoyo al alumno cuando actúa correctamente. Es importante recordar esto pues, suelen ser estos momentos tranquilos cuando el profesor se siente por fin en paz y libre de dar atención al alumno. Si hubiera que actuar en la conducta disruptiva, el profesor no debería mostrar en ningún caso irritación, sino actuar con calma y de forma precisa.

La obtención del poder se centra en la necesidad del niño/a de manifestar que ellos mandan y que se pueden salir con la suya. El adulto al intentar dominar la situación, la refuerza y provoca una

lucha de poder. Es en este caso cuando se puede producir una escalada de agresiones. El profesor se puede sentir amenazado, derrotado y con ira, sin embargo está en su mano el desescalar el conflicto. Concluir la escalada a la mayor brevedad y fijar un momento de encuentro a solas es más conveniente que reaccionar con una respuesta agresiva.

El deseo de venganza se basa en la errónea percepción del alumno que, sintiéndose herido, sólo puede restituir su imagen social hiriendo a su vez. Cuando los profesores se sienten ofendidos, dolidos o que les «han tomado el pelo» es cuando se reconoce este deseo. Dreikurs mantiene que el profesor, a pesar de las condiciones adversas, debería establecer relaciones de confianza aunque puedan estar sujetas a la decepción. En estos casos se debería buscar las cualidades positivas que tiene el alumno y promover su autoestima, puesto que si es capaz de valorarse a sí mismo tendrá menos necesidad de molestar a los demás.

La incapacidad asumida implica que el alumno se siente reconocido cuando convence a los demás de que no se puede esperar mucho de él. Elabora una identidad centrada en el aislamiento del resto y la soledad. El profesor se siente impotente y desesperado y su preocupación le aconseja tratar de enganchar al alumno en la tarea. Éste, sumisamente, sigue las indicaciones pero sólo de forma superficial sin mostrar mejora.

Se debe asegurar que la tarea es adecuada y posible de realizar por el niño en esta situación y en casos de niños especialmente deprimidos, estos pueden necesitar la ayuda de un especialista. Como citan Dreikurs y Casel (1972) en Gotzen (1997), la solución de disciplina se fundamenta en los siguientes principios de actuación por parte de los adultos:

- a) El establecimiento de relaciones basadas en el respeto mutuo entre profesor y alumno. El rol del profesor es más el de estimular al alumno en su toma de decisiones que el de presionarlo en este sentido.
- b) Se insta al profesor a reemplazar cualquier forma de castigo por la aplicación de las consecuencias naturales y lógicas, mediante las cuales el alumno captará el funcionamiento de la realidad más que la fuerza y el poder de los adultos.
- c) El profesor ha de tomar consciencia de la influencia que ejerce sobre los alumnos, de manera que sus actitudes hacia éstos pueden modificar considerablemente las situaciones y problemas que ocurren en el aula.

2.2.1.5. El estrés del profesor

Como se aprecia tanto para Dreikurs como en diferentes escuelas (Humanista, Análisis Transaccional, Entrenamiento efectivo del profesor, etc.) (Curwin, 1983) la realidad de aula exige que se optimicen las relaciones entre profesor y alumno. Se requiere del alumno que reflexione y adopte otras formas de enfrentarse a los problemas y del profesor, que represente el papel de adulto e impulse y motive al alumnado en todo momento y no se deje llevar por sus propios sentimientos manteniendo autocontrol, ecuanimidad y actitud positiva ante los posibles conflictos. El afecto y la relación personalizada favorecen la empatía entre el profesor y el alumno, pero, muy a su pesar, toda la carga de responsabilidad y de dirección del conflicto recae en las espaldas del profesor. Esto produce angustia, ansiedad y frustración por parte de algunos profesores, lo que acaba convirtiéndose en el denominado «estrés» del profesor.

La definición de estrés según McManus (1989) es «un agobiante sentimiento no deseado de resultados de la percepción que tiene una persona de las demandas de una situación». Esta percepción y actitud entra en conflicto con las demandas y privaciones con las que tiene que trabajar.

Las principales causas de estrés en el profesor se identifican como: baja comunicación entre colegas, comportamiento indisciplinado de estudiantes, malas condiciones de trabajo, falta de tiempo o demasiado trabajo e intento de mejorar los niveles académicos (Galloway, 1985).

De esta forma, el profesor se ve sumergido en posibles frentes que provocan su malestar.

El profesor ideal intenta ser optimista, defiende, comprende y acepta al alumno difícil, evita la confrontación, respeta la dignidad de los alumnos y es capaz de mantenerlos ocupados en un ambiente de cordialidad y de cooperación (Hargreaves, 1975). Los alumnos esperan que los profesores mantengan orden, les enseñen, sean capaces de aguantar su provocación haciéndose acreedores de su respeto y afecto. Esta tarea evidentemente en ciertas ocasiones agobia al profesor. El primer paso para superarse a sí mismo es darse cuenta de que la perfección es imposible y que los conflictos son parte integrante de la profesión. Asumir el conflicto y si se puede de forma compartida con otros colegas, supone contrarrestar aspectos clave del estrés del profesor.

El profesor identifica el comportamiento disruptivo de los alumnos como su responsabilidad. Y en realidad así es. Por lo cual el profesor tiene que adquirir sus propios recursos para trabajar los problemas de disrupción dentro del aula.

Esto implica responsabilidad, autoridad, control y manejo de clase y algunos profesores utilizan «un grupo de estratagemas personales» basadas en su experiencia. Obviamente, lo ideal es

que todo profesor sepa solventar los problemas de aula por sí mismo y que sólo en casos especiales de indisciplina, disrupción solicite ayuda a otros compañeros.

Pero a menudo una comunicación conjunta del profesorado, de la problemática de un grupo, con el ánimo de solucionar más que de inculpar puede crear un clima de actuación consistente de cara al alumnado.

A veces la falta de apoyo de otros compañeros y la mala conciencia de «incompetente» impiden la comunicación y la reflexión del grupo de profesores. Los conflictos cuando son aireados salen de forma explosiva y en situaciones límite con muestras exageradas de la tensión latente. Las expulsiones, los enfados, las intransigencias podrían haberse evitado si, al detectar problemas graves en determinadas clases los profesores acordaran estrategias coherentes y sistemáticas de actuación. Trabajar en cooperación aporta un sinfín de mejoras y un soporte emocional importante para el profesor.

2.2.2. FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS

2.2.2.1. Rosa Elena Ochoa

Cuando coloquialmente hablamos del comportamiento de nuestros escolares respecto al que tuvimos nosotros, tendemos a crear una cierta añoranza respecto al respeto por el profesor y padres que parece ahora se haya esfumado. Sin embargo otros análisis más rigurosos no achacan a esta pérdida de respeto el pretendido aumento de la violencia. Parece que nadie pone en tela de juicio que la situación adversa de algunas sociedades marginales son caldo de cultivo de las actitudes antisociales en nuestros niños y adolescentes. Esta marginalidad provoca relación con el consumo y tráfico de drogas, con el sida y con situaciones de estrés que se

traducen a veces en actos antisociales y violentos. Pero según algunos analistas esto con ser, no lo es todo ni mucho menos.

