

CONTENCIÓN

Formación de docentes en temas de paz

HERRAMIENTAS
PARA DOCENTES

Secundaria • Bachillerato



OEI

 Cooperación
Española



TRANSFORMANDO
GUERRERO
GOBIERNO DEL ESTADO
2021 - 2027

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

Formación de docentes en temas de paz

HERRAMIENTAS PARA DOCENTES

Secundaria • Bachillerato

CONTENCIÓN

OEI

 **Cooperación
Española**



TRANSFORMANDO
GUERRERO
GOBIERNO DEL ESTADO
2021 - 2027

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA

SECRETARIO GENERAL	Mariano Jabonero Blanco
SECRETARIO GENERAL ADJUNTO	Andrés Delich
DIRECTOR DE GABINETE DEL SECRETARIO GENERAL	Martín Lorenzo Demilio
REPRESENTANTE PERMANENTE DE LA OEI EN MÉXICO	Patricia Aldana Maldonado
COORDINADORA DE EDUCACIÓN	Tamara Díaz Fouz
COORDINADOR DE CONCERTACIÓN Y ALIANZAS ESTRATÉGICAS DE LA OEI EN MÉXICO	Aldo Blanco Jarvio
BECARIO	Elías David Díaz Francisco

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN GUERRERO

TITULAR DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN GUERRERO **Marcial Rodríguez Saldaña**

AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

COORDINADOR GENERAL EN MÉXICO **Miguel Ángel Encinas**



AUTORÍA DEL MODELO Y ASESORÍA ACADÉMICA	Patricia Carbajal Padilla, Red Latinoamericana de Convivencia Escolar y María Cecilia Fierro Evans, Escuela Nacional de Estudios Superiores, ENES León, UNAM
AUTORÍA	Adela Lizardi Arizmendi, Claudia Mier Cadaval, Diego Mancilla Devia e Isidora Mena Edwards
COORDINACIÓN DE CONTENIDO	Aldo Blanco Jarvio, OEI México
COORDINACIÓN DE INTEGRACIÓN DE MATERIALES	Regina Martínez Parente Zubiría
REVISIÓN	Regina Martínez Parente Zubiría y Aldo Blanco Jarvio, OEI México
SEGUIMIENTO Y AJUSTES	Aldo Blanco Jarvio y Elías David Díaz Francisco, OEI México
CORRECCIÓN DE ESTILO	Bárbara Lara Ramírez y Samantha Acosta, La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial.
DISEÑO GRÁFICO EDITORIAL	Alberto Nava y Omar Saldívar, La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial
FORMACIÓN	Alberto Nava, La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial
ILUSTRACIÓN DE PORTADA	Omar Saldívar, La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial

Segunda edición: mayo de 2022 © D. R. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
© D. R. Gobierno del Estado de Guerrero/ Secretaría de Educación Guerrero
© D. R. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

Se autoriza la reproducción parcial o total del contenido siempre
y cuando se cite puntualmente la fuente y se dé crédito de las imágenes.

Impreso en México

Printed in Mexico

Índice

05 Presentación

07 Prólogo

09 Modelo de convivencia para construir una paz duradera en las escuelas

23 Delitos

Ficha 1. Un arbitraje efectivo y justo, **25**

Ficha 2. Un alto en el camino ante un delito o una falta grave, **28**

Ficha 3. ¿Y ahora qué hago? Pasos por seguir ante una emergencia emocional, **31**

Ficha 4. Mi compañera o compañero ya no está, **36**

Ficha 5. El camino del duelo, **39**

45 Faltas graves

Ficha 6. Burla virtual, desenlace fatal, **47**

Ficha 7. La virtualidad puede dañar la realidad, **50**

Ficha 8. Acoso virtual: más allá del aula, **54**

Ficha 9. La familia y su papel en la prevención de conductas de riesgo: factores protectores, **57**

61 Faltas leves

Ficha 10. Parema, **63**

Ficha 11. Queremos ser un gran equipo, **68**

Ficha 12. Lo que debemos saber antes de generar acuerdos de convivencia escolar, **73**

Ficha 13. Construir acuerdos de convivencia, **77**

Ficha 14. La disciplina como proceso formativo, **84**

Ficha 15. Disciplina familiar, **88**



Presentación

La Oficina en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Gobierno del Estado de Guerrero, a través de la Secretaría de Educación Guerrero y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), han sumado esfuerzos para desarrollar la capacitación titulada Formación de Docentes en Temáticas de Paz en el Estado de Guerrero.

Esta iniciativa parte del reconocimiento de que la violencia se ha posicionado como uno de los grandes problemas a nivel nacional en los últimos años, siendo Guerrero una de las entidades que más se ha visto afectada. Este es un fenómeno que día con día vulnera a más mexicanos y mexicanas, de manera especial a los niños, niñas y adolescentes (NNA) obstaculizando su desarrollo intelectual, afectivo y social. Si bien es la violencia directa la que se hace más visible en las escuelas, sus causas profundas tienen que ver con otras formas de violencia menos evidentes, como son la violencia estructural y la violencia cultural. La escuela se presenta como el espacio de oportunidad para romper con dinámicas de violencia y aprender a establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, en el diálogo abierto, el cuidado de los otros y la solidaridad.

Con el fin de contribuir a fortalecer la convivencia pacífica en escuelas secundarias y bachilleratos en el estado de Guerrero, la OEI presenta esta Caja de Herramientas,

la cual toma como base el Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar (Carbajal y Fierro, 2020). La idea fundamental de esta propuesta es que las escuelas pueden contribuir de manera decisiva a la construcción de una paz duradera, en la medida en que comprometan esfuerzos orientados a contener las conductas inadecuadas de las y los estudiantes; apoyar a los miembros de la comunidad escolar para el desarrollo de capacidades que les permitan manejar de manera constructiva los conflictos, así como el impulsar la transformación de prácticas pedagógicas y de gestión en favor de la inclusión, la equidad y la participación.

En este cuadernillo se presentan **herramientas de contención**, las cuales ofrecen una respuesta inmediata a las situaciones que alteran la convivencia escolar, como pueden ser las interrupciones, la indisciplina, así como distintas formas de violencia. Se organiza en tres apartados: Delitos, Faltas graves y Faltas leves.

Con ediciones como la que presentamos el día de hoy, las instituciones participantes del proyecto refrendamos nuestro compromiso por ofrecer herramientas educativas que reconstruyan y fortalezcan el tejido social mediante la educación para la convivencia y la paz.

Patricia Aldana Maldonado

Representante permanente de la OEI en México



Prólogo

Formación de docentes en temas de paz es una serie de cuadernillos (Contención, Resolución de conflictos y Transformación) inspirado en el Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar (Carbajal y Fierro, 2020) el cual fue elaborado para el Taller Formación de Docentes en Temas de Paz en el Estado de Guerrero que se implementó en escuelas de nivel secundaria y bachillerato de dicho estado, entre 2020 y 2021, y que contó con el financiamiento de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la Secretaría de Educación de Guerrero y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

El material es una herramienta que permite a las escuelas contribuir a la construcción de una paz duradera, en la medida en que se comprometan esfuerzos orientados a contener las conductas inadecuadas del estudiantado; apoyar a la comunidad escolar para el desarrollo de capacidades que les permitan manejar de manera constructiva los conflictos, así como el impulsar la transformación de prácticas pedagógicas y de gestión en favor de la inclusión, la equidad y la participación.

Los cuadernillos se elaboraron pensando en los problemas que enfrenta el personal docente en las aulas en su labor cotidiana. Con un diseño amigable, presenta de manera orgánica y sencilla un innovador modelo de convivencia que busca atender, prevenir y erradicar la violencia escolar, traduciendo exitosamente cada una de estas ideas en diferentes estrategias de fácil aplicación en las aulas, ya sea de manera presencial o virtual. Gracias a la

pertinencia de su contenido, se convirtió en un insumo de gran valor para la capacitación de directores, docentes y personal administrativo en dicho estado.

Como resultado del Taller en Guerrero, tanto el proyecto como la primera edición de los cuadernillos, fueron sometidos a una exhaustiva revisión por parte de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), en Chile, a través del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES), de la Escuela de Psicología.

Esta segunda edición, que recoge las sugerencias suscritas por la PUCV, se configura como un material de gran valor teórico y práctico para la construcción de una paz duradera, en contextos donde la violencia ha mermado la cohesión social.

Para finalizar, se destaca que esta serie de cuadernillos está enfocada en ser una herramienta para alcanzar la paz duradera, en el entendido de que ésta “propone construir relaciones humanas basadas en la justicia social y la autorrealización humana, lo cual implica erradicar los prejuicios generalizados que justifican la injusticia y la exclusión social. En otras palabras: la paz debe construirse en la cultura y en la estructura, no sólo en la mente humana” (Galtung, 1998).

OEI México

Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2020). *Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar*. México: Universidad Iberoamericana-León/Secretaría de Educación de Guanajuato.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3 R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.



Modelo de convivencia para construir una paz duradera en las escuelas

Patricia Carbajal y Cecilia Fierro¹

Universidad Iberoamericana Campus León

Poniéndonos de acuerdo sobre algunos conceptos

¿QUÉ PODEMOS ENTENDER POR VIOLENCIA?

En la vida escolar sentimos una fuerte preocupación por los episodios de violencia que se presentan, sea como resultado de situaciones internas de la escuela o derivadas de historias previas de los propios estudiantes y docentes en sus contextos de referencia. En cualquiera de los casos, es necesario aumentar nuestra comprensión sobre este fenómeno, pues tal como dice Johan Galtung (1969), “para construir la paz, es necesario comprender cómo se gesta la violencia”. Este autor desarrolló un esquema gráfico llamado “el triángulo de las violencias”, el cual permite identificar tres tipos de este fenómeno: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural, así como la manera en que unas y otras se relacionan.

¹ Síntesis del documento: Carbajal, P. y Fierro, C. (2020) *Modelo de Convivencia... op. cit.* México: Universidad Iberoamericana Campus León-Secretaría de Educación de Guanajuato.

Figura 1. Triángulo de las violencias



Fuente: Galtung (1969).

La violencia directa es la que se hace visible a través de los comportamientos de personas o grupos que causan daño o que cometen actos de destrucción contra otras personas o bienes. En estos casos las personas concretas que ejercen la violencia pueden ser rastreadas y localizadas (Galtung, 1988).

Galtung (1988) afirma que detrás de la violencia visible y directa, casi siempre hay una **violencia estructural**, cuya característica fundamental es la desigualdad, la cual se reproduce generación tras generación. Es decir, cuando los recursos son distribuidos en forma desigual, ya sea en el ámbito de la educación, en los servicios de salud, de agua potable, alimentos, u otros, estamos hablando de violencia estructural.

La violencia cultural, por su parte, es el conjunto de creencias, valores y actitudes que legitiman la violencia directa y la violencia estructural. En otras palabras, este tipo de violencia hace que el racismo, el sexismo y la homofobia, entre otros, así como el uso de la violencia hacia determinados grupos de personas, se vean como aceptables y/o racionales. El mecanismo psicológico por el cual la violencia cultural se desarrolla es la interiorización de creencias y valores (Galtung, 1990, 2013), por lo que ésta puede comenzar en cualquier vértice del triángulo formado por la violencia estructural, cultural y directa, y se transmite fácilmente a las otras esquinas del mismo.

Figura 2. Triángulo de las violencias con ejemplos



Fuente: Galtung (1969).

En suma, la violencia directa puede considerarse como un evento o una serie de eventos, mientras que la violencia estructural es un proceso constante con sus altibajos. Por su parte, la violencia cultural es persistente, dado el profundo enraizamiento de formas de ver el mundo, de entender las relaciones sociales e interpersonales y de valorar la diversidad humana (Galtung, 2013). Por esta razón, las transformaciones culturales en favor de una cultura de paz, se producen con mucha lentitud, ya que las creencias, **los prejuicios, los estereotipos se adquieren desde muy temprana edad en la vida familiar y escolar** y están asociados a formas de comportamiento que expresan ciertas actitudes, la cuales se repiten de manera constante.

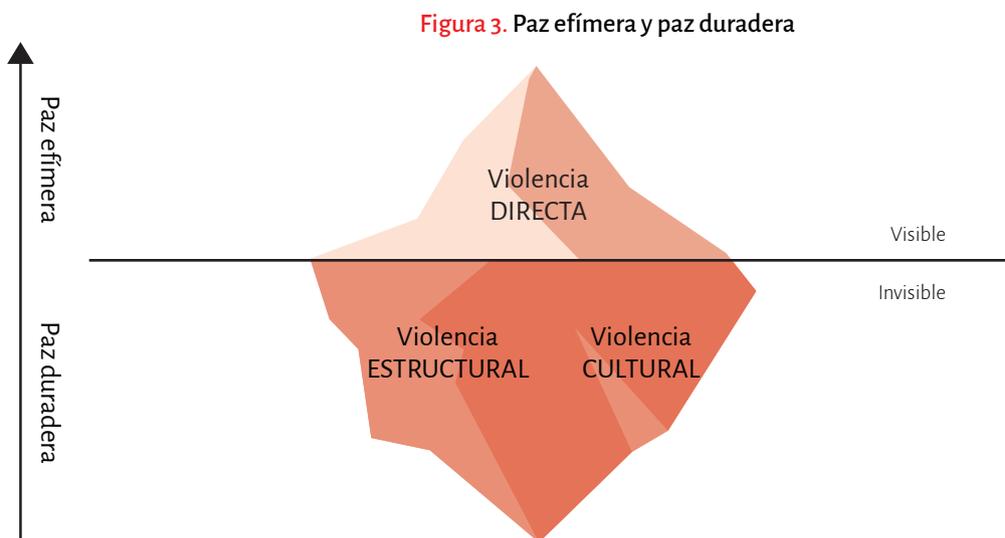
PAZ EFÍMERA Y PAZ DURADERA

Todos hemos tenido la experiencia de ver situaciones de violencia en las cuales, a pesar de que se imponen medidas de control, poco después regresan. Ya se trate de manifestaciones en las que hay un uso de violencia o, en caso de las escuelas, cuando a pesar de imponer sanciones ante situaciones de violencia que se presentaron, se repiten de nuevo en cuanto la autoridad desaparece. ¿Por qué resultan pasajeros estos esfuerzos de “imponer” la paz?

Johan Galtung (1969), reflexionando sobre este fenómeno, propuso los conceptos de *paz negativa o efímera* y *paz positiva o duradera* para ayudar a comprender distintas formas de hacer frente a la violencia directa, a la violencia estructural y/o a la violencia cultural.

El concepto de *paz negativa* alude a los esfuerzos por promover la ausencia de violencia directa o alguna de sus manifestaciones —ya se trate de agresiones físicas o verbales y/o las distintas formas de abuso físico o psicológico—, pero sin atender las causas que la generan, las cuales frecuentemente pueden tener su origen en la violencia estructural o en la violencia cultural.

En cambio, la *paz positiva* implica no solamente contener la violencia directa, sino también eliminar la estructural, ejercida mediante la exclusión y la distribución inequitativa del poder y de los recursos. Asimismo, construir una paz positiva lleva a cuestionar y a erradicar la violencia cultural, es decir las creencias que justifican la violencia estructural y la violencia directa. Se considera a la *paz positiva como paz duradera* porque al resolver las causas estructurales y culturales que generan y justifican la violencia directa, la paz se consolida y se hace sostenible. La paz duradera implica, además, construir relaciones solidarias, equitativas, basadas en el respeto mutuo y la corresponsabilidad, lo cual implica erradicar los prejuicios generalizados que justifican la injusticia y la exclusión social.



La imagen de un *iceberg* permite representar la parte visible de la violencia, esto es, la violencia directa, que es la más evidente y la que más preocupa a los docentes, directivos y autoridades educativas. Asimismo, muestra cómo es que tanto la violencia estructural, como la cultural, por estar naturalizadas, son prácticamente invisibles a pesar de que en ellas están las raíces profundas y ocultas de la violencia directa. Para construir una paz duradera se requiere ir al fondo del *iceberg*.

LA CONVIVENCIA ESCOLAR TAMBIÉN PUEDE ENTENDERSE COMO CONSTRUIR UNA PAZ DURADERA EN LAS ESCUELAS

Pensando en la vida de nuestras escuelas, los conceptos de paz negativa y paz positiva de Johan Galtung, antes expuestos, nos ayudarán a identificar dos grandes polos en un continuo, cuyos extremos reflejan dos visiones distintas de la convivencia escolar: la convivencia como paz efímera y la convivencia como paz duradera.

- **Convivencia como paz efímera:** Cuando las escuelas se enfocan únicamente en contener los comportamientos agresivos de los estudiantes, básicamente por medio de la vigilancia por parte de las autoridades y/o la aplicación de reglamentos escolares con una orientación centrada en las sanciones, en realidad se está trabajando por una paz efímera, ya que estas medidas solamente darán resultados mientras esté presente la autoridad que vigila o que impone las normas y sanciones.
- **Convivencia como paz duradera:** Las escuelas que orientan sus esfuerzos no solamente en controlar los comportamientos agresivos de los estudiantes y en atender los problemas inmediatos, sino que van más allá al apoyar los procesos académicos de los alumnos, desarrollar la confianza entre ellos y los docentes, abrir espacios de diálogo y de participación en la comunidad escolar, están trabajando por **construir una paz duradera en sus escuelas.**

Sin embargo, construir la paz duradera **no significa que desaparecen los conflictos**, los cuales son inherentes a la vida escolar y social en general, sino que **se abordan de una manera constructiva**. Siendo que los conflictos son inevitables en las relaciones humanas, las escuelas y las aulas también

son espacios donde constantemente se presentan situaciones conflictivas. De ahí que un elemento importante de consideración es la distinción entre conflicto y violencia.