En principio, se separa el conflicto (fenómeno natural en nuestra realidad social) de la violencia, fenómeno a analizar en profundidad y al que es preciso encontrar acciones coordinadas que intenten evitarlo. No faltan en los documentos analizados teorías sobre el fundamento psicosociológico de los actos de violencia escolar y que expondré en ésta parte del trabajo. Ya ha quedado patente la opinión de expertos en el sentido de que la violencia escolar no va en aumento a pesar de lo que se piense, sino que esta apreciación se debe a la existencia de una mayor sensibilidad ante los hechos violentos. Esto se opina desde el artículo "La violencia escolar" de La Voz, semanario de Miami.

En el mismo artículo se pone en evidencia que la historia de la educación tiene antecedentes en este sentido muy rudos: "en Grecia y en Roma, muchos maestros, algunos de ellos grandes figuras intelectuales, tenían plena facultad para pegar a los alumnos. Los castigos corporales han sido una constante en la educación con esos viejos axiomas como la letra con sangre entra, etc. Basta con leer Juvenilia, para ver que el venerado Jack, de pronto tenía una sesión de boxeo con sus alumnos. Y hace tan sólo 10 años, el Parlamento inglés hizo por fin lugar a la petición de un alumno de una universidad muy importante de Inglaterra que reclamaba que no se aplicasen más castigos corporales.

La petición se había iniciado en 1625! Un buen ejemplo de más vale tarde que nunca. Pero, los castigos corporales continúan: en Australia son frecuentes, en Japón son diarios... y también la situación inversa: hay un 10% de profesores que han sido golpeados por sus alumnos. De tal manera que dentro de todo en Estados Unidos (y también en América Latina) no estamos tan mal comparativamente, porque el castigo corporal, el golpear a un alumno o a un maestro, es ya cosa inaceptada socialmente.

Y los casos que suceden son ventilados por la prensa... no así en otros países, donde quedan ocultos a la opinión pública. Las causas de la violencia en los niños y jóvenes escolares tienen su raíz en la situación familiar y en los medios de comunicación. En opinión de una sicóloga experta en valores y derechos humanos «la falta de respeto hacia los demás y la dificultad en las habilidades sociales» son factores determinantes en las actitudes violentas. Un problema añadido es el reflejo en los colegios de la violencia que se percibe en casa contra las mujeres. Una violencia que los niños interiorizan. "

Parece que las causas están íntimamente ligadas a la realidad social en la que nuestros adolescentes se hallan insertos. La familia, la influencia de los medios. Es aceptado que así como el conflicto es consustancial al hombre, la violencia se aprende. El doctor Chester Quarles, profesor de Ciencias Políticas de la Universidad de Mississippi y autor de varios libros sobre el tema (Staying Safe in School:the life you save may be your own) dice con toda claridad: "Somos el país más violento de la Tierra. Para el momento en que un niño cumple los 6 años, ya ha observado 6 mil asesinatos y eso tiene un efecto catastrófico y devastante".

En este mismo sentido se expresa una interviniente en el debate de nuestro web: En nuestros Colegio si hay violencia, aquí las mismas circunstancias del país, las cuales los niños las viven a diario en la televisión y en sus hogares, hacen de ellos personas agresivas, creo que se debe fortalecer la familia y en especial a la pareja como primeros educadores de los niños, pues una familia con valores podrá proyectarse en sus hijos, fomentando la autoestima (autoconcepto, autonomía, autovaloración) de sus miembros y desde allí darse a la comunidad.

2.2.2.2. Para Jane Grady, asistente Del director Del Center for the Study and Prevention of Violence

Los factores son múltiples: "Las causas de la violencia son iguales si esa violencia se manifiesta en la comunidad o en las escuelas. Sabemos que está vinculada con familias alteradas, barrios desorganizados, adolescentes involucrados en drogas y/o alcohol, entre otras cosas".

2.2.2.3. Ana Porto en su artículo publicado por la Asociación Redes

Expresa: "Se excluye al diferente, al tímido, al gordo, al de las gafas... Cualquier excusa es buena. El perfil del agresor o agresora está muy relacionado con la frustración. Una sociedad muy competitiva, un futuro incierto y unos papeles hombre/mujer en proceso de cambio llevan a que los escolares se sientan inseguros e intenten superar los conflictos mediante la violencia.

Un 21% de los alumnos comprende que en momentos de ira sus compañeros pinchen las ruedas de los coches de los profesores. Según un estudio reciente llevado a cabo por el psicólogo Manuel García Pérez, el 17% de los adolescentes españoles padece ansiedad y estrés, lo que se traduce en un factor de riesgo para el rendimiento escolar y en unos mayores «niveles de inquietud» en las aulas, con estallidos de ira o tristeza, descontrol de emociones, incremento de la violencia y no tolerancia a las frustraciones".

2.2.2.4. Rocío Lleó Fernández, en su magnífico trabajo "La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica"

Coincide en las tesis del profesor Moreno Olmedilla cuando afirma: "La realidad es muy compleja porque en ella se cruzan factores muy diversos, la investigación y el análisis sobre el fenómeno son

aún muy precarios y las respuestas educativas son igualmente distintas. No se puede afirmar que exista un buen paradigma conceptual desde el cual interpretar, en toda su dimensión, la naturaleza psicológica y social del problema.

Los actos violentos están sujetos a un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos están presentes y configuran parte del ámbito educativo. Asimismo están ligados a las situaciones familiares de cada alumno/alumna y al ámbito social de la escuela.

El problema comienza cuando se aborda la resolución del conflicto a través del ejercicio de la autoridad, del castigo, etc. provocando un clima de tensión en el aula que el profesorado no sabe resolver, y queda la cuestión sumergida en el currículo oculto de las relaciones interpersonales y en el clima del centro que lo sustenta.

Un aspecto sobre el que parece que hay consenso es la forma de abordar el problema, desde una posición de análisis e investigación sobre el tema de la violencia y la agresividad y sobre el propio marco escolar y sus características para poder llegar al desarrollo de programas de intervención y prevención aplicables a la realidad educativa. Es decir, reflexión teórica e investigación empírica.

2.3. BASES CONCEPTUALES

2.3.1. LA VIOLENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Es un fenómeno que ha adquirido desde los años setenta una gran importancia en países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido. En nuestro país parece que su incidencia es menor pero empiezan a detectarse, cada vez más, manifestaciones preocupantes como consecuencia de la crisis social, cultural y familiar que se está sufriendo. Actualmente este fenómeno se agrava demasiado. Los medios de comunicación y los periódicos

nos avisan frecuentemente de los sucesos violentos que conocen nuestros centros de enseñanza.

2.3.2. MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Los investigadores afirman que la violencia entre adolescentes es una manifestación de ellos mismos. Esta violencia tiene muchos aspectos según el entorno social en que se vive y puede ser física o verbal. Se manifiesta en la rebelión contra los educadores y los camaradas o más bien contra sí mismos. La violencia se considera en los centros educativos como un comportamiento irregular que exige el castigo como por ejemplo la violencia corporal, la destrucción del material escolar, los escritos en los muros...

2.3.3. CAUSAS DE LA VIOLENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los actos violentos dependen de un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos están presentes. El problema comienza cuando se quiere resolver el conflicto a través del ejercicio de la autoridad, del castigo etc, provocando un clima de tensión en el aula que el profesor no sabe resolver.

Ciertos autores han estudiado y analizado el problema, en primer lugar J.Galtung (1985) el cual define la violencia como algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana explicando que viene de las personas que sufren realizaciones afectivas, somáticas y mentales.

Jordi Planella (1998) la considera como aquella situación o situaciones en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual uno o más de las personas afectadas sale perjudicado, siendo agredida física o psicológicamente. Otro concepto que es necesario definir es el de "conflicto", pues está cargado con una valoración negativa. Esto ocurre porque se confunde conflicto con violencia, es decir, con su patología. Un

conflicto puede resolverse también de forma no-violenta. Mientras que La violencia no es innata en los seres humanos sino es un aprendizaje, el conflicto es algo natural a la vida humana y por lo tanto evitable. De esta manera no se trata de eliminar el conflicto sino de saber regularizarlo creativa y constructivamente de forma no violenta ya que es una energía y una oportunidad para el cambio.

2.3.4. LA SITUACIÓN DE INTIMIDACIÓN O VICTIMACIÓN

Es aquella situación en que un alumno o alumna es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o grupo de alumnos (as). Por acciones negativas se entiende tanto las cometidas verbalmente o mediante contacto físico sin olvidar las psicológicas de exclusión. Por lo tanto un aspecto esencial del fenómeno es que debe existir un desequilibrio de fuerzas. Es necesario valorar y distinguir el problema de la victimación entre iguales de las malas relaciones entre escolares. Cuestiones como la indisciplina o el mal comportamiento son fenómenos perturbadores que cambian la buena marcha de la vida escolar. La violencia y la agresividad pueden ser perfectamente un símbolo de crisis de la sociedad educativa al nivel de la fundación familiar e informativa que participa en alimentar la violencia y empuja al niño o al adolescente a tomar el camino de la agresividad y la destrucción a causa de motivos poderosos como: La pobreza, la explosión demográfica, el desempleo, las drogas y el alcohol, los problemas familiares (divorcio, orfanato, descuido de los padres...). La noción del respeto es por lo tanto importante para los alumnos y los educadores.

2.3.5. VIOLENCIA FÍSICA:

Aquella que puede incluso llegar a un resultado de muerte, y consiste en daños físicos, golpes, robos, crímenes, vandalismo y violencia sexual.

2.3.6. VIOLENCIA SIMBÓLICA O INSTITUCIONAL:

La que se muestra en las relaciones de poder, por ejemplo, en la violencia verbal entre profesores y alumnos.

2.3.7. MICROVIOLENCIAS:

Se caracterizan por los actos incívicos, las humillaciones, por la falta de respeto.

2.3.8. INTERACCIÓN DE ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD.

Promover la socialización de familias y de la comunidad donde se emplaza la escuela, con el fin de reducir la violencia.

2.3.9. ACTIVIDADES TRANSDISCIPLINARIAS.

Reflexionar con los estudiantes sobre las consecuencias del uso de armas y drogas, sobre los hurtos, los prejuicios contra los homosexuales y actitudes discriminatorias en relación a diferencias étnicas y de género; realizar campañas para combatir la violencia, con apoyo de medios de comunicación y otras instituciones que trabajan por la movilización pública.

2.3.10. CLIMA ESCOLAR.

Cuidar las condiciones físicas y aseo del establecimiento, crear un ambiente agradable, con buena ventilación e iluminación, muebles en buen estado y adecuado espacio para actividades de esparcimiento. Igualmente importante son el desarrollo de un sentido de pertenencia a la escuela, incorporando la participación

de toda la comunidad escolar, y la creación de espacios para actividades específicas (laboratorios, salas de computación, lugares para desarrollo artístico o deportivo).

2.3.11. REGLAS.

Contar con reglas de disciplina claras y orientar las expectativas en relación a los comportamientos de estudiantes, profesores y empleados; reglas explícitas sobre los castigos (tales como suspensiones, cambios y expulsión en casos extremos), así como sanciones a la violencia cometida por profesores y empleados contra los alumnos y viceversa; y reglas sobre los deberes de profesores y empleados hacia el cuerpo estudiantil, tales como regularidad en la asistencia y puntualidad, clases de buena calidad y evitar abusos de poder.

2.3.12. TOMA DE CONCIENCIA.

Realizar acciones orientadas a la toma de conciencia entre los directivos sobre los temas de violencia, tanto entre estudiantes como entre estos y profesores y empleados, e impulsar programas relativos a las culturas de la juventud, sexualidad y drogas, entre otros temas, dirigidos al equipo técnico-pedagógico de la escuela y a otros actores del ambiente escolar.

2.3.13. SEGURIDAD.

Asegurar un efectivo apoyo policial; confiscación de armas en la escuela, combinando medidas preventivas y punitivas; provisión de seguridad tanto dentro de la escuela como en sus alrededores; elevar la conciencia en la policía en relación con los derechos humanos, para evitar autoritarismo y abusos de poder; dar prioridad a la vigilancia y supervisión en las horas de entrada, salida y

recesos; y contar con reglas explícitas respecto del uniforme escolar, para ayudar a la identificación de los alumnos.

2.3.14. MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

Promover debates y encuentros con los periodistas y otros profesionales de los medios, con el fin de diseminar información sobre casos exitosos de cultura de paz, así como sobre los problemas que enfrentan las escuelas.

2.3.15. APRECIACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS JÓVENES.

Apreciar las opiniones de los jóvenes, respetando su autonomía y, en casos de conflictos, discutir directamente con las partes involucradas; estimular el establecimiento de organizaciones juveniles; discutir el tema de la violencia con los jóvenes en su propio lenguaje y en términos de su propia experiencia; y estimular el uso del diario mural organizado por los estudiantes.

2.3.16. INTERACCIONES.

Establecer relaciones entre las secretarías de educación y los consejos tutelares cuando existen, y, alternativamente, con entes judiciales, con el fin de formular medidas para prevenir y abordar la violencia.

2.3.17. PRIVILEGIAR LA MEDIACIÓN ESCOLAR COMO FORMA DE RESOLVER LOS CONFLICTOS.

Para ello deben desarrollarse programas orientados especialmente a la comunidad escolar, que contribuyan a apoyar a los profesores, padres y alumnos a fortalecer la convivencia interna y la formación en resolución pacífica de los conflictos.