CONFLICTO Y VIOLENCIA

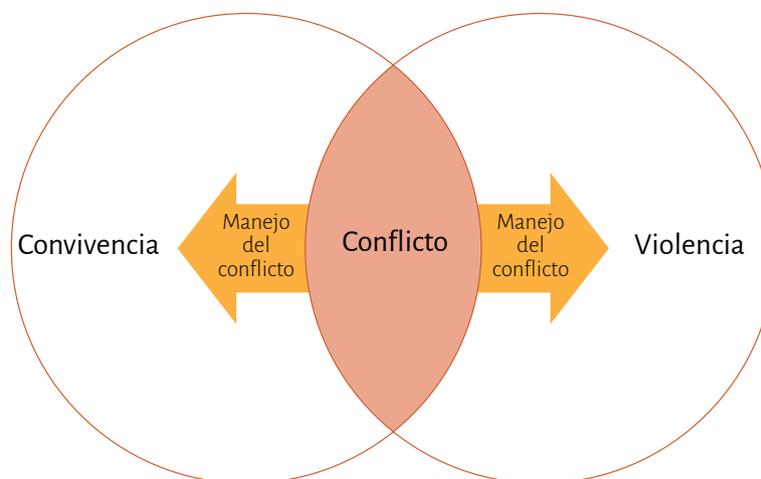
En la vida social es muy frecuente confundir conflicto con violencia. Se piensa que **todo conflicto conduce necesariamente a la violencia o que el conflicto es en sí mismo una forma de violencia**. Esta manera de entender el conflicto como sinónimo de violencia, ignora que se trata de un fenómeno presente en cualquier espacio de interacción humana, y que no necesariamente desemboca en violencia. Por lo tanto, podemos afirmar que los conflictos son inherentes a las relaciones humanas.

Cuando los conflictos se abordan de una manera adecuada, es posible llegar a una resolución no violenta de éstos. Sin embargo, cuando se enfrentan de una forma inadecuada, tarde o temprano darán lugar a formas de violencia directa.

El manejo constructivo de los conflictos puede llevar a la transformación de las relaciones sociales, así como a la convivencia entendida como la construcción de una paz duradera.

Parra (2016) decía que por *conflicto* entendemos todas aquellas situaciones en las que se presenta oposición en las percepciones, intereses, necesidades y/o valores entre las personas, grupos o Estados en relación con un objeto o idea en disputa.

Figura 4. Manejo del conflicto



TRES FORMAS DE ABORDAR LOS CONFLICTOS ESCOLARES

Una investigadora interesada en el análisis de los conflictos escolares identificó tres maneras distintas de abordarlos, cada una de las cuales ofrece mayores o menores oportunidades para construir una paz duradera en las escuelas (Bickmore, 2011). A continuación nos referimos a cada una de ellas:

Primer nivel: Contención

La contención es una intervención que se orienta básicamente al **control de comportamientos de los estudiantes**, ya se trate de interrupciones, de indisciplinas o de comportamientos violentos. Se espera desalentar la reincidencia de este tipo de comportamientos. La contención también incluye estrategias de vigilancia, como son la revisión de mochilas, la colocación de cámaras de seguridad y/o la supervisión de distintos espacios escolares.

Sin embargo, hay otro tipo de contención que se conoce como **formativa** (Bickmore, 2011), cuando los recursos utilizados para detener las conductas de los alumnos se orientan a la autorregulación y a la explicación sobre el sentido de las normas. Por autorregulación se entiende el dominio que el sujeto ejerce sobre sí mismo, controlando su comportamiento en función de las necesidades y acuerdos sociales vigentes (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010).

Segundo Nivel: Resolución de conflictos

Este nivel tiene un carácter más amplio, ya que contempla estrategias de manejo de conflictos mediante el **diálogo y la resolución pacífica de los desacuerdos**, en lugar de una salida centrada principalmente en la sanción. Esto facilita el desarrollo de habilidades, es decir, la puesta en práctica de capacidades que permiten modificar la manera de interpretar situaciones de relación con otras personas en la vida cotidiana. Estas habilidades favorecen la utilización de estrategias para manejar los conflictos de manera constructiva.

Para ello contempla estrategias muy diversas, como la elaboración participativa de las normas, con la finalidad de encontrar el sentido de las mismas o el favorecer momentos para dialogar los conflictos interpersonales

en el grupo clase, cuando se presentan diferencias entre las necesidades e intereses de unos y otros.

Tercer Nivel: Transformación de prácticas pedagógicas y de gestión

Este último nivel alude a un tipo de intervenciones de mayor envergadura, ya que se modifican prácticas pedagógicas y de gestión en favor de crear las condiciones para que todos los estudiantes se sientan valorados, incluidos y puedan progresar en sus aprendizajes.

Igualmente, este nivel tiene mayor alcance que los dos anteriores, ya que contempla estrategias que se dirigen a construir una comunidad solidaria y respetuosa en el aula y en la escuela; promover el acceso equitativo de todos los estudiantes al conocimiento, así como al permitir que se expresen y participen en la toma de decisiones sobre asuntos de interés para ellos. Entre otras prácticas que promueve están: debates y discusiones en clase alrededor de dilemas y temas controvertidos, lo que permite a los estudiantes desarrollar herramientas y capacidades de pensamiento crítico y a la vez ejercitar formas de participación democrática.

Figura 5. Tres formas de abordar los conflictos escolares



Cuadro 1. Contención

NIVEL DE CONTENCIÓN Respuesta inmediata ante situaciones que alteran la convivencia escolar	
Tipo de faltas	Estrategias de contención
Delitos: portación de armas, compra-venta de sustancias tóxicas y otros.	Aplicación de Reglamentos + Protocolos diferenciados + Intervenciones formativas
Faltas graves: acoso, cyberbullying, violencias esporádicas, vandalismo y otros.	Aplicación de Reglamentos + Protocolos diferenciados + Intervenciones formativas.
Faltas leves: situaciones conflictivas que son producto de <i>disrupciones, indisciplinas</i> , así como <i>conflictos entre estudiantes</i> que, si bien, alteran el orden del aula o de la escuela, no son considerados como violencia.	Aplicación de Reglamentos + Intervenciones formativas

Cuadro 2. Resolución de conflictos

NIVEL DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Desarrollo de capacidades para un manejo constructivo de los conflictos dirigidos a la comunidad escolar, a partir de la implementación de estrategias de formación	
Estrategia de Formación	Descripción
1. Desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas	Las habilidades socioemocionales son capacidades y recursos que permiten a las personas “entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables y definir y alcanzar metas personales” (SEP, 2015).
2. Mediación	Este enfoque supone una guía por una tercera persona neutral y aceptada por las partes para fungir como mediador, privilegiando el diálogo, la negociación y la toma de acuerdos entre las partes en conflicto.
<ul style="list-style-type: none"> • Mediación de adultos 	En este tipo de mediación, los estudiantes en conflicto proponen posibles soluciones, y el adulto media entre ellos para llegar a un acuerdo que satisfaga a las partes involucradas.
<ul style="list-style-type: none"> • Mediación entre pares (compañeros) 	Consiste en que estudiantes, previamente formados en las habilidades mencionadas en el punto anterior, fungen como mediadores de conflictos entre sus compañeros.

Cuadro 2. Resolución de conflictos (continuación)

<p>3. Círculos de paz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Círculos para conversar • Círculos para resolver conflictos involucrando al grupo-aula 	<p>Forman parte del enfoque restaurativo, el cual promueve la deliberación colectiva enfocada a comprender las causas que desencadenaron un conflicto, a identificar alternativas para la reparación del daño, así como a facilitar la reinserción al grupo de quienes han sufrido y/o ejercido violencia.</p> <p>Se trata de espacios que promueven un diálogo informal entre los estudiantes a propósito de cualquier tema de clase o de interés del grupo, con el propósito de crear confianza y de practicar distintas habilidades comunicativas y socio-emocionales.</p> <p>Se trata de una estrategia de reparación daño causado al tejido social de la comunidad-aula, después de que se ha presentado un conflicto, a partir de la reintegración del ofensor, del acompañamiento al ofendido y de la participación de los miembros de la comunidad como 'un todo' que ha sido afectado por esa situación.</p>
--	---

Cuadro 3. Transformación

<p align="center">NIVEL DE TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DE GESTIÓN:</p> <p>Entendemos por Transformación el conjunto de intervenciones que implican la modificación de prácticas pedagógicas y de gestión, orientadas a crear condiciones para la construcción de una paz duradera que involucre a toda la comunidad educativa. Esto significa asegurar que todos y cada uno de los estudiantes se sienta valorado, incluido, pueda progresar en sus aprendizajes y participar en asuntos de la vida escolar que les conciernen.</p>	
Dimensiones de la convivencia escolar	Descripción
Inclusión	Se orienta a reconocer las diversas necesidades e identidades de los estudiantes, con el propósito de crear comunidad en el grupo de clase y la escuela.
Equidad	Se orienta a construir oportunidades de acceso al conocimiento basadas en altas expectativas sobre el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes, así como el andamiaje necesario para asegurar que cada uno de ellos, especialmente quienes enfrentan mayor rezago académico, puedan aprender.
Participación	Se orienta a fortalecer el protagonismo de los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les atañen a nivel individual y colectivo.

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Carbajal (2016).

MODELO DE CONVIVENCIA PARA CONSTRUIR UNA PAZ DURADERA EN LAS ESCUELAS

Llegamos al momento de recapitular e integrar todo lo expuesto hasta aquí en un modelo teórico que permita de manera efectiva reducir los niveles de violencia a la vez que construir la convivencia, entendida como una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar.

Figura 6. Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar.



BIBLIOGRAFÍA

- Bickmore, K. (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75(1), 40-44.
- Carbajal, P. y Fierro, C. (2020). Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar. México: Universidad Iberoamericana León-Secretaría de Educación de Guanajuato.
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello y A. Furlán (eds.). *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*. México: UNAM/SUIVE, pp. 52-81.
- Fierro, C., Carbajal, P., y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Ediciones SM (Serie Convivencia Escolar).
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1988). *Sobre la Paz*. Barcelona: Ed. Fontamara
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Galtung, J. (2013). Conflict Transformation by Peaceful Means (The Transcend Method). En J. Galtung y D. Fischer. *Johan Galtung, pioneer of peace research* (pp. 59-70). Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.
- Parra, L. (2016). Transformación creativa de los conflictos. En Victoria Ocejo y Ana Paula Hernández (coords.) *Derechos humanos y educación para la paz*. Universidad Iberoamericana, A. C.
- SEP (2015). *Programa ConstruyeT*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>

DELITOS



FICHA 1

DELITOS*

Secundaria • Bachillerato

Un arbitraje efectivo y justo



OBJETIVO: analizar el arbitraje y el procedimiento que se sigue ante faltas graves y/o delitos entre estudiantes.

MATERIALES O RECURSOS: protocolos de atención ante faltas muy graves y delitos, y marcos normativos sobre convivencia escolar.

DURACIÓN: 60 minutos exclusivamente para el análisis de la actividad de esta ficha, ya que ante faltas muy graves y delitos concretos se interviene en el momento para evitar que la situación escale.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.



SUGERENCIAS: durante la intervención de una falta muy grave o un delito, mantener la calma, actuar con rapidez y de forma justa, pues esto abonará a tomar las decisiones correctas.

Verificar que realmente la situación amerite una sanción extraordinaria; es decir, cuidar de que no se apliquen medidas severas que merezcan otro tratamiento ante cualquier tipo de conflicto.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, cualquier otro espacio de la escuela o espacios virtuales.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal directivo y docente.

INTRODUCCIÓN

El arbitraje, como se indica en la *Guía de reflexión la mediación en la escuela* (capítulo Resolución de conflictos), es un recurso que se puede emplear ante situaciones complejas y extraordinarias derivadas de faltas muy graves y delitos, en este caso, dentro de algún espacio de la escuela o fuera de ésta, en las que se haya visto afectada o afectado alguno de los integrantes de la comunidad educativa. Por ejemplo, en la puerta de la escuela o incluso en internet a través de las redes sociales.

Cabe destacar que, ante este tipo de faltas muy graves y delitos entre estudiantes, el colectivo docente (dirección y equipo docente) es quien de-

* Véase normativa del estado de Guerrero:
http://oce.uaq.mx/docs/Marcos_CE/Marcos_estatales/Guerrero/GUERRERO_Marco_local_convivencia_escolar_2015.pdf.

termina qué se debe hacer con la situación y qué tipo de sanción o procedimiento amerita el caso, con base en los marcos normativos correspondientes. Es decir, el personal directivo y docente requiere tener claridad de los pasos por seguir para su atención, una actuación pronta y un arbitraje justo. Para ello, la siguiente actividad tiene como propósito dialogar sobre algunos de estos aspectos.

DESARROLLO

La moderadora o moderador (directivo/a o docente voluntario) pide leer en colectivo los siguientes dos momentos y compartir qué se piensa sobre ellos.

MOMENTO 1. CLARIDAD SOBRE LAS FALTAS MUY GRAVES Y LOS DELITOS.

- Para consolidar un proceso de arbitraje hay que revisar y analizar de forma periódica los protocolos de atención y los marcos normativos, tener presente cuáles son las faltas muy graves y los delitos en los que hay que actuar de forma inmediata y con prontitud cuando se identifica que la integridad de alguna persona y/o grupo está en riesgo, hay un robo, daño al inmueble o mobiliario, hostigamiento en internet a través de redes sociales, etcétera.
- Establecer los espacios y el tiempo que se le destinará a esta revisión, puede ser dentro del Consejo Técnico Escolar (CTE), otro espacio colegiado o una reunión extraordinaria. Es posible apoyarse para este momento de análisis en algún aliado, especialista o institución, para aclarar entre todas las personas involucradas aquellos aspectos que se requieran.

- Sumar en algún momento a padres y madres de familia y estudiantes, de tal forma que todos reflexionen en torno al sentido de las normas y cómo se procederá ante estas situaciones extraordinarias, con base en los instrumentos normativos, la propia experiencia y lo que se ha hecho como escuela, e identificar si se está teniendo buenos resultados.
- Comunicar al resto de los integrantes de la comunidad educativa, especialmente al alumnado, los procedimientos ante las faltas graves y los delitos, y abrir espacios de diálogo para disipar dudas o inquietudes (incluso realizar ajustes a partir de sus aportaciones).

MOMENTO 2. APLICACIÓN DE LOS PROTOCOLOS DE ATENCIÓN Y MARCOS NORMATIVOS.

- Poner en marcha los pasos establecidos en los protocolos de atención y los marcos normativos ante situaciones reales derivadas de faltas graves o delitos.
- Tener presente la ruta por seguir acorde con el caso. Por ejemplo, si se vive una situación dentro del aula de forma presencial: un árbitro está capacitado para parar y calmar a las partes involucradas si están actuando de forma violenta o atentando contra sí mismas o mismos o algún otro integrante, comunicarse con los actores clave, canalizar a las y los estudiantes a las instancias correspondientes (como instituciones de atención médica o psicológica), etcétera.
- Informar a los actores correspondientes (estudiantes que cometen la falta grave o delito, autoridades educativas, padres y madres de familia y otras autoridades) acerca del procedimiento que se aplicará.

En forma de lluvia de ideas, el colectivo docente conversa sobre las siguientes preguntas:

- ¿Dentro de la escuela se tienen espacios exclusivos para el análisis de los marcos normativos y protocolos de atención ante faltas graves y delitos, y los procedimientos por seguir? ¿De qué manera participan en ellos todos los integrantes de la comunidad escolar?
- ¿Cuáles son los mecanismos de comunicación para dar a conocer este tipo de información al resto de la comunidad escolar?
- Desde un enfoque de derechos humanos, ¿qué principios prevalecen en la intervención del colectivo docente ante faltas graves o delitos?
- ¿Qué aspectos son necesarios fortalecer como comunidad escolar para consolidar el recurso de arbitraje ante faltas muy graves y delitos?

Es posible seleccionar un caso derivado de una falta muy grave o un delito que haya sucedido en la escuela o el aula y revisar a manera de autorreflexión el procedimiento aplicado que contribuyó o no a la mejora o ajuste de los marcos normativos y protocolos de atención, así como el aprendizaje colectivo a partir de lo acontecido.

CIERRE

Cerrar este espacio de reflexión con la lectura del siguiente párrafo y compartir en colectivo lo que se lleva de esta sesión:

- Ante situaciones reales derivadas de aquellas faltas graves y delitos, el colectivo docente es el responsable de la aplicación de lo estipulado en los protocolos de atención y los marcos normativos. Tener como premisa garantizar un proceso de arbitraje justo para una alumna, un alumno o grupo de estudiantes implicados, y considerar ante todo el respeto a los derechos humanos y el interés superior de las personas involucradas.

BIBLIOGRAFÍA

De Vicente Abad, J. (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. España: Graó.

Secretaría de Educación de Guerrero (2015). *Marco local de convivencia escolar*. Universidad Autónoma de Querétaro, Observatorio de la Convivencia Escolar. En:

http://oce.uaq.mx/docs/Marcos_CE/Marcos_estatales/Guerrero/GUERRERO_Marco_local_convivencia_escolar_2015.pdf.

Autoría

Mtra. Adela Lizardi Arizmendi, educadora con experiencia en cultura de paz.

FICHA 2

DELITOS

Secundaria • Bachillerato

Un alto en el camino ante un delito o una falta grave

INTRODUCCIÓN



OBJETIVO: reflexionar acerca del acompañamiento que se les brinda a estudiantes que presenciaron o tienen conocimiento de una situación derivada de una falta grave o un delito, así como establecer el mecanismo de seguimiento y reflexión del caso.

MATERIALES O RECURSOS: protocolos de atención ante faltas graves y delitos, y marcos normativos sobre convivencia escolar.

DURACIÓN: 60 minutos exclusivamente para el análisis de la actividad de esta ficha, ya que ante faltas graves o delitos se interviene en el momento, además de contemplar el tiempo



para otros espacios para el seguimiento y la reflexión de cada caso.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.

SUGERENCIAS: mantener la calma respecto al acontecimiento para tomar las decisiones correctas.

Comprometerse en las acciones de seguimiento y reflexión posteriores al acontecimiento.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, cualquier otro espacio de la escuela o espacios virtuales.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal directivo y docente.

Cuando se vive una situación compleja a partir de una falta grave o un delito, no solamente es necesario atender a una o un estudiante que está realizando la acción; también se debe pensar en qué hacer con el resto del alumnado que presencia la situación o que tiene conocimiento de ella, así como dar seguimiento y acompañar la reflexión sobre el caso.

Por esta razón, esta ficha tiene como propósito presentar tres momentos que pueden ser de utilidad para la gestión y toma de decisiones por parte del colectivo docente, que contribuyan paulatinamente a recuperar la tranquilidad y confianza del grupo y la comunidad escolar en su conjunto.

DESARROLLO

Quien modera (directivo/a o docente voluntario) pide al alumnado que se organicen tres equipos, asigna un momento a cada equipo y solicita que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué les llama la atención de este momento?
- ¿Qué semejanzas identifican con base en la propia experiencia dentro de la escuela?
- ¿Qué puntos sería pertinente ajustar o agregar?

MOMENTO 1. CONTENER AL GRUPO DE ESTUDIANTES QUE PRESENCIARON LA SITUACIÓN.

- Actuar de forma inmediata ante casos que ponen en riesgo la integridad del estudiantado, separando y resguardándolo. Por ejemplo, ante un acontecimiento grave dentro del aula, con el apoyo de alguna o algún docente se lleva al resto del grupo que está presenciando el suceso a otro espacio, mientras que una o un directivo y otro integrante del colectivo docente se quedan a cargo de la o el estudiante directamente involucrado en el incidente.
- Pedir ayuda (de contar con esta posibilidad) a la supervisión, la subdirección, al área de trabajo social o psicología, la tutora o tutor del grupo, etcétera, para apoyarse colectivamente a enfrentar la situación, ya sea para contener a la o el estudiante que comete la acción o acercarse al resto de quienes presenciaron la situación, escucharlos y tranquilizarlos.

MOMENTO 2. SEGUIMIENTO DEL CASO.

- Dar seguimiento al proceso del caso en los días siguientes y a largo plazo. Por ejemplo, a la aplicación

y el cumplimiento de las sanciones aplicadas y la reparación del daño. Cuidar que cada uno de estos aspectos sean de carácter formativo, es decir, que la o el estudiante que cometió la falta grave o el delito tenga la oportunidad de reflexionar sobre lo acontecido, además de asumir y afrontar las consecuencias del acto.

- Revisar las siguientes preguntas, que pueden ser de apoyo para la reflexión y la toma de decisiones (con base en las propias experiencias vividas en la escuela y que han tenido resultados positivos):

- ¿Cómo se apoyará a las personas afectadas y a la persona o grupo que cometió la falta o delito?
- ¿Cuáles son los primeros pasos para el seguimiento y los que se visualizan a largo plazo? (como los acercamientos o diálogos posteriores al suceso con la o el estudiante implicado en la situación, las reuniones periódicas con madres y padres de familia, la recuperación de los puntos de vista del resto de los integrantes de la comunidad escolar, etcétera).

MOMENTO 3. REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA.

Como comunidad escolar hay que reflexionar qué otras acciones son necesarias para identificar los aprendizajes de la experiencia vivida, el problema y las causas de fondo del suceso. A continuación, se plasman algunas ideas generales para trabajar y profundizar en ello:

- Abrir espacios para entablar un diálogo sobre lo sucedido entre quienes integran la comunidad escolar. Escuchar las voces de todas las personas, incluyendo a las partes implicadas en la situación. Por ejemplo,

retomar las experiencias que han funcionado en la escuela ante estos casos o explorar nuevas estrategias que podrían apoyar a esta labor, como son los “Círculos de paz” (véase *Resolución de conflictos*, p. 118).

- Invitar a personas expertas y/o especialistas que puedan apoyar a la comprensión de lo vivido y al tratamiento de temáticas relacionadas a la convivencia escolar, con pláticas, talleres, diálogos, mesas de trabajo. Esto puede ser en los espacios propicios para ello: Consejo Escolar de Participación Social, Consejo Técnico Escolar, reuniones de la Asociación de Padres de Familia, Asambleas de Estudiantes, Asambleas Escolares, eventos especiales, etcétera.
- Contar con una red de apoyo a la que se pueda acudir ante situaciones en las que la comunidad escolar identifique que requiere ser acompañada y asesorada, ya sea por faltas graves y delitos o para canalizar a estudiantes que necesitan apoyo. Elaborar, por ejemplo, el siguiente listado: instancias gubernamentales (nivel estatal y municipal), organizaciones de la sociedad civil, personas líderes comunitarias, voluntarias o aliadas de la escuela, entre otras.

Cada equipo comparte en plenaria lo que haya dialogado con sus compañeras y compañeros.

CIERRE

La persona que modera retoma los aspectos que destacó cada equipo y reafirma al final que en la medida en la que se trabaje sobre aquellas iniciativas y propuestas de resolución de conflictos y transformación dentro de la escuela, este tipo de mecanismos ante faltas graves y/o delitos se aplicará cada vez más de forma esporádica o, de presentarse, la gestión y la toma de decisiones para atenderlos y afrontarlos será desde un lugar mucho más asertivo, además de identificar los aprendizajes que dejan este tipo de experiencias.

BIBLIOGRAFÍA

De Vicente Abad, J. (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. España: Graó.

Secretaría de Educación de Guerrero (2015). *Marco local de convivencia escolar*. Universidad Autónoma de Querétaro, Observatorio de la Convivencia Escolar. En:

http://oce.uaq.mx/docs/Marcos_CE/Marcos_estatales/Guerrero/GUERRERO_Marco_local_convivencia_escolar_2015.pdf.

Autoría

Mtra. Adela Lizardi Arizmendi, educadora con experiencia en cultura de paz.

FICHA 3

GUÍA DE REFLEXIÓN

Secundaria • Bachillerato

¿Y ahora qué hago? Pasos por seguir ante una emergencia emocional



OBJETIVO: identificar los primeros auxilios psicológicos ante un suceso de gran impacto emocional.

MATERIALES O RECURSOS: kit de primeros auxilios, un lugar tranquilo y silencioso.

DURACIÓN: 60 minutos.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.



SUGERENCIAS: planear juegos de rol en los que se ejercite la ejecución de los pasos sugeridos, con base en situaciones conocidas por los participantes cuidando el anonimato.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: lectura individual o colectiva en espacios colegiados.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal directivo, docente y administrativo.

INTRODUCCIÓN

En algún momento, toda persona ha tenido que enfrentar alguna situación de emergencia psicológica, encontrándose frente a alguien que puede estar muy asustado, muy enojado, demasiado triste, etcétera, y no saber exactamente qué hacer ni qué decir. Lo difícil de este suceso es que por lo usual nos toma por sorpresa, ya que posiblemente se originó en ese instante. Algunos de estos eventos pueden parecer triviales; sin embargo, para la

persona que lo está viviendo resultan insoportables. Estas situaciones pueden ir desde un fuerte temblor de tierra hasta intentos de suicidio por parte de algún miembro de la comunidad escolar. En la mayoría de las ocasiones se actúa por intuición, sin saber con certeza si fue lo correcto o si pudimos haber hecho algo más.

Es por ello que se ha diseñado esta guía que nos señala los pasos por seguir ante una emergencia. Es importante familiarizarse con ella y reflexionar sobre cada uno de los avances, deteniéndonos en las preguntas que se sugieren e intentando llevar a cabo algún simulacro que permita darnos cuenta de la propia capacidad para intervenir.

DESARROLLO

Ejemplos de situaciones que pueden presentarse:

- Lupita tiene 15 años y asiste a la escuela llorando. Su papá llegó ebrio, de madrugada y la golpeó por haber dejado sus libros en la mesa de la cocina. Su papá se quedó dormido en el sillón y por eso ella pudo salir a la escuela. Ahora teme regresar a su casa.
- Roberto llega corriendo al salón, gritando muy asustado, diciendo que unos compañeros del otro grupo lo quieren golpear por no haberles hecho la tarea. Está aterrado.
- Juan, de 14 años, llega ebrio al salón, apenas puede sostenerse en pie. Esto ya ha sucedido en otras ocasiones con diferentes docentes.

REFLEXIONE

- ¿Qué haría en cada uno de estos tres casos?
- ¿Qué le diría a cada una y uno de estos estudiantes?
- ¿Qué emociones cree que podría sentir al trabajar con estos estudiantes?

En estos casos estamos frente a una emergencia emocional, por lo que será necesario practicar los **primeros auxilios psicológicos (PAP)**, es decir, actuar y apoyar de forma inmediata, ya que las y los estudiantes se encuentran en riesgo.

1. ¿Qué es una emergencia o crisis emocional?

“Es un estado que aparece cuando se rompe por completo el equilibrio emocional de una persona a causa de un acontecimiento inesperado y potencialmente peligroso o una transición vital difícil. Cuando experimentamos una crisis, perdemos el control y el dominio que tenemos sobre nosotros mismos y sobre el curso de nuestras vidas” (Okun, 2001, p. 3121).

En una sociedad en la que la violencia es una parte de la vida cotidiana es común que algunas crisis conduzcan al daño físico o a la muerte (suicidio, homicidio). Por ello, es importante conocer las metas y los pasos para realizar estas intervenciones.

2. ¿Cuáles son las tres metas de los primeros auxilios psicológicos?

- a) *Proporcionar apoyo.* Implica no dejar a la persona sola y ofrecerle la oportunidad de expresar su temor, su enojo y otras emociones.
- b) *Reducir la mortalidad.* El objetivo es salvar vidas y prevenir el daño físico durante las crisis. Es importante desactivar la situación, lo cual podría implicar lo siguiente:

- Deshacerse de las armas, si es que las hay.

- Conseguir que la persona en riesgo permanezca con alguien de confianza, al menos unas horas.
 - Conversar con una persona que se siente ansiosa y que está pasando por una situación estresante.
 - En algunos casos, recurrir a la hospitalización de urgencia.
- c) *Enlazar con otros recursos de ayuda.* Puede ser desde enviar a la persona a terapia, hablar a alguna línea telefónica de emergencia, conseguir asistencia legal, entre otros.

3. ¿Cuánto tiempo dura esta intervención?

Desde minutos a horas, según la situación que se presente.

4. ¿Cuál es el procedimiento?

A. ESTABLECER CONTACTO PSICOLÓGICO

Objetivo: que la persona se sienta comprendida, aceptada y apoyada, lo cual ayuda a disminuir las emociones. Esto permite que se pueda hacer algo acerca de la situación.

Pasos:

- Invitar a la persona a hablar, escuchar de manera empática los hechos y los sentimientos que tiene sobre lo que pasó.
- Preguntar a la persona si acepta contacto físico suave o recibir un abrazo.

Ejemplo: “Por la manera en la que hablas, puedo darme cuenta de que estás enojado”.

B. EXAMINAR LAS DIMENSIONES DEL PROBLEMA

Objetivo: indagar acerca del pasado reciente, el presente y prever el futuro inmediato, lo cual orienta sobre cuáles son las necesidades que deben atenderse en ese momento y las que pueden postergarse.

Ejemplo: hallar un lugar donde pasar la noche cuando se encuentra en una situación de riesgo (por violencia intrafamiliar, pensamiento suicida, pérdida de vivienda por fenómenos naturales, entre otras).

Ejemplo de atención posterior: buscar asistencia legal o de apoyo a la pareja, por mencionar algunos.

Es importante averiguar sobre el:

- *Pasado reciente:* ¿qué sucedió antes del incidente?
- *Presente:* indagar quién está implicada o implicado, qué sucedió, cuándo, cómo y dónde.
- *Futuro inmediato:* se deben tomar decisiones prontas para esa noche, fin de semana, los próximos días o semanas.

C. ANALIZAR POSIBLES SOLUCIONES

Objetivo: identificar una o más soluciones para las necesidades inmediatas y posteriores.

Preguntar: ¿qué es lo que la persona ha intentado hacer y qué es lo que puede o podría hacer ahora?

Proponer: nuevas alternativas, como un nuevo comportamiento, buscar apoyo de otras personas, un cambio de ambiente (como salirse de casa por unos días), etcétera.

D. REALIZAR ACCIONES CONCRETAS

Objetivo: realizar acciones concretas para las necesidades inmediatas.

Pasos: dependiendo de la situación, se puede optar por dos alternativas:

Si el riesgo es bajo y la persona puede actuar en su propio beneficio	Si el riesgo es alto o la persona no es capaz de actuar en su propio beneficio
<ul style="list-style-type: none">• Sugerir conversar del asunto o realizar una acción específica.• Escuchar de modo activo e incluso proponerle alternativas de solución.	<ul style="list-style-type: none">• Tener una actitud directiva, desde pedirle que hablen, realizar un contrato que incluya a la familia o recurrir a la hospitalización de urgencia.• Dado que la persona está en una situación tan vulnerable, conviene incluso tomar decisiones y actuar por ella, con respeto y delicadeza.

NOTA: En este punto es importante conocer la normativa educativa en lo referente a intervenciones específicas, como: participación policiaca, uso de ambulancia, hospitalización, etcétera.

E. SEGUIMIENTO

Objetivo: completar el círculo de ayuda y determinar si se lograron o no las metas de los **primeros auxilios psicológicos** (suministrar apoyo, reducir el riesgo y enlazar con las fuentes de apoyo).

Es importante establecer un acuerdo para que la persona que ayuda y la que lo requirió puedan hacer contacto en otro momento y verificar si hubo o no progreso. Este encuentro se puede realizar cara a cara o por teléfono, según las necesidades. Se debe llegar a un acuerdo del día y hora, así como el lugar en donde se llevará a cabo el encuentro, aun cuando sea dentro de la misma escuela.

Los pasos mencionados no necesitan seguirse de modo secuencial, pero ayudan a la persona que ofrece el apoyo a tener un referente de cómo actuar. Es importante que se tomen en cuenta todos los pasos aunque no se realicen en el orden indicado, ya que, de no hacerse, la ayuda sería incompleta.

5. ¿Qué conductas ayudan y qué conductas no ayudan?

Sí ayuda	No ayuda
<ul style="list-style-type: none">• Llamar a la persona por su nombre.• Mantener contacto visual con la persona y asentir con la cabeza.• Emplear palabras fáciles de entender.• Mantener la cercanía física y orientar el cuerpo hacia la persona que pide ayuda.• Tocar a la persona de manera ocasional.• Usar un tono de voz tranquilo y confiado.• Plantear preguntas abiertas y no sólo de sí o no.• Repetir y aclarar lo que la persona nos dice.• Utilizar refuerzos verbales, como “mm-mm”, “sí”, “me imagino que esto te enoja/duele/preocupa”.	<ul style="list-style-type: none">• Interrumpir.• Dar consejos.• Juzgar.• Culpar.• Hacer interpretaciones.• Bostezar o cerrar los ojos.• Actuar con prisa.• Contar tu propia historia.• Juzgar o tomar partido.• Intentar resolverlo todo ahora.• Dejar detalles importantes en el aire y no tomar acciones en el momento cuando se corre peligro.

CIERRE

¿QUÉ OTRA CONDUCTA PODRÍAS AGREGAR A LA LISTA CON BASE EN TU EXPERIENCIA?

Se ha considerado que las conductas que han sido más útiles son: haberse sentido escuchada o escuchado; que la persona que les ayudaba les mostraba empatía, les daba ánimo, apoyo, mostraba sinceridad, preocupación, cuidado, respeto, solidaridad, afecto, protección, fuerza y aceptación incondicional; les hacían sentirse valorados como personas y aceptados.

BIBLIOGRAFÍA

- Okun, B.F. (2001). *Ayudar de forma efectiva. Counseling*. España: Paidós.
- Slaikeu, K.A. (1996). *Intervención en crisis. Manual para práctica e investigación* (2ª ed.). México: Manual Moderno.

Torres Esquivel, R., Ochoa González, H., Ibarra Tabares, F., & Ramírez Linares, A. (2018). *Acompañamiento de jóvenes ante situaciones de riesgo. Manual para profesores* (2ª ed.) México: ITESO Universidad Jesuita de Guadaluajara.

Autoría

Mtra. Claudia Mier Cadaval, maestra en Psicoterapia con experiencia en orientación psicoeducativa a jóvenes y trabajo con refugiados.

FICHA 4

GUÍA DE REFLEXIÓN

Secundaria • Bachillerato

Mi compañera o compañero ya no está



OBJETIVO: proporcionar un espacio protegido en el que el alumnado pueda expresar sus emociones hacia la persona (compañero/a, docente) que ya no está (sea por muerte natural, accidental o provocada).