2.3.18. ABUSO FÍSICO.

Cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoque daño físico o enfermedad, incluye golpes, palizas, quemaduras, arrancamiento de cabello, cortes, etc. No siempre se pueden percibir daños en el niño, ya que entre el momento de la agresión y la búsqueda de ayuda el tiempo transcurrido es prolongada o bien no se da el reclamo de atención. Sus manifestaciones son: quemaduras, hematomas, rotura de huesos, etc.

2.3.19. ABUSO SEXUAL

Cualquier clase de contacto sexual en un niño menor de 18 años por parte de un familiar – tutor adulto desde una posición de poder o autoridad sobre él.

Se considera abuso de poder la superioridad física y económica del adulto sobre el niño y del hombre sobre la mujer.

2.3.20. ABANDONO FÍSICO.

Las necesidades físicas alimentación, vestido, higiene, protección y vigilancia ante situaciones peligrosas no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño.

Los índices que permiten sospechar este tipo de maltrato son: retraso en el crecimiento, enfermedades no tratadas como: caries, defectos auditivos, ortopédicos, lesiones, hambre, sueño excesivo, vestido insuficiente o inadecuado, falta de higiene, ausentismo escolar.

2.3.21. ABANDONO EMOCIONAL.

La falta persistente de respuesta a las señales (llantos, sonrisas) expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciados por el niño y falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de una figura estable. Lo que define este tipo de maltrato es su carácter crónico; la frecuencia de interacción es nula o mínima.

El niño necesita estabilidad en sus relaciones de afecto, constancia y las figuras de apego no son intercambiables.

CAPÍTULO III

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1.1. FICHA DE OBSERVACIÓN APLICADA A ESTUDIANTES

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

SECCIÓN DE POST GRADO

Creencias y Actitudes Antisociales

	preguntas	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
A	CREENCIAS Y ACTITUDES ANTISOCIALES								
01	Para progresar haces cosas no buenas	68	85	10	12.5	02	2.5	80	100
02	Hacer trampas y mentir no es malo	05	6.25	10	12.5	65	81.25	80	100
03	Cuando no sigo las reglas me siento culpable	05	6.25	10	12.5	65	81.25	80	100
04	Trato de obtener las cosas que deseo como sea	68	85	08	10	04	05	80	100

05	Hago lo que causa placer aquí y ahora	62	77.5	15	18.75	03	3.75	80	100
06	La gente que viola las leyes es atrapada	03	3.75	18	22.5	59	73.75	80	100
07	Dedico esfuerzo en prepararme para el futuro	05	6.25	15	18.75	60	75	80	100
08	Tomo riesgos solo por `placer	60	75	15	18.75	05	6.25	80	100
09	Me pruebo haciendo cosas arriesgadas	60	75	15	18.75	05	6.25	80	100
B	CONDUCTAS ANTI SOCIALES								
10	Sustraes cosas de los supermercados	59	73.75	16	20	05	6.25	80	100
11	Consigues dinero amenazando a las personas	60	75	15	18.75	05	6.25	80	100
12	Participas en alguna pandilla	68	85	08	10	04	05	80	100
13	Intervienes en peleas y disturbios	68	85	10	12.5	02	2.5	80	100
14	Consumes licor	68	85	08	10	04	05	80	100
15	Consumes drogas	68	85	08	10	04	05	80	100
16	Portas arma blanca	59	73.75	16	20	05	6.25	80	100
17	Portas armas de fuego	59	73.75	16	20	05	6.25	80	100
18	Agrediste a alguien con arma blanca	68	85	10	12.5	02	2.5	80	100
19	Agrediste a alguien con arma de fuego	05	6.25	07	8.75	68	85	80	100
C	AMBIENTE DE BARRIO								
20	En tu barrio hay venta de cerveza	40	100	00	00	00	00	80	100
21	Hay pleitos en tu barrio	60	75	02	2.5	18	22.5	80	100
22	Tu barrio es peligroso	62	77.5	08	10	10	12.5	80	100
23	Tu barrio es ruidoso	62	77.5	10	12.5	08	10	80	100
24	En tu barrio venden drogas	58	72.5	14	17.5	08	10	80	100
25	Tu barrio es sucio	58	72.5	14	17.5	08	10	80	100
26	Tu barrio es obscuro	60	75	10	12.5	10	12.5	80	100
27	En tu barrio hay vagos	62	77.5	08	10	10	12.5	80	100
28	En tu barrio se ve gente ebria	66	82.5	10	12.5	04	05	80	100
29	En tu barrio hay mucha gente en las calles	64	80	08	10	08	10	80	100

FUENTE: Ficha de observación aplicada a los estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi Distrito de Punchana

En la ficha de observación aplicada a los estudiantes de la I.E. N° 60059 Antonio Raimondi Distrito De Punchana en lo que tiene que ver con las Creencias y Actitudes Antisociales, cuando se le pregunta acerca de si para progresar hace cosas no buenas, el 85% responde que siempre, el 12.5% responde que a veces y sólo el 2.5% responde que nunca; hacer trampas y mentir no es malo, ante esta pregunta el 6.25% responde que siempre, el 12.5% dice que a veces y el 81.25% responde que nunca; cuando no siguen las reglas el 6.25% siempre se siente culpable, el 12.5% se siente culpable a veces y el 81.25% dice que nunca se siente culpable; ante la pregunta, trato de obtener las cosas que deseo como sea, el 85% responde que siempre, el 10% dice que a veces y el 5% responde que nunca; sobre si hace lo que causa placer aquí y ahora el 77.5% responde que siempre lo hace , el 18.75% responde que a veces y sólo el 3.75%

dice que nunca; sólo el 3.75% de los encuestados responden que la gente que viola las leyes es atrapada, el 22.5% dice que a veces y el 73.75% dice que nunca; sólo el 6.25% dice que siempre dedica esfuerzo en prepararse para el futuro, el 18.75% responde que a veces y 75% responde que nunca se prepara para el futuro; el 75% de los encuestados responde que siempre toma riesgo solo por placer, el 18.75% dice que a veces y el 6.25% responde que nunca, los mismos porcentajes se obtienen al preguntar si se prueba haciendo cosas arriesgadas.

Sobre el aspecto de **conductas antisociales**, el 73.75% dice que siempre sustrae cosas de los supermercados, el 20% dice que lo hace a veces y sólo el 6.25% no lo hace nunca; el 75% de los encuestados afirma que siempre consigue dinero amenazando a las personas, el 18.75% lo hace a veces y un 6.25% dice que nunca; el 85% de los alumnos de la muestra responde que siempre participa en alguna pandilla, el 10% lo hace a veces y sólo el 5% no lo hace nunca; el 85% siempre participa e interviene en peleas y disturbios, el 12.5% lo hace a veces y el 2.5% nunca lo hace; el 85% consume licor siempre, el 10% a veces y sólo el 5% no lo hace nunca; cuando se pregunta si consumen drogas se repiten los mismos porcentajes del consumo de licor; el 73.75% siempre porta arma blanca, el 20% lo hace a veces y el 6.25% no lo hace nunca; ante la pregunta si portan armas de fuego, el 85% dice que alguna vez agredió a alguien con arma blanca, el 12.5% dice que a veces lo hace y sólo el 2.5% nunca lo hace; de los alumnos de la muestra el 6.25% dice que siempre agrede a alguien con arma de fuego, el 6.75% responde que a veces lo hace y el 85% dice que nunca lo hace.