MATERIALES O RECURSOS: una fotografía o un objeto de la persona fallecida (si es posible), suficientes sillas para todas las personas participantes, veladoras o velas, flores, cerillos, caja de pañuelos desechables, papel para escribir, colores o plumas, música instrumental relajante.

DURACIÓN: 60 minutos o más, dependiendo de las intervenciones de quienes participen.

MODALIDAD: presencial.

SUGERENCIAS: conviene conocer los cinco componentes de los primeros auxilios psicológicos (*vide supra* Ficha 3, Guía



de reflexión, “¿Y ahora qué hago? Pasos por seguir ante una emergencia emocional”, p. 29.

De preferencia, acompañese por otra persona adulta que también pueda intervenir, por si alguna alumna o alumno o usted se sienten muy afectados.

Para facilitar la expresión de todas y todos, valore dividir al grupo si este es mayor de 20 personas.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula o espacio que permita colocar las sillas en herradura, incluyendo sillas para personal docente.

PERSONAS DESTINATARIAS: dos o más integrantes del personal docente para trabajar con un grupo de estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Cuando se presenta el deceso de una compañera o un compañero, pueden surgir un sinnúmero de emociones (enojo, culpa, impotencia, tristeza) que se proyectan hacia la persona que ya no está. Cuando se realiza un proceso grupal se da oportunidad a que el propio grupo contenga y acompañe a compañeras y compañeros que estuvieron más cercanos a la persona que

murió; además, se propicia la empatía, la comprensión y la confianza entre los miembros del grupo.

Permitir la expresión de las emociones es una manera positiva de enfrentar la situación y prevenir una manifestación negativa, como agresión, violencia, buscar alivio por medio de ingerir alcohol, drogas, etcétera. Asimismo, da pauta para conocer que expresar emociones es una manera positiva de enfrentar el conflicto, además de que conlleva crecimiento y aprendizaje personal y grupal. En cambio, mantener silencio acerca de la muerte es una forma de hacerla ver como algo negativo y de lo cual no debe hablarse. Cuando sea posible, es conveniente ofrecer una explicación breve y sencilla de lo que sucedió, sin entrar en detalles, para evitar que se realicen especulaciones acerca del fallecimiento. Particularmente, cuando el deceso es consecuencia de un delito, se debe promover un espacio de confianza como el que se propone, que ayudará a fortalecer los vínculos de confianza y seguridad entre los miembros del grupo.

DESARROLLO

CONSIGNAS

- Sólo hablará quien así lo desee.
 - Lo que aquí se dice, aquí se queda. Anime al grupo a quedarse y escuchar a sus compañeros con respeto, así como a evitar comentar fuera de este espacio lo que se exprese.
1. Acuerde la función de las personas adultas que le acompañarán durante la sesión (encender las velas, dar lectura al escrito, pasar caja de pañuelos desechables, entre otras). Prepare el espacio previamente: sillas en herradura, mesita al frente con la fotografía

o el objeto que representa a la persona que murió, música suave, flores.

2. Pida a las alumnas y los alumnos entrar en silencio y ocupar un lugar en la herradura y retire las sillas que queden sin ocupar.
3. Explique el objetivo de sentarse así y la actividad que se realizará. Ejemplo:

“Estamos aquí reunidos para platicar sobre lo sucedido. Todas y todos estamos muy afectados con lo que ha pasado, incluyéndonos el profesor X y yo. Les agradezco mucho que estén aquí, pues no es fácil enfrentar una situación como esta y menos hablar de ello. Por eso, les invito a expresar lo que quisiéramos haberle dicho a X. Pusimos una foto de ella/él enfrente, así como unas flores para recordar su vida y despedirnos. Les invito a participar; es una invitación, de modo que si alguien no quiere hablar, no tiene que hacerlo.

Algunos de ustedes la/lo habrán conocido poco y algunos más, pero eso no importa, podemos decir algo sobre lo que conocimos de ella/él.

Les pido que todo lo que se diga aquí, aquí se quede; que no se platique a quienes no están en aquí. También es importante que cuando alguien decida hablar, el resto del grupo le escuche con atención y no le interrumpa”.

La situación es triste y difícil, tanto para usted como para las alumnas y los alumnos, está bien compartir con el grupo que usted también siente tristeza, preocupación, dolor por lo que pasó.

4. Si conoce alguna técnica de relajación, puede trabajarla ahora. Si no, sólo pida al grupo cerrar los ojos por

un momento, respirar profundamente y concentrarse en escuchar la música o el ritmo de su respiración.

5. Reparta a cada alumna y alumno una veladora, que irán encendiendo cuando cada quien se exprese acerca de la persona que falleció. Al terminar, la depositan cerca de la fotografía.
6. Intervenga brevemente cuando considere necesario, procurando no aconsejar ni enjuiciar. Ejemplo: “Me imagino que todo esto que estás expresando te provoca mucha tristeza, lo cual es natural en estos momentos”.
7. Si alguna persona no desea manifestarse verbalmente, se le invita a encender la vela y ponerla al frente.
8. Se lee una reflexión o un poema elegido para el momento.

CIERRE

- Para terminar, invite a las y los estudiantes a expresar brevemente cómo se van después de haber compartido este momento juntos. Por ejemplo: “Me voy muy triste, pero más tranquila”.
- Invite a las alumnas y los alumnos que no se expresaron a acercarse en otro momento. Procure un espacio adecuado para escucharlos con calma y atención.

ACTIVIDADES OPCIONALES

- Cada persona hace un dibujo para quien ya no está.
- En una hoja de rotafolio se escribe una frase o un símbolo.

- Se elabora un mural (se pueden usar hojas de rotafolio, papel kraft, etc.) en el que se plasman dibujos, fotos, etc., sobre la persona fallecida.
- Escribir una carta de despedida a la persona, procurando expresar asuntos no resueltos, lo que nos gustaba y no nos gustaba de esa persona, lo que hubiéramos querido decirle.
- Posteriormente, quien quiera puede compartir la carta con el grupo. Se puede sugerir al grupo quemar o enterrar las cartas.
- Crear algo que simbolice a la persona y que quede como evidencia en la escuela: escultura, mural o, bien, sembrar un árbol o una planta.
- Si es cerca del Día de Muertos, realizar una ofrenda con lo que a la persona le gustaba, incluyendo fotos de quien falleció.

BIBLIOGRAFÍA

Slaikau, K.A. (1996). *Intervención en crisis. Manual para práctica e investigación* (2ª ed.). México: Manual Moderno.

Autoría

Mtra. Claudia Mier Cadaval, maestra en Psicoterapia con experiencia en orientación psicoeducativa a jóvenes y trabajo con refugiados.

FICHA 5

GUÍA DE REFLEXIÓN

Secundaria • Bachillerato

El camino del duelo



OBJETIVO: analizar las distintas etapas del duelo para poder acompañar a las y los estudiantes o miembros de la comunidad que han experimentado la pérdida de un ser querido.

DURACIÓN: 20 minutos de lectura individual.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.

PERSONAS DESTINATARIAS: comunidad educativa.

*El animal conoce la muerte tan sólo cuando muere;
el hombre se aproxima a su muerte con plena conciencia de ella
en cada hora de su vida.*
Arthur Schopenhauer

INTRODUCCIÓN

En otros tiempos, la muerte formaba parte de la vida diaria y ocurría en edades más tempranas, como consecuencia de enfermedades fatales, plagas, desastres naturales, etcétera. Ahora existe mayor posibilidad de que niñas y niños lleguen a la edad adulta, así como las personas adultas a la vejez, y que las personas mayores superen enfermedades que en otro tiempo eran inevitables y fatales. La muerte se ha convertido en un hecho que sucede con mayor frecuencia en la edad adulta tardía que en la juventud y de ahí que no se le haya enfrentado previamente como sucedía en otros tiempos “en donde la misma familia se encargaba del fallecido y el moribundo tenía

la oportunidad de terminar los asuntos emocionales de su vida en su ambiente familiar, permitiendo también a los miembros de la familia y amigos decir adiós al ser querido, contemplando la muerte como algo natural” (O’Connor, 2005, p. 12).

Actualmente, la muerte ocurre como parte de un ciclo y esto permite ir la anticipando, pero ¿qué sucede cuando la muerte es inesperada, como resultado de un accidente, enfermedad prematura, violencia, suicidio u otra causa?

El modo de afrontar la muerte dependerá de muchos factores, entre los que se encuentra la edad del que vive la muerte de la otra u otro, sus antecedentes personales, etcétera.

DESARROLLO

EL PROCESO DE DUELO

Cuando perdemos a alguien, pasamos por un periodo que llamamos duelo.

1. ¿Qué significa la palabra duelo?

El duelo proviene del latín *dolos* (dolor) y es la respuesta emotiva a la pérdida de alguien o de algo. Cada pérdida significativa, desapego de una posición, objeto o ser querido, provoca una serie de reacciones o sentimientos que nos hacen pasar por este periodo. Es necesario experimentar el sufrimiento, expresar los sentimientos que se van presentando y exteriorizarlos de una manera sana para que “la herida cicatrice”. Habitualmente, el duelo se refiere al estado de aflicción relacionado con la muerte de una persona cercana.

2. ¿De qué depende el duelo?

Su intensidad y duración dependen de muchos factores: tipo de muerte (esperada o repentina, apacible o violenta), intensidad de la unión con quien falleció, características de la relación con la persona perdida (dependencia, conflictos, ambivalencia), edad.

Las reacciones emocionales que acompañan a la muerte repentina pasan por tres fases según Brown y Stoudermire (1983, pp. 378-382):

- a) **Shock e incredulidad:** la fase inicial puede tardar varias semanas (en especial después de una muerte repentina o inesperada) y corresponde a un estado de conmoción o *shock* e incredulidad. Esta sensación puede proteger a la persona doliente de reacciones intensas. Con frecuencia, quienes sobreviven se sienten perdidos, desorientados y confundidos y puede presentarse falta de respiración, opresión en el pecho o la garganta, náuseas y una sensación de vacío en el abdomen. Cuando la conciencia de la pérdida surge, el aturdimiento inicial da paso a sentimientos enormes de tristeza, expresados con frecuencia por llanto.
- b) **Preocupación por los recuerdos de la persona que ha muerto:** esta segunda fase puede tardar seis meses o más. Quien sobrevive trata de afrontar la muerte, pero aún no puede aceptarla. El llanto frecuente continúa y es común padecer insomnio, fatiga y pérdida de apetito. Pueden escuchar voces, sentir la presencia de la persona muerta e incluso llegar a ver su rostro, y/o tener sueños vívidos con la persona. Estas experiencias disminuyen con el paso del tiempo aunque pueden repetirse durante años, en ocasiones específicas como los aniversarios.

- c) **Resolución:** se alcanza cuando la persona afligida recupera el interés en sus actividades diarias, cuando el recuerdo de la persona difunta trae sentimientos de afecto con algo de tristeza y no un dolor agudo y duradero. Seguirá extrañando a la persona fallecida, pero sabe que la vida debe continuar y volverá a ser más activa o activo socialmente, saldrá más, verá a otras personas, recuperará viejos intereses y quizá descubra otros nuevos.

3. ¿Cuáles son las etapas del duelo?

La Dra. Elizabeth Kübler Ross (2002) habla de cinco etapas que describen la forma en la que reaccionamos frente a cualquier pérdida. Conocerlas nos ayuda a construir ideas y soluciones para facilitar el proceso.

- **Negación.** Es no creer que haya sucedido y actuar como si no hubiera pasado. Es la etapa de las preguntas: ¿es cierto?, ¿es posible que haya podido suceder? Se define por la sensación de incredulidad: no creemos lo que está sucediendo o va a suceder. Nos negamos a aceptar lo que ocurre porque “es demasiado fuerte para ser cierto”.
- **Rabia.** Enojo por lo que sucedió y querer responsabilizar a alguien: a Dios, a quien falleció, a la persona que tuvo que ver con su muerte, a nosotras o nosotros mismos por no haber actuado a tiempo. La furia intenta protegernos de la tristeza. Es un sentimiento básico y necesario, y cuanto antes se sienta, antes se disipará. Lo cual no implica que aceptemos cualquier tipo de respuesta y mucho menos una violenta. Es útil mientras no dure demasiado tiempo, ya que puede tener como consecuencia la aceptación de la violencia como norma negociadora de los procesos de cambio

y que se busque la venganza y otros mecanismos violentos: quemar, romper, etcétera.

- **Negociación.** Es querer regresar al antes para no sentirnos impotentes. Decimos cosas como: “si lo curas”, “si lo regresas”, “si hubiera estado aquí nada hubiera sucedido” o “podría haberlo evitado”, “trabajaré más”, “ya no beberé”, etcétera. Es importante caer en la autorresponsabilidad y no en la culpa de “me lo tengo bien merecido”.
- **Depresión.** Se presenta la verdadera tristeza, ya que nos conecta con el presente, a diferencia de las anteriores que buscaban retrasar su llegada. Surge la soledad, el estar sin el otro, hacer contacto con espacios vacíos y con los vacíos interiores, saber que definitivamente hemos perdido algo. Pueden bajarse las defensas y sobrevenir gripes, dolores de cabeza, etcétera. La persona debe vivir esta etapa y aprender de ella, pero no debe quedarse sola o sentirse abandonada.
- **Aceptación.** Se acepta la pérdida. Nos damos cuenta de lo que esa persona nos dio y de que no se lo llevé con ella. Aceptar que está en mi interior lo que esa persona deja en mí. Aceptar seguir adelante aunque esté allí la cicatriz. Podemos llegar a esta etapa y quedarnos un tiempo, pero podemos seguir regresando a las anteriores. Aceptar no significa sentirse bien o estar de acuerdo con lo que ha pasado. Es asumir que hay una nueva realidad y que se debe aprender a vivir con ella.

4. ¿Todas y todos pasamos por las mismas etapas?

No todas y todos pasamos por las mismas etapas o seguimos el mismo orden. A veces creemos que ya superamos la depresión y esta puede volver a presentarse en alguna fecha o momento específico, como cumpleaños, aniversario

sario, Navidad, al regresar a algún lugar que nos recuerda a esa persona, escuchar alguna canción.

5. ¿Cuánto dura un duelo?

Puede durar entre uno y dos años, dependiendo de lo cercana que haya sido la persona a nosotros y dependiendo de cómo aconteció la muerte: si fue a tiempo (era algo natural por la edad, ya estaba muy enferma o enfermo, etcétera) o una muerte a destiempo (un accidente, una muerte de alguien joven no esperada, por violencia).

6. ¿Cuáles son las manifestaciones del duelo?

Podemos tener **sentimientos** como: tristeza, enojo, culpa y autorreproche (enojarnos con nosotras o nosotros mismos), ansiedad, soledad, cansancio, impotencia o sentir que no podemos hacer nada, *shock*, alivio y otros.

- **Sensaciones físicas** como vacío en el estómago, opresión en el pecho, opresión en la garganta, sensibilidad al ruido, falta de aire, debilidad muscular, falta de energía, sequedad de la boca.
- **Pensamientos** como incredulidad (no creerlo), confusión, preocupación, sentir que la persona fallecida está presente, alucinaciones (creer que vemos a la persona).
- **Conductas** como trastornos del sueño (dormir poco o mucho) o alimentarios (comer de más o comer poco), conducta distraída, aislamiento social, soñar con la persona fallecida, evitar recordatorios de ella, buscarla y llamarla en voz alta.

7. ¿Qué puede ayudar a superar la pérdida?

Es importante, inicialmente, dar rienda suelta a nuestras emociones, como llorar, hacer catarsis, lo cual puede resultar muy liberador y ayuda a dejar de intelectualizar la muerte. A muchas personas les resulta difícil expresar el llanto y lo dejan para momentos en los que están solas o solos. Se espera que el llanto se haga rápido, en silencio y en poco tiempo. Es importante hacer ver que la catarsis por sí sola no es suficiente y una vez que la persona se ha recuperado del impacto más inmediato de la experiencia, acceder a otras medidas, como hablar sobre el tema.

En el caso del ámbito escolar, resulta importante en una primera etapa que, como docentes, tratemos de propiciar la liberación de emociones en el grupo, apoyados por las alumnas y alumnos que puedan tranquilizar a sus compañeras y compañeros (*vide supra* Ficha 3, Guía de reflexión, ¿Y ahora qué hago? Pasos por seguir ante una emergencia emocional, p. 29).

Ayudar a la o el superviviente a hablar del suceso y de las circunstancias que lo rodearon, como: ¿dónde ocurrió?, ¿cómo ocurrió?, ¿dónde estabas cuando te enteraste?

Como profesionales docentes debemos procurar:

- Evitar hacer del tema de la muerte un tabú, pues como sociedad nos complica hablar de ella y lo volvemos algo negativo. Tenemos que preguntarnos “¿cómo me he enfrentado al tema de la muerte?” para revisarlo con alumnas y alumnos y adecuarlo a su propia cultura. Conviene usar la palabra *muerte* sin sustituirla por frases tales como “se ha ido a un largo viaje”, “ahora está en otro lugar”, etcétera.
- Escuchar atentamente lo que la persona que sufrió la pérdida quiera comunicar, con una actitud empática

(poniéndose “en los zapatos de la alumna o alumno”), mostrando interés en lo que dice. Es importante no forzarla o forzarlo a hablar; muchas veces sólo hay que acompañarlo, recordándole que estamos a su lado y expresando nuestros propios sentimientos.

- Como segunda instancia, podemos realizar alguna actividad como ritual para honrar a la persona que murió.

¿QUÉ ACCIONES NO AYUDAN?

- Fingir que no ha pasado nada.
- No hablar del tema.
- Mostrarse autoritaria o autoritario ante reacciones del grupo tales como estar más inquietos, platicadores, etcétera.
- Juzgar y aconsejar a las alumnas y los alumnos que nos pidan apoyo.
- Exponer ante el grupo a quienes se salgan de control por llanto, ansiedad, entre otras actitudes.

8. ¿Qué pasa si no liberamos nuestras emociones?

No liberar las emociones puede tener implicaciones físicas y cognitivas y conducir a problemas psicosomáticos (gripes, dolores de cabeza, etcétera) o a canalizar las emociones en conductas de riesgo, como consumo de alcohol, drogas, manejar a gran velocidad o tener relaciones sexuales sin protección, por mencionar algunas.

CIERRE

PARA REFLEXIONAR

- ¿Cómo he vivido la pérdida de un ser querido? ¿Qué me ha ayudado y qué no?
- En caso de haber pasado por un duelo, ¿cómo viví las diferentes etapas?

BIBLIOGRAFÍA

- Brown, J.T., & Stoudemire, A. (1983). Normal and Pathological Grief. *Journal of the American Medical Association*, 250, 378-382.
- Kübler-Ross, E. (2002). *Lecciones de Vida*. España: Millennium.
- O'Connor, N. (2005). *Déjalos ir con amor*. México: Trillas.
- Slaikeu, K.A. (1996). *Intervención en crisis. Manual para práctica e investigación* (2ª ed.). México: Manual Moderno.

Autoría

Mtra. Claudia Mier Cadaval, maestra en Psicoterapia con experiencia en orientación psicoeducativa a jóvenes y trabajo con refugiados.

FALTAS
GRAVES



FICHA 6

FALTAS GRAVES

Bachillerato

Burla virtual, desenlace fatal



OBJETIVO: reflexionar sobre las consecuencias del ciberacoso y, a partir de ello, generar estrategias de apoyo para quienes lo sufren.

MATERIALES O RECURSOS: para cada grupo se requiere la lectura de “El caso de Ryan” (*vide infra* Anexo, p. 46).

DURACIÓN: 45 minutos.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.



SUGERENCIAS: procurar dar curso a las estrategias que surjan de la reflexión final y revisar periódicamente si algunas de esas acciones se están realizando.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula.

PERSONAS DESTINATARIAS: docentes (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

El ciberacoso puede ser fatal. Ya es usual escuchar que en diferentes lugares del mundo hay menores que han sufrido de acoso cibernético a través de comentarios, videos y/o fotografías en redes sociales, y que lamentablemente algunos de ellos han terminado quitándose la vida por no tener redes de apoyo.

Las comunidades educativas han tomado medidas, al incorporar campañas contra el acoso escolar y el ciberacoso, protocolos de prevención y educando a sus miembros para no lamentar situaciones fatales.

En la prevención, las y los estudiantes son los principales actores, por ello es imprescindible sensibilizarlos y acordar con ellas y ellos algunas estrategias para que se apoyen mutuamente cuando adviertan este tipo de acoso escolar.

DESARROLLO

1. Lea al grupo “El caso de Ryan” y luego solicite que, individualmente, se responda a lo siguiente:

- ¿Qué emociones te evocó este caso?
- ¿Conoces alguna situación similar?
- ¿Qué piensas de la decisión de Ryan?
- ¿Qué otras decisiones o acciones pudo haber realizado?

(10 minutos)

2. Solicite a quienes participan que se reúnan en equipos de cinco integrantes y que compartan las respuestas de las últimas dos preguntas.

(10 minutos)

3. Pida a los equipos que piensen en tres ideas que podría haber hecho el grupo para detectar lo que le estaba pasando a Ryan y así apoyarlo.

(10 minutos)

4. Haga una plenaria en la que cada equipo exponga sus ideas.

(5 minutos)

CIERRE

IDEA FUERZA

1. El rol de las compañeras y los compañeros puede ser muy importante para identificar señales en otros estudiantes que tal vez están siendo víctimas de ciberacoso y para encontrar formas de brindarles apoyo.

BIBLIOGRAFÍA

El texto “El caso de Ryan” presentado en el Anexo es una adaptación de:

Flowers, J. (19 de octubre de 2006). *Cyber-Bullying hits community*. Addison County Independent. En: <https://web.archive.org/web/20090403204142/http://www.addisonindependent.com/node/280>

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valoras UC Chile.

ANEXO

El caso de Ryan

Ryan nació en 1990. Su padre, Halligan, lo recordaba como un “alma gentil y muy sensible” que enfrentó algunos desafíos desde el principio. Rápidamente se le diagnosticaron algunos retrasos en el desarrollo que afectaban su habla y coordinación física. Como resultado, no empezó a hablar hasta los dos años. Ryan recibió servicios de educación especial durante sus primeros años en la escuela primaria, pero se había puesto al día con sus compañeros cuando ingresó al cuarto grado.

“Él todavía luchó; la escuela nunca fue fácil para él”, dijo Halligan. “Pero siempre aparecía con una sonrisa en su rostro, ansioso por hacer su mejor esfuerzo”.

Pero, aparentemente, lo mejor de él no fue lo suficientemente bueno para algunos de sus compañeros de estudios, quienes, comenzando en quinto grado, se burlaban sin piedad de Ryan por sus “necesidades especiales” y su falta de habilidad atlética.

“Hubo cierto grupo de niños que no dejaron pasar estas cosas”, dijo Halligan, señalando a un acosador en particular cuyo trabajo aparente era “señalar que (Ryan) no era muy bueno en la escuela”.

Como era un niño sensible, Ryan se tomó las burlas con dureza. “Tuvimos muchos momentos de lágrimas alrede-

dor de la mesa”, dijo Halligan. Al principio, los Halligans le dieron a su hijo algunos consejos típicos. “Simplemente ignóralos y aléjate”, le aconsejó Halligan. Pero la situación se puso tan mal que los Halligans llevaron a su hijo con un consejero, quien ayudó a Ryan a resolver sus sentimientos. Al final del quinto grado, el consejero dijo que creía que Ryan no necesitaba más sesiones de terapia.

Las cosas mejoraron un poco en la escuela, hasta que Ryan ingresó al séptimo grado en una escuela secundaria. Halligan recordó una noche, poco después de que comenzaran las clases, cuando entró en su casa y encontró a Ryan abatido, apoyando la cabeza en una mesa. “Le pregunté qué estaba pasando y me dijo: ‘Papá, odio esa escuela, no quiero volver nunca más, quiero que me eduquen en casa’”.

La familia no pudo acoger la petición de su hijo, pero a cambio le ofrecieron tomar clases de taekwondo para que aprendiera estrategias de defensa. Sin embargo, el acoso no se detuvo, al punto de que el 7 de octubre de 2003 Ryan se suicidó, poco después de haber ingresado al octavo grado.

Encontraron la primera pista en el anuario de séptimo grado de su hijo. Ryan había garabateado las imágenes de la multitud de matones y había marcado tan agresivamente la cara de su principal abusador que había roto el papel.

En un esfuerzo por descubrir qué tan equivocados estaban, los Halligans recurrieron a la computadora que Ryan había pasado tantas horas usando en su habitación durante el verano antes de morir. La pareja había permi-

tido que Ryan mantuviera la computadora en su habitación con la condición de que no accediera a pornografía, se comunicara de forma anónima con la gente, transmitiera su imagen o mantuviera una contraseña secreta para las salas de chat. También insistieron en que Ryan compartiera su contraseña con la familia.

“Se apegó a esa regla, gracias a Dios”, dijo Halligan.

Halligan accedió a archivos de mensajería instantánea que mostraban conversaciones que Ryan había tenido en línea con algunos de los matones en la escuela. Usando un lenguaje obsceno y mezquino, los matones habían difundido un falso rumor de que Ryan era gay, un rumor que también se extendió por la escuela.

“Fue como un frenesí en la escuela, todos se unieron a la diversión”, dijo Halligan sobre el rumor.

La familia también descubrió lo que parecía un incipiente romance por internet que Ryan había estado teniendo con una chica popular en la escuela. Pero cuando Ryan regresó a la escuela en el otoño de 2003, descubrió que la niña había estado confabulada con los matones y no había querido decir nada de lo que había dicho.

“Resulta que el día que murió, mi hijo se acercó a la niña y le dijo: ‘Son las niñas como tú las que me dan ganas de suicidarme’”, dijo Halligan.

Con ese fin, Ryan había accedido a sitios web que informaban a las personas cómo podían suicidarse “sin dolor”. Los miembros de la familia también se enteraron de que uno de los conocidos de Ryan lo había incitado a suicidarse y llegó a escribir: “Es hora (improperio)”, cuando Ryan anunció sus intenciones de seguir adelante con el acto.

FICHA 7

FALTAS GRAVES

Bachillerato

La virtualidad puede dañar la realidad



OBJETIVO: identificar riesgos y consecuencias en el uso de las redes sociales.

MATERIALES O RECURSOS: tarjetas para completar y lápices.

DURACIÓN: 45 minutos.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.

SUGERENCIAS: definir la cantidad de grupos que se deben organizar considerando la cantidad de tarjetas; lo deseable



es un máximo de cinco integrantes en cada grupo. Si es necesario, más de un grupo puede trabajar con la misma tarjeta.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula.

PERSONAS DESTINATARIAS: docentes (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

En temas de redes sociales, las y los estudiantes conocen en general más que las personas adultas y conviene que ellas y ellos mismos sean capaces de reflexionar y generar sus propios acuerdos sobre cómo hacer para no dañarse a sí mismas y mismos y a otras personas.

DESARROLLO

1. Lea el siguiente párrafo a las y los estudiantes:

Paula Rochina nos hace pensar: dice que imaginemos que nuestros pies están llenos de pintura roja indeleble y caminamos sobre una tela blanca. Esa huella que vamos plasmando es similar al rastro que dejamos al navegar en la red. Cuando quitamos algo de nuestros perfiles en las redes sociales (videos, fotografías, comentarios, etc.) en realidad no ha desaparecido. Hay buscadores que registran y copian todo lo que aparece en internet, lo que permite que todo sea recuperable. Nuestra navegación deja un rastro imborrable, como las huellas rojas en la tela.

2. Pregunte: ¿conocen a alguien que subió contenido en redes sociales y se arrepintió de ello? (Se sugiere no entrar en detalles, a menos que las y los estudiantes acepten profundizar en sus experiencias).
3. Distribuya al alumnado en grupos de cinco integrantes.
4. Entregue a cada grupo una tarjeta con las escenas de una historia. Indique que después de leer las cinco primeras escenas deben completar las cinco restantes, considerando consecuencias negativas a partir del mal uso de las redes sociales.
5. Realice una plenaria en la que cada grupo exponga brevemente su historia con consecuencias negativas y, posterior a cada relato, entre todas y todos vean qué alternativa podrían haber elegido los personajes.

CIERRE

Haga un círculo en el que cada alumna o alumno responda en una frase qué le diría a una o un estudiante acerca

de lo que debe recordar cuando use las redes sociales para que no tenga consecuencias negativas.

IDEAS FUERZA

1. En redes sociales, ¡reflexiona antes de actuar! Todo el contenido que compartas queda registrado y te puede traer consecuencias negativas.
2. Ojo con lo que decidas compartir y a quién le entregas información personal y de tu grupo cercano.
3. Siempre debes pensar dos veces antes de compartir una publicación.

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valoras UC Chile.

ANEXO

GRUPO 1

Escena 1	En una fiesta, Lucía y sus tres amigas deciden hacer un juego en el que hacen una tabla de clasificación de los varones más guapos y los más feos.
Escena 2	Una de las amigas sugiere que pueden hacer una “página de confesiones” en Instagram, en la que pueden subir las fotografías de los compañeros más feos y dejar que los demás opinen.
Escena 3	A todas ellas les pareció una idea muy buena. Una de ellas señaló que en todas las escuelas hay páginas de confesiones y que es muy entretenido para todas y todos.

Escena 4	Lucía toma la iniciativa y saca su celular para crear la página. Ninguna de las presentes manifestó una actitud crítica ni cuestionó la acción de Lucía; al contrario, reían y sugerían nombres para subir las primeras fotografías.
Escena 5	Una de ellas propone subir la foto de Marcos porque tenía una fotografía de él en ropa interior que le habían tomado unos compañeros que le bajaron el pantalón para jugarle una broma. Lo que ellas no sabían era que Marcos había pasado un momento bastante difícil a causa de esa situación, que ya estaba superando con ayuda psicológica.
Escena 6	
Escena 7	
Escena 8	
Escena 9	
Escena 10	

GRUPO 2

Escena 1	Karla terminó la relación con su novio hace tres semanas y desde entonces frecuentemente le dice a sus amigas que se siente sola.
Escena 2	Una de sus amigas le sugiere hacerse un perfil en Tinder, que ahí podrá encontrar muchachos y muchachas guapas con quienes podría pasar un buen momento.
Escena 3	Karla le comenta a su amiga que había escuchado que no era muy seguro unirse a ese tipo de redes porque no todas las personas que ahí están tienen buenas intenciones. Sin embargo, su amiga le comenta de otras dos personas que habían logrado encontrar “al amor de su vida” gracias a esa red.
Escena 4	Un día, Karla está sola en casa y decide instalar la app. Efectivamente, descubre a muchas personas que son de su gusto y comienza a hablar con ellas, dedicando más tiempo a una que dice llamarse Jorge, con quien intercambia mensajes todos los días e incluso fotografías de ellos y de lo que hacen.
Escena 5	Uno día, Jorge le pide a Karla una fotografía íntima, a lo que ésta accede sin mayor cuestionamiento, compartiéndole una foto de ella en ropa interior. Desde el momento en que la envió, el perfil de Jorge desapareció. En la noche, una amiga le escribe a Karla diciéndole que revise las redes sociales de estudiantes del colegio, pues habían compartido una fotografía de ella en ropa interior, la misma que le había enviado a Jorge.

Escena 6	
Escena 7	
Escena 8	
Escena 9	
Escena 10	

GRUPO 3

Escena 1	Lorenzo es un joven de 17 años que dice no tener mucha suerte en el amor. Ha tenido diferentes parejas, sin embargo, todas sus relaciones han terminado en conflicto, lo que le apena bastante.
Escena 2	Un día, Lorenzo está hablando con su mejor amiga, Cleo, a quien le comenta su fracaso en el amor. Cleo le dice que debe ampliar sus horizontes y comenzar a conocer chicas de otros lugares y por otros medios.
Escena 3	A partir de esa conversación, Lorenzo, que ha visto diferentes programas de citas a ciegas, considera que es buena idea probar suerte con los salones de chat por internet, donde tal vez podría conocer a mujeres que compartan sus mismos gustos e intereses.

Escena 4	Es así como conoce a Amelia, una chica de su misma edad con la cual le resulta fácil conversar. Se agregan a Facebook, ella se ve muy guapa en sus fotos y además es muy simpática con él. Pasan los meses y Lorenzo y Amelia hablan todos los días.
Escena 5	Ambos se llevan tan bien que deciden comenzar una relación virtual; sin embargo, Lorenzo tiene muchas ganas de conocer a Amelia, por lo que se le ocurre que se podrían escapar un fin de semana a la playa. Compra los boletos y queda de verse con Amelia en la terminal de autobuses cercana a la playa para comenzar la aventura. Cuando se encuentran, Lorenzo se da cuenta de que Amelia no es quien decía ser.
Escena 6	
Escena 7	
Escena 8	
Escena 9	
Escena 10	

FICHA 8

FALTAS GRAVES

Secundaria • Bachillerato

Acoso virtual: más allá del aula



OBJETIVO: reflexionar en torno a las características y la prevención del ciberacoso.

MATERIALES O RECURSOS: para cada grupo, un set con recortes de un fragmento sobre acoso virtual (Anexo), hojas y lápices.

DURACIÓN: 45 minutos.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.



SUGERENCIAS: registrar ideas de la plenaria para posibles acuerdos o acciones en el centro educativo frente al acoso virtual.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: escuela.

DESTINATARIOS: directivos y docentes (para trabajar con equipos directivos y docentes).

INTRODUCCIÓN

El ciberacoso es una práctica muy compleja entre las y los jóvenes, en la que es difícil para las personas adultas intervenir. Lo que necesitamos las personas mayores es comprender mejor, prevenir y generar acciones que lleven al estudiantado a tomar conciencia.

DESARROLLO

1. Solicite a las y los asistentes a que se reúnan en grupos de cinco integrantes.
2. Entregue a cada miembro del grupo uno de los fragmentos disponibles en el Anexo de esta ficha (*vide infra* p. 53).

3. Cada integrante tiene que leer el párrafo que le tocó y, cuando hayan concluido todas y todos, resumir lo leído, conformando así la información completa.
4. A continuación, hacen propuestas para responder a las siguientes dos preguntas:
 - ¿Qué acciones o conductas ven en las relaciones entre estudiantes que podrían darnos pistas de una situación de acoso virtual o ciberacoso?
 - ¿Qué pueden realizar para prevenir el acoso virtual o ciberacoso en nuestra escuela?
5. En plenaria, cada grupo comparte sus propuestas.

CIERRE

IDEAS FUERZA

- Respecto al ciberacoso, es necesario conocer y reflexionar, para posteriormente poder analizarlo con el alumnado. Ellas y ellos son finalmente quienes deben comprender y decidirse a cuidar de sí mismas y mismos y a los otros en las redes sociales.
- Entregue a todas y todos la lectura completa del ciberacoso (Anexo).

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en el Anexo es una adaptación de: Vergara, C. & Mena, I. (2019). *Ciberbullying: más allá del aula*. Valoras UC. En: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ViolenciaResolucionDeConflictoYDisciplina-Formativa/Fichas/32.-Cyberbullying-mas-alla-del-aula.pdf>.