En el aspecto **ambiente de barrio**, el 100% responde que en su barrio venden cerveza; el 75% responde que en su barrio hay peleas, el 2,5% dice que hay peleas a veces y el otro 22.5% responde que en su barrio nunca hay pleitos; el 12.5% dice que su barrio nunca es peligroso, el 10% dice que es peligroso a veces y 77.5% responde que siempre es peligroso; el 77.5% dice que su barrio siempre es ruidoso, el 12.5%

manifiesta que su barrio a veces es ruidoso y el 10% indica que nunca es ruidoso; el 72.5% dice que en su barrio siempre venden drogas, el 17.5% responde que a veces venden drogas y el 10% manifiesta que nunca venden drogas; el 72.5 acepta que su barrio es sucio, el 17.5% indica que su barrio a veces está sucio y el 10% dice nunca su barrio está sucio; el 75% dice que su barrio siempre está obscuro, el 12.5% dicen que a veces y el 12,5 manifiesta que nunca el barrio está obscuro; el 77.5% dice que en su barrio siempre hay vagos, el 10% dice que a veces hay vagos y un 12.5% responde que nunca hay vagos en su barrio; el 82,5% responde que siempre en su barrio hay gente ebria, el 12.5 indica que a veces se ve gente ebria y el 5% manifiesta que nunca hay gente ebria; el 80% responde que siempre en su barrio hay mucha gente en las calles, el 10% indica que a veces hay mucha gente en las calles y el 10% responde que nunca hay mucha gente en las calles.

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN SECCIÓN DE POSGRADO

Abuso de los Padre

	preguntas	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
A	ABUSO DEL PADRE								
01	Papá me grita	60	75	15	18.75	05	6.25	80	100
02	Papá amenaza con pegarme	55	68.75	20	25	05	6.25	80	100
03	Papá me llama tonto	60	75	15	18.75	05	6.25	80	100
04	Papá me dice que me correrá a golpes	60	75	15	18.75	05	6.25	80	100
05	Papá me pega en la cara	60	75	15	18.75	05	6.25	80	100
B	ABUSO DE LA MADRE								
06	Mamá me grita	55	68.75	15	18.75	10	12.5	80	100
07	Mamá amenaza con pegarme	55	68.75	15	18.75	10	12.5	80	100
08	Mamá me llama tonto	60	75	15	18.75	05	6.25	80	100
09	Mamá me dice que me correrá a golpes	60	75	15	18.75	05	6.25	80	100
10	Mamá me pega en la cara	55	68.75	20	25	05	6.25	80	100
C	VIOLENCIA ENTRE PADRES								

11	Papá insulta con malas palabras a mamá	70	87.5	08	10	02	2.5	80	100
12	Mamá insulta con malas palabras a papá	65	81.25	08	10	07	8.75	80	100
13	Papá le tira las cosas a mamá	70	87.5	05	6.25	05	6.25	80	100
14	Papá empuja o agarra violentamente a mamá	70	87.5	08	10	02	2.5	80	100
15	Mamá empuja o agarra violentamente a Papá	65	81.25	08	10	07	8.75	80	100
16	Papá le pegó una cachetada a mamá	70	87.5	08	10	02	2.5	80	100
17	Mamá le pegó una cachetada a papá	70	87.5	08	10	02	2.5	80	100
18	Papá le pegó una patada y/o puñetazo a mamá	72	90	05	6.25	03	3.75	80	100
19	Mamá le pegó una patada y/o puñetazo a papá	72	90	05	6.25	03	3.75	80	100
20	Papá golpea a mamá algunos minutos	65	81.25	08	10	07	8.75	80	100
21	Mamá golpea a papá algunos minutos	65	81.25	08	10	07	8.75	80	100
22	Papá le ha roto la ropa o destruido cosas a mamá	70	87.5	08	10	02	2.5	80	100
23	Mamá le ha roto la ropa o destruido cosas a papá	70	87.5	08	10	02	2.5	80	100
D CONSUMO DE LICOR DE LOS PADRES									
24	Papá consume bebidas alcohólicas los fines de semana	72	90	06	7.5	02	2.5	80	100
25	Papá consume bebidas alcohólicas todos los días	50	62.5	20	25	10	12.5	80	100
26	Papá consume bebidas alcohólicas entre semana	50	62.5	20	25	10	12.5	80	100
27	Mamá consume bebidas alcohólicas los fines de semana	45	56.3	20	25	15	18.7	80	100
28	Mamá consume bebidas alcohólicas entre semana	45	56	18	22.5	17	21.5	80	100
29	Mamá consume bebidas alcohólicas todos los días	40	50	28	35	12	15	80	100

FUENTE: Ficha de observación aplicada a los estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi Distrito de Punchana

En el aspecto **Abuso del Padre**, el 75% de los alumnos encuestados responden que su padre siempre lo grita, el 18.75% que lo grita a veces y el 6.25% que nunca lo grita; el 68.75% dice que su mamá siempre amenaza con pegarle, 18.75% dice que a veces lo amenaza y el 12.5% que su mamá nunca lo amenaza con pegarle; cuando se les pregunta si su mamá lo llama tonto y si dice que lo correrá a golpes el 75% dice que siempre, el 18.75% a veces y el otro 6.25% que nunca; el 68.75% dice que siempre su mamá le pega en la cara, el 25% a veces y el 6.25% que nunca; en el aspecto **violencia entre padres**, cuando se les pregunta si su papá insulta con malas palabras a su mamá el 87.5% responde que siempre, el 10% que a veces y 2,5% que nunca; el 81.25 responde que siempre su mamá insulta con malas palabras a su papá, el 10% responde que a veces y el 8.75 responde que nunca; el 87.5% dice que siempre su

papá le tira las cosas a su mamá, el 6.25% responde que a veces y también el 6.25 responde que nunca; el 87.5% de los alumnos de la muestra responden ante la pregunta papá empuja o agarra violentamente a mamá que siempre, el 10% que a veces y sólo un 2.5% que nunca; el 81.25% dice que siempre su mamá agarra o empuja violentamente a su papá; el 10% que a veces lo hace y el 8.75% que eso no pasa nunca; el 87.5% de los alumnos encuestados dice que siempre su papá le pega una cachetada a su mamá, el 10% que a veces y el otro 2.5% que nunca pasa, los mismos porcentajes se repiten cuando se les pregunta si su mamá le paga una cachetada a su papá; si su papá agrede con patadas o puñetes a su mamá el 90% responde que siempre, el 6.25 responde que a veces y el 3.75 que nunca, el mismo porcentaje cuando la mamá hace este tipo de agresiones al papá; el 81.25% dice que siempre sus padres se agreden por unos minutos, el 10% que a veces y el 8.75% que nunca; cuando los padres mutuamente se rompen la ropa o destruyen las cosas el 87.5%, responde que siempre, el 10% que a veces y el 2.5% que nunca; el otro aspecto tratado **Consumo de licor de los Padres**, ante la pregunta si su papá consume bebidas alcohólicas los fines de semana, el 90% responde que siempre, el 7.5% responde que a veces y sólo un 2.5% responden que nunca; el 62,5% dice que su papá consume bebidas alcohólicas todos los días, el 25% a veces y el 12.5 % nunca; el 62,5% dice que siempre su papá consume bebidas alcohólicas entre semana, el 25% a veces y el 12.5 nunca; el 56.3% dice que siempre su mamá consume bebidas alcohólicas los fines de semana, el 25% responde que a veces y el 18.7% dice que nunca; si este consumo de parte de su mamá es entre semana un 56% dice que siempre, un 22.5% a veces y un 21.5% nunca; un 50% manifiesta que siempre su mamá consume alcohol todos los días.