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valoras UC Chile.

ANEXO

1. ¿QUÉ ES EL CIBERACOSO?

El ciberacoso ha sido definido como la acción de publicar comentarios, imágenes o videos en línea para difamar a una persona, divulgar a través de la red hechos privados de ella y causarle angustia emocional de forma intencional (Watts *et al.*, 2017). También es la forma de uso repetido y hostil de las tecnologías de información y de comunicación, por parte de un individuo o varios, con la intención de dañar a otro (Watts *et al.*, 2017). Actualmente, las y los jóvenes utilizan de forma masiva redes sociales como Facebook, Instagram y WhatsApp, siendo estas el principal contexto del acoso cibernético.

2. CARACTERÍSTICAS DEL CIBERACOSO

El ciberacoso utiliza las tecnologías de información y de comunicación como medio para la agresión; tiene la posibilidad de ser realizado en cualquier momento y lugar, llega a una mayor audiencia y muchas veces se realiza desde el anonimato de una o un agresor o la suplantación de identidad para causar daño moral (Slonje, Smith & Frisé, 2012). Brown y Demaray (2010) mencionan el gran acceso que tienen las y los victimarios a sus víctimas, pues quienes sufren el ciberacoso no tienen un lugar seguro al cual escapar, como en el caso del *bullying* o acoso en el contexto escolar, que se detiene cuando victimaria o victimario y víctima no se encuentran presentes en el mismo lugar.

En el caso del **acoso virtual o ciberacoso**, la persona agredida puede recibir mensajes hostiles o ser denigrada en cualquier minuto y sin la necesidad siquiera de cono-

cer a su victimaria o victimario. Por último, se agrega el mayor desequilibrio de poder existente entre las personas implicadas, la escasa supervisión parental, la sensación de impunidad en la red y la nula retroalimentación de las consecuencias de la agresión entre implicadas e implicados, lo que dificulta la empatía con la víctima y la posibilidad de que se detenga la acción (Giménez, 2015).

3. FORMAS DIFERENTES DEL ACOSO VIRTUAL O CIBERACOSO

El ciberacoso puede tomar diferentes formas, como:

- a) *Flaming*, que hace referencia a peleas en línea utilizando lenguaje ofensivo.
- b) Acoso, entendido como enviar constantemente mensajes insultantes.
- c) Ciberacoso, acoso repetido e intenso que incluye denigración y que causa profundo temor en la víctima.
- d) Denigración, que es esparcir rumores por la red, enviar o publicar rumores que pueden dañar la reputación de una persona.
- e) Suplantación de identidad, que incluye enviar o publicar material que pondría a la persona real en problemas.
- f) Engaño, como hacerse pasar por otra persona.
- g) Exclusión, que sería no ser considerada o considerado en grupos conformados en redes o, por ejemplo, que los comentarios realizados sean ignorados (Cantone *et al.*, 2015).

4. PREVENIR EL CIBERACOSO O ACOSO VIRTUAL

Notar, Padgett y Roden (2013) mencionan que el primer paso para prevenir el **acoso virtual o ciberacoso**, y que debería ser llevado a cabo por las autoridades de las ins-

tituciones educativas, es definir los conceptos de acoso (*bullying*) y ciberacoso, con el propósito de que exista una forma común para todas las personas de entender ambos conceptos.

También es necesario educar en el contexto escolar tanto a madres, padres y profesorado sobre las temáticas de acoso y las limitaciones necesarias para el alumnado en el uso de teléfonos y dispositivos electrónicos (Notar *et al.*, 2013).

5. PROPUESTAS

Wong-Lo (2009) dice que para prevenir el ciberacoso entre pares, los colegios deben:

- a) Contar con personal entrenado en ciberacoso.
- b) Desarrollar una definición y meta común respecto al ciberacoso al interior de la institución.
- c) Presentar reglas y políticas claras.
- d) Alentar la denuncia.
- e) Distribuir recursos con madres y padres, formar una red con ellos y proveerlos de documentos con información o realizar reuniones de capacitación para prevenir e intervenir en los casos de ciberacoso.
- f) Asignar tiempo de clases para tratar el tema con alumnas y alumnos, mostrar las consecuencias de las agresiones y promover un proceso empático con compañeras, compañeros y personas desconocidas.
- g) Educar al estudiantado acerca de cómo afectan las etiquetas y los sobrenombres utilizados en línea.
- h) Proveer entrenamiento y tutorías al personal.
- i) Alentar el trabajo en equipo al interior de la institución.

FICHA 9

FALTAS GRAVES

Secundaria • Bachillerato

La familia y su papel en la prevención de conductas de riesgo: factores protectores



OBJETIVO: visualizar los factores protectores con los que una familia puede prevenir la aparición de conductas de riesgo en sus hijas e hijos.

MATERIALES O RECURSOS: tarjetas “Factores protectores en la familia”.

DURACIÓN: 60 minutos.

MODALIDAD: presencial.



SUGERENCIAS: distribuir equitativamente las tarjetas entre quienes participan.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: docentes (para trabajar con madres y padres de familia).

INTRODUCCIÓN

Personal de instituciones educativas y familias se sienten “atados de manos” por no saber cómo abordar las conductas de riesgo entre personas jóvenes, pues estas se manifiestan cada vez con más anticipación. Sin embargo, el mayor potencial de las familias se encuentra en ser agentes protectores para evitar la aparición de estas conductas.

DESARROLLO

1. Distribuya a las y los participantes en tres grupos y entregue tres tarjetas de los “Factores protectores en la familia” (*vide infra* p. 56, Anexo).
2. Indique que deben leer en voz alta cada uno de esos factores y luego cada una y uno debe responder para sí misma o mismo la siguiente cuestión:
 - ¿Qué factor protector de los antes enunciados creo que constituye una debilidad en la relación con mi hijo o hija y que puedo fortalecer?
3. Se otorgan cinco minutos para que, quien quiera, comparta su respuesta con los miembros del grupo.
4. Las y los participantes deben elegir uno de los factores y sobre él representar una situación en la que las personas adultas actúen asertivamente para evitar una conducta de riesgo.
5. Realice una plenaria en la que cada grupo ejecute su representación.

CIERRE

- Es posible potenciar los factores protectores identificados en nuestra familia y desarrollar otros que ayuden a hacer más preventiva la dinámica familiar y enriquecer nuestra forma de relacionarnos.
- Toda familia puede ser protectora por el solo hecho de generar lazos de afecto; cada una tiene su sello particular, su dinámica y estilo propio.
- La historia de la familia, la forma de demostrar el cariño, los valores que transmite, etc., constituyen la identidad. La identidad de una familia es protectora en la medida en la que podemos reconocerla, apreciarla y nutrirnos de ella.

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en el Anexo es una adaptación de: Romagnoli, C., Kuzmanic, V. & Caris, L. (2015). *La familia y su rol en la prevención de conductas de riesgo: factores protectores*. Valoras UC. En: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Fichas/La-familia-y-su-rol-en-factores-de-riesgo.pdf>.

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valoras UC Chile.

ANEXO

FACTORES PROTECTORES EN LA FAMILIA

Las investigaciones identifican una serie de factores protectores en la familia que actúan como amortiguadores frente a la aparición de conductas de riesgo, disminuyendo la probabilidad de su ocurrencia. Entre estos, cabe destacar:

1. Fuertes vínculos al interior de la familia

Cercanía, apoyo emocional, trato cálido y afectuoso con hijas e hijos. Es importante considerar que la fuerza de los vínculos establecidos en etapas previas a la adolescencia resulta un factor protector ante las conductas riesgosas que pueden aparecer en esta etapa. Esto está dado por:

- Buen nivel de preocupación y atención que tienen madres y padres con sus hijas e hijos. Estos perciben que sus madres y padres tienen tiempo para ellas y ellos.
- Expresión abierta de cariño en la familia.
- Conocimiento de los problemas, los intereses y las necesidades de las hijas y los hijos.

2. Madres y padres involucrados

Conocimiento de las actividades y las amistades de las hijas y los hijos. ¿Dónde están? ¿Qué hacen? ¿Con quién se relacionan, a dónde van y con quién? Fijarse en el programa de televisión que ven sus hijas e hijos, la frecuencia con la que comen juntos, controlar la hora de llegada, conocer a sus amistades, etcétera.

3. Disciplina familiar adecuada y normas claras de conducta dentro de la familia

Las madres y los padres protegen a sus hijas e hijos cuando establecen límites claros, compuestos por pocas normas, bien definidas, bien comunicadas y adaptadas a la etapa de desarrollo de estos últimos.

4. Fortalecimiento y desarrollo de habilidades personales y sociales en las hijas y los hijos

Los factores protectores individuales más importantes son:

- a) Autoconcepto y autoestima positivos.
- b) Tolerancia a la frustración.
- c) Adecuada resolución de conflictos.
- d) Adecuada toma de decisiones.
- e) Resistencia a la presión de grupo.
- f) Desarrollo de habilidades sociales como comunicación y asertividad. Capacidad para reconocer y expresar adecuadamente emociones y sentimientos.
- g) Tener metas personales y un plan de vida.
- h) Tener valores incompatibles con el consumo de drogas.
- i) Adecuada integración escolar, social y académica.

5. Actitud y comportamientos preventivos por parte de las madres y los padres frente al consumo de drogas

Esto se expresa principalmente mediante:

- Padres, madres, hermanas y hermanos conscientes de su papel de modelos y ejemplo de vida sana.
- Padres y madres con una actitud decisiva y clara de rechazo hacia el consumo de alcohol y drogas ilícitas.
- No consumir drogas al interior de la familia.

6. Estilo de comunicación positivo

Se promueve el diálogo abierto acerca de los sentimientos y las opiniones, se respetan y toleran las diferencias individuales.

7. Estilo colaborativo de resolución de conflictos

Frente al conflicto se consideran los intereses y las preocupaciones del otro y también las propias. Los miembros de la familia son capaces de generar una atmósfera relajada, con sentido del humor y alegría (sin violencia, agresividad o descalificación).

8. Madres y padres informados acerca de los riesgos y factores asociados con el consumo de drogas

Conocimiento acerca de las oportunidades en el acceso a las drogas, la presión social y los modelos de consumo; las creencias y los mitos relacionadas con este último.

9. Fortalecimiento de los vínculos con el colegio

Madres y padres que se involucren en los aprendizajes y que se preocupen por la asistencia y rendimiento de sus hijas e hijos. Capacidad de reconocer los logros y progresos de las hijas y los hijos.

FALTAS

LEVES



FICHA 10
JUEGO

Secundaria • Bachillerato

Parema



OBJETIVO: reflexionar acerca de valores y habilidades socioafectivas y éticas que influyen en la sana convivencia y en el modo en el que los jerarquizamos, dando prioridad a unos sobre otros.

MATERIALES O RECURSOS: un set de tarjetas “Parema” para cada participante.

DURACIÓN: 60 minutos.



MODALIDAD: presencial.

SUGERENCIAS: de acuerdo con la realidad del contexto, el conductor o conductora de la actividad puede proponer otras tarjetas.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula.

PERSONAS DESTINATARIAS: docentes (para trabajar con estudiantes o familias).

INTRODUCCIÓN

Convivir diariamente con otros desafía la construcción de acuerdos y el desarrollo de habilidades que permiten modos armoniosos de relacionarse. La construcción de este escenario no siempre es fácil, ya que las creencias, los sentimientos y los sistemas de valores que se ponen en juego en el acto de convivir con otros varía de una persona a otra.

DESARROLLO

1. Reparta un set de las tarjetas del juego “Parema” a cada participante (*vide infra* p. 63, Anexo); explique que cada una de ellas refiere a un valor o habilidad que una persona puede considerar más o menos importantes para el logro de una convivencia armónica.

2. Invite a quienes participan a jerarquizar las tarjetas, primero de forma individual, ordenándolas desde las que consideran más importantes para convivir armónicamente hasta las que considera menos importantes.

(5 minutos)

3. Pida a quienes participan que se junten en parejas, que compartan las jerarquías que construyeron y que lleguen a un acuerdo sobre las cinco tarjetas más importantes para la convivencia y su orden de importancia. El acuerdo debe ser discutido con argumentos y convencer a ambos participantes, para evitar que la decisión se tome por votación o de manera aleatoria.

(15 minutos)

4. En plenaria, discuta con el grupo las siguientes cuestiones:

- ¿Qué fue lo que aprendieron del ejercicio?
- ¿Qué fue lo más fácil y lo más difícil de ello?
- ¿Qué estrategias utilizaron para llegar a acuerdos?
- ¿Cuáles son los valores y las habilidades que consideran que son prioritarios desarrollar para que ustedes, las y los estudiantes o hijas o hijos puedan convivir de manera armónica en la escuela y en el hogar?

Se sugiere registrar las opiniones en un papelógrafo o pizarrón y no olvidar orientar las respuestas hacia el objetivo.

CIERRE

- Los valores y las habilidades socioafectivas y éticas se interrelacionan y se requiere su desarrollo com-

plementario para lograr la convivencia armónica con otros.

- Las personas “ordenamos” y “priorizamos” de distinta manera nuestros valores y necesidades; no hay “una mejor manera”.
- Toda convivencia armónica se funda tanto en el respeto a la diversidad como en la definición de acuerdos comunes de las condiciones mínimas y básicas para hacerla posible. De ahí la importancia de conocer los valores y las necesidades que cada miembro de la comunidad prioriza, para luego construir consensos que representen lo mejor posible los requerimientos de todas y todos.
- Es más fácil ponerse de acuerdo con aquellos que poseen jerarquías similares a las propias. Hay formas de ordenar más o menos complementarias. Existen diferencias que pueden generar mayores roces al basarse en lógicas y paradigmas opuestos. El desafío al organizar la convivencia para que la comunidad alcance sus metas es dialogar estas diferencias e intentar definir los consensos básicos mínimos que permitan una convivencia armónica en la que, pese a las diferencias, haya compromiso con el respeto.

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en el Anexo es una adaptación de:

Mena, I. (2013). Parema. Valores UC. En: http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ValoresEticaY-DesarrolloSocioemocional/Herramientas/Competencias-socioemocionales_Parema.pdf.

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valoras UC Chile.



ANEXO

<p>Creer que todos los seres humanos son iguales a mí</p>	<p>Reconocer las necesidades de otras personas</p>	<p>Saber dialogar, escuchando y expresándome</p>
<p>Imaginar y poder sentir lo que otro siente</p>	<p>Darme cuenta cuando estoy en desacuerdo con otros puntos de vista</p>	<p>Reconocer mis emociones y sentimientos</p>
<p>Reconocer mis creencias y valores</p>	<p>Ser capaz de cambiar mis puntos de vista si reconozco nuevas perspectivas</p>	<p>Tolerar opiniones diferentes a las mías</p>



**Construir con otros
las normas que
nos permitirán
organizarnos**

**Saber lo que yo
necesito y lo que
puedo postergar
para sentirme bien
estando con otros**

**Saber reflexionar
en torno a por qué
es mejor una cosa u
otra**

**Comprender el
punto de vista de
otras personas**

**Conocer las formas
en las que suelo
comportarme**

**Cuidar mis
necesidades de
felicidad en lo físico,
psicológico y afectivo**

**Ser honesto,
expresar mi
propia opinión y
sentimientos**

**Sentir respeto por mí
y mis orígenes**

**Saber llegar a
acuerdos**



<p>Reconocer cuando estoy en un error</p>	<p>Respetar y cumplir compromisos</p>
---	---

FICHA 11

FALTAS LEVES

Secundaria

Queremos ser un gran equipo



OBJETIVO: reflexionar y compartir experiencias que motiven al grupo a constituirse en una comunidad-grupo que funcione como un equipo que trabaja colaborativamente para alcanzar sus metas de aprendizaje y convivencia.

MATERIALES O RECURSOS: entrevista para madres, padres o familiar cercano; hojas y lápiz.

DURACIÓN: 50 minutos.

MODALIDAD: presencial.



SUGERENCIAS: para llevar a cabo la reflexión es necesario que la entrevista se haya dado con anticipación (una o dos semanas) y que las y los estudiantes ya la tengan respondida.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula.

PERSONAS DESTINATARIAS: docentes (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

Todas las personas hemos tenido buenas experiencias de trabajo en equipos en los que nos hemos sentido a gusto y con los que nos hemos organizado para alcanzar objetivos comunes. Por el contrario, también hemos identificado aquellas situaciones en las que no se ha podido llegar “a buen puerto”, dándonos cuenta, en un espíritu de avance y superación de la situación, de aquellas prácticas que no nos permiten avanzar. Las personas adultas, con su vasta experiencia, pueden transmitir sus aciertos y errores en el encuentro con los otros; darnos un tiempo para escucharlos nos puede venir muy bien en la construcción de la comunidad.

DESARROLLO

1. Solicite a las y los estudiantes que tengan a la mano la entrevista que han realizado a su padre, madre o familiar cercano.
2. Dé unos 10 minutos para que quien quiera comente lo que sintió con la experiencia de la entrevista. Pueden ser comentarios sobre la forma y el fondo.
3. Pida al estudiantado que se reúna en grupos de cuatro integrantes y que:
 - a) Cada uno lea las respuestas que su familiar dio en la segunda página.
 - b) Una vez que han escuchado todas las respuestas, seleccionen dos ideas que el equipo considere apropiadas para ejecutar en el grupo, teniendo en cuenta que beneficien la formación de una comunidad.

(20 minutos)
4. En plenaria, los grupos comparten sus ideas. Pida a los demás grupos estar atentos a las presentaciones para poder intervenir con preguntas respecto a la viabilidad de la idea, si fuera necesario.

(10 minutos)
5. Registre esas ideas en el pizarrón para que en un futuro encuentro puedan darles seguimiento. Se sugiere, para ese encuentro, que las ideas sean priorizadas considerando tiempos, recursos y beneficios para la comunidad.

CIERRE

- Es importante agradecer a los padres y las madres la disposición para realizar la actividad presentada.
- También es importante explicarles la importancia de un trabajo coordinado entre familia y escuela:

“Si ustedes me cuentan sus experiencias respecto a la pertenencia a comunidades y al trabajo en equipo, me estarán dando pistas de cómo colaborar para conseguirlo con mi grupo. Además, el conocer experiencias positivas al respecto me hace creer que es posible lograrlo y así no desanimarme cuando algo no salga como lo esperamos”.

- Cada vez que se enseña algo en la escuela y es reforzado desde la casa o viceversa, el impacto formativo en la o el estudiante es mucho más profundo y duradero en el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en el Anexo es una adaptación de:

Mena, I. (2013). *En mi curso queremos ser un gran equipo*. Valoras UC. En: http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/FormacionDeComunidad/Herramientas/Trabajo-colaborativo_En-mi-curso-queremos-ser-gran-equipo.pdf.

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valoras UC Chile.

En mi grupo queremos ser un gran equipo

En el grupo nos hemos puesto un desafío de ser una comunidad-grupo. Esto significa que entre todas y todos hemos consensuado las metas que son significativas. Metas que nos ayudarán a aprender más y mejor, y además nos permitirán relacionarnos de manera más solidaria y respetuosa.

Me gustaría mucho que me cuenten experiencias en las que ustedes han sido parte de una comunidad, me den ideas sobre qué hacer para favorecer su construcción; esto nos puede ayudar para que como grupo podamos lograr el desafío que nos hemos puesto.

Tengo unas preguntas que nos servirán de guía en esta conversación... ¿Me ayudan?

¿Alguna vez has sido parte de un equipo? ¿Has pertenecido a un grupo que se sentía y trabajaba como equipo, que tenía objetivos comunes y cuyos integrantes se ayudaban para conseguirlos? (por ejemplo, equipo deportivo, cultural, religioso, etcétera).

¿Dónde?

¿Cómo fue la experiencia?

¿Cómo te sentías en el grupo?

¿Has estado en un grupo en el que no hay un sentido de equipo, en el que nadie se interesa por los demás, sino que cada uno se ayuda sólo a sí mismo? ¿Dónde?

¿Cómo te sentías en el grupo?

En mi grupo queremos ser un gran equipo, queremos ayudarnos entre todas y todos para que nos vaya bien en la escuela y con nuestras compañeras y nuestros compañeros.

¿Cómo le podemos hacer? ¿Qué ideas nos sugieren?

¿Qué tenemos que cuidar?

¿Cómo nos podrían apoyar (como mamá, papá o familiar) para que en mi curso nos podamos convertir en un buen equipo?

FICHA 12

FALTAS LEVES

Secundaria

Lo que debemos saber antes de generar acuerdos de convivencia escolar



OBJETIVO: reflexionar en torno a la propuesta de generar acuerdos de convivencia que provengan de la propia comunidad-grupo.

MATERIALES O RECURSOS: para cada grupo, un set con recortes de un fragmento del documento Anexo.

DURACIÓN: 45 minutos.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.



SUGERENCIAS: si el centro educativo optara por ejecutar la propuesta de generación de acuerdos de convivencia que se menciona en el Anexo, se sugiere que la comunidad vinculada inicie la reflexión utilizando esta guía.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: sociocomunitario.

PERSONAS DESTINATARIAS: directivos y docentes (para trabajar con equipos directivos, docentes o familias).

INTRODUCCIÓN

Una comunidad democrática organizada debe construir normas para conquistar sus metas y formar en disciplina para ceñirse a ellas, pero la forma de construir estos acuerdos debe tener ciertas características si se quiere hacer de manera comunitaria. Esta ficha expone los fundamentos del trabajo de construir metas, normas y disciplina escolar cuando se trata de lograr la meta de que todos aprendan y se sientan bien tratados.

DESARROLLO

1. Solicite al público asistente reunirse en grupos de cuatro integrantes.
2. Entregue a cada miembro del grupo uno de los fragmentos del texto “Acuerdos de convivencia escolar para que todas y todos aprendan y se sientan bien tratados” (*vide infra* p. 73, Anexo).
3. Cada integrante tiene que leer el párrafo que le tocó. Cuando todas y todos hayan concluido, cada persona resume a las otras lo leído, conformando así la información completa.
4. Posteriormente, se leen las siguientes preguntas y se hacen propuestas para responderlas:
 - ¿Qué ventajas tendría implementar una propuesta como ésta en el centro escolar?
 - ¿Qué tendríamos que cambiar y qué tendríamos que aprender de lo que actualmente hacemos?
 - ¿Qué sería lo más difícil?
 - ¿Qué acciones concretas podrían ayudar al cambio?
5. En plenaria, cada grupo comparte si está de acuerdo con ejecutar una propuesta de este tipo y mencionan las acciones concretas que podrían ayudar a este cambio.

CIERRE

IDEAS FUERZA:

- Las normas o acuerdos de convivencia, cuando son construidos y validados por quienes pretenden regir, generan conciencia y la necesidad de mantenerlos y respetarlos, pues suplen una necesidad que es real porque ha sido construida con la participación de las personas implicadas.

- La propuesta refiere a una secuencia de actividades de escuela cuyas metas superiores son “que todas y todos aprendan y que se sientan bien tratados”.
- La puesta en marcha de la propuesta demanda implícitamente objetivos formativos de conocimiento y respeto del otro, construcción de consensos, reflexión ética y competencias para el autocontrol y cuidado del otro.
- Optar por una propuesta de esta naturaleza implica que las personas adultas cedan parte del poder de las decisiones, lo que no significa que no puedan ser parte de la construcción de los acuerdos; al contrario, tienen un papel simétrico al de las y los estudiantes, pues deben ejercer un papel en ese espacio.

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en el Anexo es una adaptación de: Mena, I. (2015). *Acuerdos de Convivencia Escolar para que todos aprendan y se sientan bien tratados*. Valoras UC. En: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Fichas/Acuerdos-de-convivencia-escolar-para-que-todos-aprendan-bien-y-se-sientan-bien-tratados-2018.pdf>.

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valoras UC Chile.

ANEXO

ACUERDOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR PARA QUE TODAS Y TODOS APRENDAN Y SE SIENTAN BIEN TRATADOS (FRAGMENTOS)

1. LA IMPORTANCIA DE LA META PARA LA PROPUESTA

La meta es el sentido, los valores, lo que une, lo que permitirá dirimir éticamente. Siendo la meta natural de un curso el aprendizaje, podemos agregar otras dos para direccionar la convivencia del grupo de forma comunitaria: que el aprendizaje sea de todas y todos y que durante el tiempo que aprendemos todas las personas se sientan bien tratadas. El enfocar el aprendizaje de este modo conlleva una concepción inclusiva y colaborativa para su logro, a la vez que requiere un clima de sana convivencia para quienes integran el grupo.

2. EN UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA, LAS METAS SON COMPARTIDAS

Tener metas compartidas quiere decir que todas las personas las conocen y están de acuerdo en trabajar para conseguirlas. Esto permite un contrato social que, en el caso de la educación, es el contrato pedagógico, básico para crear el contexto relacional que permite la actividad de enseñar y aprender. ¿Cómo va a enseñar un profesor si el grupo no quiere aprender? ¿Cómo va a aprender un grupo si la profesora o el profesor no está interesado en enseñar? La enseñanza y el aprendizaje son actividades voluntarias que surgen de la motivación personal, si no hay voluntad de realizarlas, no ocurrirá la maravillosa actividad de la enseñanza-aprendizaje. Esa que Vigotsky (1926, 2001) describe como el generoso acto político de la profesora o profesor, que permite desarrollar el capital cultural del estudiantado. Esa actividad de aprender que el mismo Vigotsky describe como una expansión personal.

3. LA PROPUESTA

Tanto en el centro educativo como en cada grupo, el trabajo normativo y disciplinario se transforma en una ocasión para construir el sentido de las metas y de las normas para conseguirlas. Un trabajo conjunto, siempre en renovación, de construcción colaborativa de la norma, con atención al porqué de esta. Esto implica una reflexión permanente sobre valores que transforme la actividad normativa en una instancia de reflexión muy formativa, que implique a todos los estamentos.

El estar cotidiano en la escuela, normalmente bastante alienado, se convierte en un acto consciente y con más compromiso personal, del cual se responsabiliza cada una y uno.

De este modo, la comunidad escolar se convierte en una comunidad que explícitamente comparte metas. Las metas son intrínsecamente comunitarias: lograr que todas las personas aprendan y se sientan bien tratadas. Los miembros se comprometen, con un sistema normativo, a coordinar su actuar en función de la conquista de estas metas mediante un proceso de acuerdos siempre activo. Las normas son responsabilidad de todas y todos, a la vez que benefician a todos. Esta es una característica de las comunidades: los miembros tienen derechos y deberes.

4. EL PAPEL DE LA DISCIPLINA EN LA PROPUESTA

Posterior a tener metas y normas, aparece el tema de la disciplina. En la escuela, la disciplina se trata de los procesos necesarios para que cada quien aprenda a ceñirse a los acuerdos de convivencia o normas. La disciplina permite que, en efecto, los miembros de la comunidad asuman sus deberes y ejerzan sus derechos.

Con metas y normativas se puede establecer el contrato pedagógico y de disciplina que permitirá una mejor

interacción. En democracia, las normas se consensuan y eso otorga el poder para hacerlas valer y que se constituyan en la base del discurso disciplinario: respetar los acuerdos que permiten la meta. La disciplina se forma progresivamente y las instancias de transgresión son momentos claves formativos. ¿Qué pasó que se transgredió un acuerdo? ¿Por qué era valioso ese acuerdo? ¿Qué consecuencias perjudiciales tiene la transgresión y cómo se reparan? Naturalmente, en el proceso reflexivo vuelven a aparecer los valores, el sentido de las normas, la meta y, a veces, la necesidad de renovar alguna norma.

FICHA 13

FALTAS LEVES

Secundaria

Construir acuerdos de convivencia



OBJETIVO: identificar necesidades para aprender y sentirse bien y, con base en ello, construir los acuerdos de convivencia.

MATERIALES O RECURSOS: una copia de la pauta “Necesidades para aprender y sentirse bien tratado (alumna/o)” para cada estudiante (*vide infra* p. 78, Anexo). Una copia de la pauta “Necesidades para enseñar y sentirse bien tratado (profesor/a)” para cada profesora o profesor de asignatura (Anexo). Una copia de la pauta “Necesidades para aprender y sentirnos bien tratados (grupo)” para cada grupo de alumnas, alumnos y docentes (grupos de cuatro a seis estudiantes) (Anexo). Papelógrafos y plumones.



DURACIÓN: 100 minutos.

MODALIDAD: presencial.

SUGERENCIAS: ser flexible con el tiempo, pues hay actividades que pueden requerir más diálogo. Para cumplir con este objetivo se recomienda llevar a cabo las actividades en diversas sesiones. Revisar el material original, pues presenta actividades complementarias que ayudan a profundizar algunas ideas que son base de esta propuesta.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula.

PERSONAS DESTINATARIAS: docentes (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

Un contexto de aprendizaje organizado en el que las alumnas y los alumnos y personal docente mantienen un buen trato y son capaces de resolver pacíficamente los conflictos que naturalmente suceden en el aula, es determinante para el aprendizaje. Esta herramienta pretende ayudar en la gestión de este contexto al construir acuerdos de convivencia de curso para el aprendizaje y buen trato de todas y todos.

DESARROLLO

1. Entregue a cada estudiante una copia de la pauta “Necesidades para aprender y sentirse bien tratado (alumna/o)” (Anexo). En ella, cada estudiante tendrá que identificar qué necesidades tiene en relación con estas dimensiones.

(5 minutos)

2. Divida el curso en grupos (de cuatro a seis estudiantes) para que cada quien comparta sus respuestas con el resto de las y los integrantes.

(30 minutos)

Idealmente se pide que todas y todos los profesores que dan clases al curso puedan participar. Puede pedirles que participen en este espacio o, bien, solicitarles con anticipación que respondan a la pauta (Anexo) y así usar la información en el siguiente momento.

Para sintetizar los elementos principales que hayan surgido de la puesta en común, se entrega a cada grupo una copia de la pauta “Necesidades para aprender y sentirnos bien tratados (grupo)” (Anexo).

Siguiendo esta pauta, cada grupo deberá:

- a) Elegir una secretaria o un secretario y una moderadora o un moderador dentro del grupo.
- b) Quien modere dará la palabra a cada integrante del grupo y velará por que todas y todos se expresen y escuchen en un clima de respeto.
- c) Una vez que todas y todos hayan dado cuenta de sus respuestas harán un análisis de las necesidades que más se repiten y las que consideran importantes, aun cuando no se hayan repetido.

- d) Luego, ordenarán jerárquicamente desde la necesidad que consideran más importante a la que les resulta menos significativa.

- e) Finalmente, la secretaria o el secretario completará la pauta de trabajo al ordenar las necesidades destacadas, desde las que consideren más importantes a las que les resulten menos significativas.

3. Realice una plenaria con el objetivo de consensuar las necesidades básicas para aprender y sentirse bien tratadas y tratados en la comunidad.

(20 minutos)

Se sugieren dos alternativas:

- **Alternativa A:** Se discuten, bajo su conducción, las propuestas creadas por los distintos grupos en la actividad anterior. Conviene, en este caso, ir completando un registro común, ya sea en la pizarra o un papelógrafo.
 - **Alternativa B:** Las propuestas de cada grupo se cuelgan en papelógrafos. Se dejan ahí para que cada grupo haga la tarea de redactar una hoja que contenga las ideas que consideran más repetidas, en orden jerárquico, según la importancia que el grupo les asigna.
4. A partir de la “Matriz generativa: principios para la convivencia” (Anexo), invite a las y los estudiantes a convertir las necesidades detectadas en normas y establecer consecuencias para quien las transgreda. Puede acordar las normas con el curso en su conjunto o bien dividiéndolo en grupos de tres a cinco integrantes.

(15 minutos)

5. Para determinar las consecuencias a las transgresiones de las normas establecidas en el punto anterior se sugiere colgar estos principios en un papelógrafo previamente diseñado de acuerdo con el siguiente modelo:

Para que la sanción sea formativa:

- Deshaga el daño (repáre).
- Respete también a quien desobedeció la norma, no la o lo humille.
- Sirva para que no vuelva a desobedecer.

Dialogue con las y los estudiantes estos puntos y profundícelos si lo considera necesario.

6. Forme grupos pequeños (de cuatro a seis estudiantes) y a cada uno o una asigne una o más normas para idear alternativas de consecuencia para cuando se desobedezcan.

(10 minutos)

7. Invite a cada grupo a exponer sus propuestas y conduzca la reflexión y discusión del curso buscando acuerdos en torno a la construcción de consecuencias a la trasgresión que resulten formativas.

(20 minutos)

Para ello:

- a) El grupo, con su ayuda, debe revisar que la propuesta de consecuencia cumpla con los tres principios de una sanción formativa.
- b) Debe estar atento a que las sanciones propuestas respondan a los principios más específicos de la

disciplina formativa (revisar las notas para la docente o el docente en relación con sanciones formativas).

CIERRE

Para que la normativa desarrollada se constituya en un documento oficial de curso, debe ser firmado por cada alumna o alumno en una hoja que acompañe al documento.

Conviene darle un carácter ritual y solemne mediante una ceremonia de curso en la que se inaugure la entrada en vigor de esas normas de consenso, que son obra de todas y todos.

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en el Anexo es una adaptación de:

Mena, I. (2008). *Construcción de acuerdos de convivencia: 7º básico a II medio*. Valoras UC. En: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/estudiantes/FormacionDeComunidad/Herramientas/Formacin-de-comunidad.-Acuerdos-de-convivencia-7-a-II-medio.pdf>

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valoras UC Chile.

ANEXO

Necesidades para aprender y sentirse bien tratado (alumna/o) Trabajo individual	
Para aprender en este curso necesito...	Para sentirme respetada o respetado e integrada o integrado en este curso necesito...

Necesidades para aprender y sentirnos bien tratados (grupo)
<p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Elegir una secretaria o un secretario y una moderadora o un moderador dentro del grupo.• El moderador o moderadora dará la palabra a cada integrante del grupo y velará porque todas y todos puedan expresarse y escucharse en un clima de respeto.• Una vez que todas las personas hayan dado cuenta de sus respuestas harán un análisis de las necesidades que más se repiten y las que consideran importantes, aun cuando no se hayan repetido.• Luego, ordenarán jerárquicamente desde la necesidad que consideran más importante a la que les resulta menos significativa.• Finalmente, la secretaria o el secretario completará la pauta de trabajo al ordenar las necesidades destacadas, desde las que consideren más importantes a las que les resulten menos significativas.

Para que todas las personas podamos aprender en este grupo necesitamos...	Para que todas y todos nos sintamos respetadas y respetados e integradas e integrados en este grupo necesitamos...

Necesidades para enseñar y sentirse bien tratada o tratado (profesor/a)

Para enseñar a todas y todos en este grupo necesito...	Para enseñar en este grupo sintiéndome respetada o respetado e integrada o integrado necesito...