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POST GRADO**

Conducta Escolar

	preguntas	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
01	Te mandan castigar con el director	65	81.25	10	12.5	05	6.25	80	100
02	Faltas a la escuela	70	87.5	05	6.25	05	6.25	80	100
03	Participas en actividades en la escuela	02	2.5	10	12.5	68	85	80	100
04	Te suspenden de la escuela	65	81.25	10	12.5	05	6.25	80	100
05	Dejas de ir a la escuela	65	81.25	10	12.5	05	6.25	80	100
06	Te expulsan de la escuela	68	85	10	12.5	02	2.5	80	100
07	Te cambian de escuela	65	81.25	10	12.5	05	6.25	80	100
08	Respondes en clase en voz alta sin ser tu turno	58	72.5	12	15	10	12.5	80	100
09	Te cuesta trabajo responder las reglas	68	85	10	12.5	02	2.5	80	100
10	Discutes con tus compañeros	68	85	10	12.5	02	2.5	80	100

FUENTE: Ficha de observación aplicada a los estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi Distrito de Punchana.

En el aspecto **Conducta Escolar**, cuando se les pregunta si le mandan castigar con el director el 81.25% responde que siempre, el 12.5% que a veces y el 6,25% que nunca lo castiga el director; el 87.5% dice que siempre falta a la escuela, el 6.25% que falta a veces y el otro 6.25% que nunca falta; de los alumnos encuestados sólo el 2.5% siempre participa en actividades en la escuela, el 12.5% participa a veces y el 85% nunca participa; el 81.25% dice que siempre deja de ir a la escuela, el 12.5% deja de ir a veces y sólo el 6.25% que nunca deja de ir a la escuela; el 85% dice que siempre lo expulsan de la escuela, el 12.5% que lo expulsan a veces y sólo un 2.5% no lo expulsan nunca; el 81.25% siempre se cambia de escuela, el 12.5 a veces y el 6.25 nunca; al 87.5% siempre le cuesta respetar las reglas, el 12.5 a veces y sólo un 2.5% nunca tiene problemas para respetar las reglas; el 85% de los alumnos de la muestra siempre

discute con sus compañeros, el 12.5% dice que a veces discute, sólo el 2.5% nunca discute con sus compañeros.

3.2. PROPUESTA TEÓRICA

Comprobada la veracidad del problema, después de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos y del análisis e interpretación de los mismos, se puede determinar, que los estudiantes tienen problemas de conducta social la misma que deriva en violencia juvenil manifestándose ésta en el pandillaje, en tal sentido se hace necesario diseñar y proponer un modelo de gestión estratégica dirigida a los alumnos del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi Distrito de Punchana Provincia Iquitos Región Loreto para erradicar la violencia escolar.

3.2.1. PROGRAMA DE GESTIÓN ESTRATÉGICA PARA ERRADICAR LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 60059 ANTONIO RAIMONDI DISTRITO DE PUNCHANA PROVINCIA IQUITOS REGIÓN LORETO

3.2.1.1. Fundamentación

La presente propuesta centra su atención en el comportamiento del adolescente y sus afecciones, más en como diseñar un modelo estratégico Axio–Pedagógico institucional para erradicar la violencia, ya que resulta preocupante el incremento de las trifulcas, en la Institución Educativa N 60059 Antonio Raimondi, y que pese a los programas de prevención contra la violencia juvenil, que impulsa el Ministerio de Educación en conjunto con la Policía Nacional cada año se hace más difícil el control de estas masas. Los programas de prevención que son el objeto de estudio de esta investigación y que se promueve como alternativa formativa, tienen

como objetivo principal ayudar al estudiante que enfrenta problemas de violencia, rebeldía dentro y fuera de los centros educativos a insertarlos nuevamente en la comunidad estudiantil como parte de la sociedad

Nuestra propuesta tiene sus fundamentos en la teoría constructivistas: de Lev Vigotski, y la teoría del clima escolar como factor de calidad, incidiendo en la prevención de la violencia y resolución de conflictos.

3.2.1.2. Justificación.

Teniendo en cuenta el alto nivel de violencia de los alumnos del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi y habiendo determinado las causas de esta, mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de información, se hace necesario la implementación de una **PROPUESTA DE DISEÑO DE UN MODELO DE GESTIÓN ESTRATÉGICA PARA ERRADICAR LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N 60059 ANTONIO RAIMONDI DISTRITO DE PUNCHANA PROVINCIA IQUITOS REGIÓN LORETO 2015**

3.2.1.3. Objetivos.

General

Erradicar la violencia escolar en la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi distrito de Punchana, mediante el programa de propuesta de diseño de un modelo de gestión estratégica

Específicos.

- Adquiere estrategias cognitivas para el desarrollo de habilidades de comprensión de temas con respecto de la Prevención de la Violencia y Resolución de conflictos.
- Desarrolla estrategias cognitivas para el Adquisición de habilidades que tengan que ver con los temas prevención de violencia y resolución de conflictos, violencia física, verbal, psicológica, abuso entre alumnos, agresiones profesor – alumno, agresiones por parte de grupos.
- Aplica estrategias cognitivas para el desarrollo de habilidades Emocionales.
- Desarrolla estrategias cognitivas para el desarrollo de habilidades que le permita resolver conflictos

3.2.1.4. Propuesta

PROGRAMA DE GESTIÓN ESTRATEGICA PARA ERRADICAR LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 60059 ANTONIO RAIMONDI DISTRITO DE PUNCHANA PROVINCIA IQUITOS REGIÓN LORETO

Habilidades

1. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, con respecto de los temas prevención de la violencia y resolución de conflictos, violencia física, verbal, psicológica, abuso entre alumnos, agresiones profesor – alumno, agresiones por parte de grupos.

2. Optimiza el uso del tiempo disponible para la adquisición de capacidades analíticas y creativas sobre los temas que tienen que ver con los temas prevención de violencia y resolución de conflictos, violencia física, verbal, psicológica, abuso entre alumnos, agresiones profesor – alumno, agresiones por parte de grupos.
3. Promueve el desarrollo del pensamiento, con capacidades analíticas, creativas sobre temas de prevención de violencia y resolución de conflictos.
4. Promueve el uso de las capacidades analíticas, creativas para resolver conflictos

Contenidos

1. Adquiere estrategias cognitivas para el desarrollo de habilidades de comprensión de temas con respecto de la prevención de la violencia y resolución de conflictos, violencia física, verbal, psicológica, abuso entre alumnos, agresiones profesor – alumno, agresiones por parte de grupos.
2. Desarrolla estrategias cognitivas para la Adquisición de habilidades que tengan que ver con los temas prevención de violencia y resolución de conflictos, violencia física, verbal, psicológica, abuso entre alumnos, agresiones profesor – alumno, agresiones por parte de grupos.
3. Aplica estrategias cognitivas para el desarrollo de habilidades emocionales.
4. Desarrolla estrategias cognitivas para el desarrollo de habilidades que le permitan resolver conflictos.

Actividades.

1. Elaborar la secuencia específica que un individuo utiliza para desarrollar habilidades con respecto de los temas de la prevención de la violencia y resolución de conflictos, violencia física, verbal, psicológica, abuso entre alumnos, agresiones profesor – alumno, agresiones por parte de grupos.
2. A lo largo del programa se promueve la secuencia específica que el alumno debe utilizar para el desarrollo de las habilidades que le permitan resolver conflictos.
3. Elaborar la secuencia específica que un alumno emplea para adquirir estrategias que permitan el desarrollo de habilidades sobre temas de control de emociones.
4. Durante el desarrollo del programa se aplicaran un conjunto de estrategias que permita al alumno apropiarse de las habilidades para permitan resolver conflictos

Metodología

1. Participa activamente en el desarrollo de las actividades programadas para la adquisición de habilidades con respecto de los temas sobre prevención de la violencia y resolución de conflictos, violencia física, verbal, psicológica, abuso entre alumnos, agresiones profesor – alumno, agresiones por parte de grupos.
2. Trabaja cooperativamente para lograr el aprendizaje, sobre la adquisición de habilidades sobre los temas que tienen que ver con resolver conflictos .
3. Emplea diferentes métodos para la adquisición de habilidades para el desarrollo de habilidades sobre control de emociones.
4. Sobre situaciones concretas específicas, demuestra el cambio de conducta en el desarrollo del Área Social.

Módulos.

1. Estrategias Cognitivas para mejorar el desarrollo del aprendizaje sobre temas de Prevención de la Violencia y Resolución de conflictos, Violencia Física, verbal, Psicológica, Abuso entre Alumnos, Agresiones Profesor – Alumno, Agresiones por parte de grupos.
2. Estrategias Cognitivas de aprendizaje para mejorar el desarrollo del conocimiento sobre temas relacionados con la violencia.
3. Desarrollo de Estrategias Cognitivas de aprendizaje para desarrollar temas sobre resolución de conflictos.
4. Desarrollo de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje que le permitan prevenir conflictos.

MODULO 01: Estrategias Cognitivas para mejorar el desarrollo del aprendizaje sobre temas de Prevención de la Violencia y Resolución de conflictos, Violencia Física, verbal, Psicológica, Abuso entre Alumnos, Agresiones Profesor – Alumno, Agresiones por parte de grupos.

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
-------------	------------	-------------	-------------	----------

<p>Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, con respecto de los temas de Prevención de la Violencia y Resolución de conflictos.</p>	<p>Adquiere estrategias cognitivas para el Desarrollo de habilidades de comprensión de temas con respecto de la Prevención de la Violencia y Resolución de conflictos,</p>	<p>Elaborar la secuencia específica que un individuo utiliza para desarrollar habilidades con respecto de los temas de la prevención de la violencia y resolución de conflictos, violencia física, verbal, psicológica, abuso entre alumnos, agresiones profesor – alumno, agresiones por parte de grupos</p>	<p>Participa activamente en el desarrollo de las actividades programadas para la adquisición de habilidades con respecto de los temas sobre prevención de la violencia y resolución de conflictos. violencia física, verbal, psicológica, abuso entre alumnos, agresiones profesor – alumno, agresiones por parte de grupos</p>	<p>cuatro semanas</p>
---	--	---	---	-----------------------

MODULO 02: Estrategias Cognitivas de aprendizaje para mejorar el desarrollo del conocimiento sobre temas relacionados con la violencia.

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN

Optimiza el uso del tiempo disponible para la adquisición de capacidades analíticas, y creativas sobre los temas que tienen que ver con los temas Prevención de Violencia y Resolución de conflictos, Violencia Física, verbal, Psicológica, Abuso entre Alumnos, Agresiones Profesor – Alumno, Agresiones por parte de grupos	esarrolla estrategias cognitivas para el Adquisición de habilidades que tengan que ver con los temas Prevención de Violencia y Resolución de conflictos, Violencia Física, verbal, Psicológica, Abuso entre Alumnos, Agresiones Profesor – Alumno, Agresiones por parte de grupos.	A lo largo del programa se promueve la secuencia específica que el alumno debe utilizar para el desarrollo de las habilidades que le permitan resolver conflictos.	Trabaja cooperativamente para lograr el aprendizaje, sobre la adquisición de habilidades en los temas que tienen que ver con resolver conflictos	cuatro semanas
--	--	--	--	----------------

MÓDULO 03: Desarrollo de Estrategias Cognitivas de aprendizaje para desarrollar temas sobre resolución de conflictos.

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACION
romueve el desarrollo del pensamiento, con capacidades analítica creativas sobre temas de Prevención de Violencia y Resolución de Conflictos.	Aplica estrategias cognitivas para el desarrollo de habilidades Emocionales.	Elabora la secuencia específica que un alumno emplea para adquirir estrategias que permitan el desarroll o de habilidades sobre temas de control de emociones.	Emplea diferentes métodos para la adquisición de habilidades para el desarrollo de habilidades sobre control de emociones	cuatro semanas

MÓDULO 04: Desarrollo de estrategias cognitivas de aprendizaje que le permitan prevenir conflictos.

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Promueve el uso de capacidades analíticas y creativas para resolver conflictos	Desarrolla estrategias cognitivas para el desarrollo de habilidades que le permita resolver conflictos	Durante el desarrollo del programa se aplicaran un conjunto de estrategias que permita al alumno apropiarse de las habilidades para resolver conflictos	Sobre situaciones concretas específicas, demuestra el cambio de conducta en el desarrollo del Área Social	cuatro semanas

3.2.1.5. EVALUACIÓN

A los participantes:

- De entrada.
- De proceso.
- De salida.

CONCLUSIONES

1. Se identificaron las causas las causas que originan que grupos de estudiantes de la Institución Educativa N 60059 Antonio Raimondi participen en actos de violencia.

2. Se Elaboró el marco teórico que permitió sustentar la propuesta basada en la teoría del desarrollo social para erradicarla violencia en la Institución Educativa N 60059 Antonio Raimondi distrito de Punchana provincia Maynas región Loreto 2015

3. Se Diseñó, elaboró y proponuso un modelo estratégico Axio– Pedagógico institucional para erradicar la violencia en la Institución Educativa N 60059 Antonio Raimondi distrito de Punchana provincia Maynas región Loreto 2015

RECOMENDACIONES

1. Capacitar y sensibilizar al equipo de Tutoría y Orientación del Educando con la finalidad de velar por el cumplimiento de las normas de convivencia en medio de un clima de paz y fraternidad entre pares.

2. Proponemos la aplicación de un Modelo de gestión estratégica para erradicar la violencia escolar en la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi Distrito de Punchana, con la finalidad de Promover la

convivencia escolar como ámbito básico de la acción educativa, donde la Institución Educativa sea un espacio compartido donde lo prioritario sea el afecto, con una educación que esté al servicio del desarrollo armonioso y genuino de las personas, orientada al desarrollo humano

BIBLIOGRAFÍA

1. Alvarado- Zaldívar G, Saqlvador- Moysén J, Estrada- Martínez S, Terrones- González A, (1998) Prevalencia de violencia doméstica en la ciudad de Durango. *Salud pública Mex.* vol. (40) págs. 481- 486.
2. Álvarez Deca, Javier, (2009). *La violencia en la pareja: bidireccional y simétrica. Análisis comparativo de 230 estudios científicos internacionales.* AEMA, Madrid
3. De Jesús Guishard M. (2004) *Violencia en la pareja: visión masculina: opinión sobre violencia doméstica, relaciones de poder, patrones de comunicación y manejo de conflictos en la relación de*

- pareja de hombres participantes en programas de desvío bajo la ley 54 a mayo 2004. Págs. 147-152
4. Elena Soler, Pilar Barreto, Remedios González (2005). *Cuestionario de respuesta emocional a la violencia doméstica y sexual [1]*. Universidad de Oviedo
 5. -Francisco Romero (2001), "Violencia Escolar", en <http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia/solucion.htm>
 6. Gilberty E., compiladora; Naddeo María E. (2005) *Abuso sexual y malos tratos contra niños, niñas y adolescentes: perspectiva psicológica y social*. Buenos aires: Espacio Editorial; Consejo de los Derechos de niños, niñas y adolescentes.
 7. González L, (2005) *Violencia emocional o psicológica* miércoles, 14 de septiembre de 2005. *Esto parece ser de un periódico que circula vía internet (prensa.com)*
 8. Maldonado Leslie E., Rivera Blanca E. (1993) *Análisis reflexión y acción psicológica ante la violencia y la criminalidad en Puerto Rico*. Río Piedras, Puerto Rico: Asociación de Estudiantes de psicología de Puerto Rico. (1993).
 9. Mills, Linda G. (2003). *Insult to Injury: Rethinking Our Responses to Intimate Abuse*. Princeton University Press. ISBN 0-691-09639-2.
 10. -Miriam Abramovay, Maria das Graças Rua, "Violences in Schools" (concise version), UNESCO. Brasilia, marzo 2005.
 11. -Miriam Abramovay, "Violencia en las escuelas. Cómo cambiar la situación", presentación en la 19ª Semana Monográfica, organizada por la Fundación Santillana en Madrid (España), del 22 al 26 de noviembre de 2004.
 12. Oblitas Béjar, Beatriz. (2006). *Trabajo social y violencia familiar: Una propuesta de gestion profesional*. Espacio Editorial, Buenos Aires páginas: 13-22.
 13. Organización Panamericana de la salud (2000) *La ruta crítica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en América Latina*.

14. Ortega, Ruth, E. (2005). *Sobre... Violencia Domestica*. Ediciones Scisco, San Juan, P.R. páginas: 16-25, 70-82.
15. Palermo G. (2005). *La violencia intrafamiliar tra diritto e mediazione*. La città del sole, Napoli. ISBN 88-8292-285-5.
16. Polsky, S. Scott, Markowitz, Jenifer. (2006). *Atlas en color de violencia doméstica*. Elsevier Masson, Barcelona páginas: 1-15.
17. -Proyecto Escuelas Seguras y Responsables, de la Asociación de Profesores de Alberta (Canadá), en <http://habitat.aq.upm.es/dubai/02/bp343.html>
18. Vara Horna, Arístides (2006). *Mitos y verdades sobre la violencia familiar: Hacia una delimitación teórica conceptual basada en evidencias*. Lima Editorial. ADM. N° 2006-3694
19. -Walker, Dean (1995), Prevención de la violencia en las escuelas (School Violence Prevention). ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR. 1995. ERIC Identifier: ED468635.

ANEXOS

ANEXO N° 01

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

SECCIÓN DE POST GRADO

Creencias y Actitudes Antisociales

		CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
A	CREENCIAS Y ACTITUDES ANTISOCIALES								
01	Para progresar haces cosas no buenas								
02	Hacer trampas y mentir no es malo								
03	Cuando no sigo las reglas me siento culpable								
04	Trato de obtener las cosas que deseo como sea								

05	Hago lo que causa placer aquí y ahora								
06	La gente que viola las leyes es atrapada								
07	Dedico esfuerzo en prepararme para el futuro								
08	Tomo riesgos solo por `placer								
09	Me pruebo haciendo cosas arriesgadas								
B	CONDUCTAS ANTI SOCIALES								
10	Sustraes cosas de los supermercados								
11	Consigues dinero amenazando a las personas								
12	Participas en alguna pandilla								
13	Intervienes en peleas y disturbios								
14	Consumes licor								
15	Consumes drogas								
16	Portas arma blanca								
17	Portas armas de fuego								
18	Agrediste a alguien con arma blanca								
19	Agrediste a alguien con arma de fuego								
C	AMBIENTE DE BARRIO								
20	En tu barrio hay venta de cerveza								
21	Hay pleitos en tu barrio								
22	Tu barrio es peligroso								
23	Tu barrio es ruidoso								
24	En tu barrio venden drogas								
25	Tu barrio es sucio								
26	Tu barrio es oscuro								
27	En tu barrio hay vagos								
28	En tu barrio se ve gente ebria								
29	En tu barrio hay mucha gente en las calles								

FUENTE: Ficha de observación aplicada a los estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi Distrito de Punchana

ANEXO N° 02

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

Abuso de los Padre

	CRITERIOS						TOTAL	
	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
	ni	%	ni	%	ni	%		

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN SECCIÓN DE POST GRADO

Conducta Escolar

		CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
01	Te mandan castigar con el director								
02	Faltas a la escuela								
03	Participas en actividades en la escuela								
04	Te suspenden de la escuela								
05	Dejas de ir a la escuela								
06	Te expulsan de la escuela								
07	Te cambian de escuela								
08	Respondes en clase en voz alta sin ser tu turno								
09	Te cuesta trabajo responder las reglas								
10	Discutes con tus compañeros								

FUENTE: Ficha de observación aplicada a los estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa N° 60059 Antonio Raimondi Distrito de Punchana.