Matriz generativa: “Principios de convivencia”
Meta del grupo: que todas las personas aprendan y se sientan bien tratadas

Acuerdos de grupo sobre lo que necesitamos para sentirnos en comunidad	Normas que nos proponemos para cuidar las necesidades y lograr las metas de esta comunidad	Consecuencias frente a la trasgresión del acuerdo
(Escribir el listado de necesidades elaborado previamente, con todas las necesidades de las y los estudiantes y profesoras y profesores del curso)	(Escribir normas en forma de compromisos; establecer la conducta en positivo)	(Redactar consecuencias o sanciones que sean reparadoras del daño y formativas, que no sean hirientes en la autoestima de la víctima ni de la persona trasgresora)

Nota para la docente o el docente

Para que una sanción sea formativa...

- **Debe guardar alguna relación de sentido con la trasgresión**, es decir, que permita a la trasgresora o el trasgresor establecer contacto con la necesidad o el valor que esté en la base de la norma trasgredida.
- **Debe tener un costo de tiempo o esfuerzo, pero no de deterioro de la autoestima**. La consecuencia debe considerar un esfuerzo (en tanto la reparación del daño causado), pero en ningún caso debe exponer a la alumna o alumno al ridículo, la burla ni a ninguna otra forma de degradación.
- **Debe apuntar a una conducta reparatoria**. Consiste en reponer lo dañado o perdido o disminuir el sentimiento ocasionado al otro mediante alguna acción de la persona trasgresora. Tiene que ver con formar a la persona en la responsabilidad de los propios actos y asumir un papel activo cuando se ha dañado a otros.
- **Debe contemplar estrategias de abordaje para su repetición**. Anticiparse a la repetición de la trasgresión en una misma persona. Buscar con el grupo o con la alumna o el alumno en particular estrategias que ayuden a prevenir la conducta inadecuada (por ejemplo, monitoreo individual, tutorías, etcétera).

FICHA 14

GUÍA DE REFLEXIÓN

Secundaria • Bachillerato

La disciplina
como proceso
formativo

OBJETIVO: conocer elementos centrales de la disciplina escolar y reflexionar en torno a las propias prácticas orientadas hacia ella.

MATERIALES O RECURSOS: Guía de reflexión “¿Qué entendemos por disciplina en el contexto de una comunidad?” (*vide infra* p. 83, Anexo).

DURACIÓN: 45 minutos.



MODALIDAD: presencial y/o en línea.

SUGERENCIAS: el fin de esta guía de reflexión es generar autoaprendizaje, por lo que puede abordarse en cualquier momento.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: escuela.

PERSONAS DESTINATARIAS: docentes y equipos directivos.

INTRODUCCIÓN

La disciplina es una meta central que tiene toda institución educativa para el aprendizaje y que, en los tiempos actuales, crea muchos sinsabores a las educadoras y educadores, ya que se percibe como difícil de alcanzar. La presente guía identifica los fundamentos del fenómeno disciplinario y muestra caminos para construir la disciplina de una manera acorde con los tiempos y las necesidades actuales.

DESARROLLO

1. Lea los fragmentos del texto “¿Qué entendemos por disciplina en el contexto de una comunidad?” y luego reflexione en torno a las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál es la concepción de disciplina (implícita o explícita) que maneja en mi sala de clases? ¿Es diferente a la que manejamos en nuestra escuela?
 - ¿Cuál de las habilidades necesarias para formar a una persona disciplinada considero que estoy usando intencionalmente en mi sala de clases? ¿Cómo lo estoy haciendo?
 - ¿Cuáles son mis desafíos en torno a la disciplina? ¿Qué acciones concretas puedo comenzar a aplicar en el corto y largo plazo?

CIERRE

- Aproveche este momento de reflexión para tomar algunas decisiones con respecto a su forma de manejar la disciplina en el salón de clases.
- Comparta con sus colegas los hallazgos y las reflexiones que considere pertinentes y piensen en conjunto en alguna acción concreta que se puedan efectuar en todos los salones de clase y en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en el Anexo es una adaptación de:
Banz, C. (2015). *La disciplina como proceso formativo*. Valoras UC. En: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ViolenciaResolucionDeConflictoYDisciplinaFormativa/Fichas/La-disciplina-como-proceso-formativo.pdf>.

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valoras UC Chile.

ANEXO

¿QUÉ ENTENDEMOS POR DISCIPLINA EN EL CONTEXTO DE UNA COMUNIDAD?

Toda comunidad tiene por desafío construir una manera de operar que le permita cumplir con sus objetivos. Ello se traduce en la necesidad de crear reglas básicas de funcionamiento y de asignar roles para el logro de las metas de la comunidad. En este marco se entenderá por *disciplina* la apropiación y el cumplimiento del papel que cada uno de los actores tiene dentro de una comunidad organizada. Cada actor, al adherirse a los objetivos de la comunidad, tiene responsabilidades que cumplir y de las que dar cuenta a las demás personas.

En la escuela, la *indisciplina* será el incumplimiento de las responsabilidades particulares que contribuyen al logro de los objetivos: el aprendizaje y la formación integral de las y los estudiantes. Esto no se reduce únicamente a las faltas del estudiantado, se refiere al incumplimiento de todos los miembros de la comunidad educativa. Una profesora o un profesor también puede incumplir con sus responsabilidades, por ejemplo, al faltar el respeto a una o un estudiante o no preparar una clase. Una o un estudiante puede incumplir con sus responsabilidades al burlarse de un compañero o al postergar sus deberes escolares.

La disciplina es un aspecto que requiere de la participación y responsabilidad de todos los integrantes de la comunidad escolar. En el proceso de formación de la disciplina se lleva progresivamente a todas y todos los estudiantes a compartir objetivos, mirarse como parte de una comunidad, reconocer su papel, sus responsabi-

lidades y el significado de estas. La disciplina no puede ser concebida como un conjunto de sanciones que castigan la trasgresión de un marco, sino como un proceso gradual en el que las y los estudiantes van compartiendo objetivos e internalizándolos, apropiándose y ensayando los papeles que desempeñarán en marcos comunitarios más amplios.

HABILIDADES QUE REQUIERE UN INDIVIDUO PARA SER DISCIPLINADO EN EL MUNDO DE HOY

Autoconocimiento y autoestima

Ser disciplinada o disciplinado en el mundo de hoy implica tomar conciencia de una o uno mismo como un ser diferenciado del resto, de las propias metas y características personales, así como de las fortalezas y debilidades para trabajar en favor de una comunidad con la que se comparten objetivos. Por ejemplo, en el caso de un estudiante con dificultad para controlar sus impulsos, es importante que sepa que tiene una tendencia a responder sin reflexionar previamente. Conocer esta característica, junto con la noción de que somos seres modificables y en proceso, puede llevar a que este joven desarrolle estrategias que permitan manejar su impulsividad.

Conciencia y juicio moral

La conciencia moral es la capacidad de mirarse a sí misma o mismo y percatarse de los puntos de vista adoptados respecto a lo moral, las decisiones de valores que se han tomado y los comportamientos que derivan de ellos. En el desarrollo de esta conciencia es cotidiano que una o un joven vaya de una mayor heteronomía (uso de criterios externos para juzgar, valorar y actuar) hacia una mayor autonomía (capacidad interna de evaluar desde criterios pro-

prios y producto de la reflexión personal) (Kohlberg, 1992). Esto tiene relevancia para el bienestar personal y grupal.

La empatía

La empatía puede ser entendida como la respuesta afectiva relacionada con la capacidad de sentir los sentimientos, los intereses o las necesidades de los otros (Milicic, Alcalay, Berger & Torretti, 2014). Un sujeto que desempeña un papel en la construcción de objetivos comunes debe poseer esta capacidad, ya que la comunidad supone un entrelazado de emociones distintas de una persona a otra. Para poder respetar a otro es necesario ser capaz de reconocer lo que ocurre frente a las propias acciones y las de otros, para así tomar conciencia de sus necesidades y emociones. El gran desafío para la escuela es ayudar al estudiantado a empatizar con aquellos con quienes no resulta espontáneo hacerlo, con quienes no son las personas más cercanas: con quien es muy distinta o distinto, a quien le va mal en los estudios, etcétera.

Toma de perspectiva social

Se relaciona con una comprensión cognitiva de los puntos de vista de otros. Un individuo, para poder colaborar socialmente desde su papel y coordinarse con otros para el logro de objetivos comunes, requiere comprender que habita en un mundo con personas que tienen mapas diferentes que es necesario comprender. Su desarrollo incluye el paso por una serie de estadios: el sujeto pasa desde la confusión de su propia subjetividad con la de los otros hasta la comprensión de que existen distintas perspectivas en un marco social y que estas pueden ser comprendidas, compartidas, coordinadas o modificadas; e incluso entender y respetar el que el otro tenga una perspectiva distinta a la propia.

La autorregulación

Se vincula con un esfuerzo personal por mantener autonomía en la autodirección de la propia conducta, lo que implica un enorme esfuerzo por resistir presiones externas. A su vez, implica manejar los propios estados internos, impulsos y recursos (Milicic, Alcalay, Berger & Torretti, 2014, p. 44). Una o un estudiante disciplinado realiza una conducta no “porque todos lo hacen”, sino porque es capaz de escoger de acuerdo con su propio criterio y así tener una conducta coherente.

Formación en valores

Una persona disciplinada desde la autonomía y el compromiso con una comunidad actúa guiada por valores orientadores de su conducta. Aquello a lo cual le damos valor orienta nuestro juicio desde el punto de vista cognitivo, nos permite discernir y, por otro lado, orienta nuestra conducta hacia determinadas acciones y no otras. Entre muchos otros valores, podemos señalar que una persona disciplinada le da valor a la persistencia, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la colaboración.

FICHA 15

FALTAS LEVES

Secundaria • Bachillerato

Disciplina familiar



OBJETIVO: reflexionar respecto a los estilos disciplinarios dentro de la familia.

MATERIALES O RECURSOS: un set de tarjetas "Disciplina familiar" (*vide infra* p. 88, Anexo) para cada grupo, papelógrafo o pizarrón, plumones, hojas y lápices.

DURACIÓN: 75 minutos.



MODALIDAD: presencial.

SUGERENCIAS: de acuerdo con la realidad del contexto, quien conduzca la actividad puede proponer otras tarjetas.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: sociocomunitario.

PERSONAS DESTINATARIAS: docentes y equipos directivos (para trabajar con familias).

INTRODUCCIÓN

Al consultar a madres y padres si desean que sus hijas e hijos se transformen en personas responsables, independientes y autónomas, responden que sí. Sin embargo, por diferentes factores y circunstancias, muchas veces fuera del control familiar, no todos los padres, madres o tutores pueden practicar este tipo de disciplina familiar que ayuda a que las hijas y los hijos desarrollen esas características. La presente herramienta ayuda a que los padres, las madres y los tutores realicen un acercamiento al concepto de disciplina familiar y a algunos de los elementos que ayudan a lograr los resultados esperados.

DESARROLLO

1. Forme grupos de cinco integrantes y reparta una tarjeta del set de “Disciplina familiar” (Anexo).
2. Invite a responder colectivamente la pregunta que ahí se indica.
(10 minutos)
3. En plenaria, invite a una o un representante de cada grupo a exponer la respuesta construida. Tome nota en el pizarrón o papelógrafo de los elementos más importantes que se señalan e invite al resto de los grupos a comentar: ¿qué elementos agregarían a la respuesta dada?
4. Quien conduce la actividad puede introducir elementos en la discusión con base en la pauta de respuestas Anexo.
(30 minutos)

CIERRE

Para dar cierre a la discusión se hace un círculo en el que cada participante se motiva a comentar lo más importante que rescata de la actividad y qué desafío se le plantea a partir de ello para la mejora de su disciplina familiar.

(15 minutos)

IDEAS FUERZA:

- Las personas autónomas, responsables de sus acciones y con claras distinciones entre lo que está bien y mal, son producto de un estilo disciplinario en el que hay reglas claras y razonables, un enfoque conversacional y reflexivo en el que se aprende de los errores y se van dando progresivamente mayores espacios de autonomía, confiando en el criterio que se ha ido

formando paulatinamente para tomar las mejores decisiones.

- El estilo disciplinario debe ir cambiando en la medida en la que los niños y niñas van creciendo. Se les debe ir dando gradualmente mayor responsabilidad sobre sus acciones, de modo que los valores y modos de actuar se vayan internalizando y no sean producto del control externo.
- Un cierto tipo de límites son necesarios en todo momento del desarrollo hacia la adultez. La falta de límites crea inseguridad y baja autoestima en las y los adolescentes, ya que los empuja a tomar decisiones para las cuales no están preparados. El apoyo de madres y padres es fundamental en esta etapa.

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en el Anexo es una adaptación de: Romagnolli, Cl. (2007). *Disciplina familiar*. Valoras UC. En: http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ViolenciaResolucionDeConflictoYDisciplinaFormativa/Herramientas/Disciplina-formativa_Disciplina-familiar.pdf.

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valoras UC Chile.

Set de tarjetas “Disciplina familiar”

1

¿Debe cambiar la disciplina al interior de la familia a medida que las hijas y los hijos crecen? ¿Por qué?

2

Cuando nacemos somos personas disciplinadas por nuestros padres y madres, quienes nos enseñan lo que está bien y lo que no está bien. A medida que vamos creciendo, la disciplina se tiene que ir interiorizando. ¿Cómo ocurre este proceso?

3

¿Qué diferencias hay entre una niña o un niño y una o un joven que hacen que la disciplina se aplique de manera distinta en uno y en otro?

4

¿Cuáles son las metas de la disciplina familiar?

5

¿Las y los adolescentes necesitan límites o es mejor ser amiga o amigo de ellos, sin presionarlos con límites?

6

¿Cuáles son las consecuencias de un excesivo control, independientemente de la edad?

Pauta de respuestas para el uso de la o el docente

<p>1. ¿Debe cambiar la disciplina al interior de la familia a medida que las hijas y los hijos crecen? ¿Por qué?</p>	<p>Sí, debe ir cambiando la disciplina porque lo que requiere una niña o un niño pequeño para internalizar los mismos principios y valores no es lo mismo que lo que requiere una o un adolescente. Una o un menor necesita un control externo ejercido por su madre y padre, así aprende cómo comportarse.</p> <p>A medida que crecen se debe ir cambiando paulatinamente el control externo por la discusión y el diálogo basado en la capacidad de razonar, de modo que al actuar bien se vaya fundando en convicciones propias más que en reglamentos que imponen las madres y/o los padres.</p>
<p>2. Cuando nacemos recibimos disciplina de nuestros padres y madres, quienes nos enseñan lo que está bien y lo que no está bien. A medida que vamos creciendo, la disciplina se tiene que ir interiorizando. ¿Cómo ocurre este proceso?</p>	<p>Ese proceso ocurre en la medida en la que las hijas y los hijos van ejerciendo progresivamente la autonomía para la toma de decisiones, se vuelven responsables de su manera de actuar consigo mismas y mismos y con las demás personas, con base en las enseñanzas de madres y padres, en la discusión y reflexión en torno a sus posibles errores y en la retroalimentación positiva entregada.</p>
<p>3. ¿Qué diferencias hay entre una niña o un niño y una o un joven que hacen que la disciplina se aplique de manera distinta en uno y en otro?</p>	<p>La o el joven tiene ciertas capacidades de razonamiento que le permiten relacionarse con el mundo de otra manera, tiene otras necesidades e intereses que lo impulsará a actuar en direcciones diferentes a cuando era pequeña o pequeño. Mantener el mismo nivel de control sobre ella o él sin considerar estos cambios, es decir, seguir tratándola como a una niña o un niño es una de las mayores fuentes de conflicto entre madres, padres e hijos en esta etapa, y del fracaso educativo.</p>
<p>4. ¿Cuáles son las metas de la disciplina familiar?</p>	<p>Las metas de la disciplina familiar son que los niños y niñas se transformen en personas autónomas y responsables, capaces de decidir por sí mismos o mismas lo que está bien y lo que está mal, y actúen en consecuencia.</p>
<p>5. ¿Necesitan límites las y los adolescentes o es mejor ser amiga o amigo de ellos, sin presionarlos con límites?</p>	<p>Los jóvenes necesitan límites, ya que pasan por un periodo en el que deben tomar muchas decisiones para las cuales aún no tienen la madurez necesaria. Si no tienen límites respecto a su conducta (qué está permitido y qué no, a qué hora llegar, etc.), pueden verse expuestos a la presión de los pares. Necesitan el apoyo y la guía de sus madres y padres para ir desarrollando una actitud crítica, autónoma frente a las influencias externas, necesitan apoyo para fortalecer su naciente capacidad de razonamiento más compleja, para aprender a tomar decisiones con base en su propia opinión, considerando las consecuencias de ellas.</p>

6. ¿Cuáles son las consecuencias de un excesivo control, independientemente de la edad?

La o el joven no aprenderá a tomar decisiones por sí misma o mismo o a tomar responsabilidades porque no ha tenido la oportunidad de hacerlo. La relación madre-padre-hija-hijo carece de calidez o mutuo soporte. Si la o el joven obedece lo hará por miedo al castigo, en vez de por propio interés. Dificilmente desarrollará confianza en sí misma o mismo y tenderá a ser dependiente de otras personas que la o lo guíen.

Formación de docentes en temas de paz

HERRAMIENTAS PARA DOCENTES

oei.int

aecid.es

guerrero.gob.mx

OEI



TRANSFORMANDO
GUERRERO
GOBIERNO DEL ESTADO
2021 - 2027

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN