



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Centro de Investigación
Transdisciplinar en Psicología

CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA

Cuernavaca, Mor; a 24 Noviembre de 2021.

DR. ARTURO JUÁREZ GARCÍA
COORDINADOR ACADÉMICO DEL PROGRAMA
DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA CITPSI
PRESENTE

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los **votos aprobatorios** de la revisión de la tesis titulada: **“EFECTOS DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA DISMINUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE ACOSO EN LAS ESCUELAS ”**, trabajo que presenta la **C. Adriana de Alba Ortega**, quien cursó el **DOCTORADO EN PSICOLOGÍA** en el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPSi) de la UAEM.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

ATENTAMENTE

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
Dra. Gabriela López Aymes	•		
Dra. Doris Castellanos Simons	•		
Dr. Eduardo Hernández Padilla	•		
Dr. Guillermo Delahanty Matuk	•		
Dr. José Eugenio Cruz de Echeverría Robles	•		
Dra. Berenice Pérez Amezcua	•		
Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo	•		

*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

DORIS CASTELLANOS SIMONS | Fecha:2021-12-01 17:35:20 | Firmante

O3RkvJWzghigimqELynFh2xZGtuYulJQS/HYd2C18MyYX3V008msFYUrbcsGuwWRxioD14h8BmUJdGxGqRUthh4c/iclUfHkKJPCwatzVgEWCRRr2h1bzzL+Y/FaySEeZiMo6QF
AjrFROQIB3/HX49K0mF3AC63+57BL2wAx0ndrdbfJgi3h6n3ittMcv64nbfY1bBLZmLeYzgcDZ/bkoLFX2llzttwacYNNV+ob5d+hxErD50kEODZM9GZNU7xc9R5ZbRXLjLS1/5TFn+dI
1Jn3CHgqMyRfRfDfgCLe3xZU/hrkVr1yrNI+nhOlh3UlWAhcH21QsuJCbhKppzHnkg==

EDUARDO HERNANDEZ PADILLA | Fecha:2021-12-01 18:17:41 | Firmante

i5ap9zJns537+56OJpBDeBHCuHchDHZaCx4NoDU9I7N4A8ldy3luNwiLfnhgWWCWWKWKgTrYCVrgqFKtb9t2wA2JaxWGsQbrlAT6eHAc10u+E5mEK4Oy6cfff2Dx2BoHP1MSU1n
M64UM0CMbSLQvfi2vsxkaHRnoP1KMDtmNRydnwrdn0Ro3XtN9ygvH7UrE4JG/n7V1WQtiFibulIH/fUwdlnSzmCeU8veBY7C7y5Q6JqA6eBub2ToYzgdM7HRvN+fpDZPXy86
OF8b4qUgeFYotLJV4XCTVCxaq9XvqspWvA5sarDeCUD0Pv6Xs/xkvkE0ZqOB6OLwSqekzSLgQ==

MANUEL FRANCISCO AGUILAR TAMAYO | Fecha:2021-12-01 18:35:23 | Firmante

L8dB9jPGLokfg81YMzBRcGHru3dyb6/vRso9paidiFHC+R48j24IFou61vb7/Ls74dgFUOdK7vPkd7nUNloYPY1wWOU9ewmg+5LQCQOZsb1DYJz6+LwUgw7mq5+CcOsf7VnTEI1
K6iikV8yM8IM6YOG6GtJsKtkUKlc0M4SYosQa4YvFqj+MaeF6CyXSasvL/vuULi3yxyZ1xquEVDbl/ko+b6+i4mqmgRcAV7SQm0Mk+x0hEtBiffP/w5sbqMnmRO/1dDADyzF0NxrqQ
59p2FewMcDqQsW8kepTpsNaPoAMTKxpD/LcEPH6fh6VtMBe1R+LG+iimY/QarncSqvNuQ==

GUILHERMO DELAHANTY MATUK | Fecha:2021-12-01 18:45:35 | Firmante

iEDolkX2GaYyoP2m++GRY0570bLiYvVEUMCACGqcrWZltvICWtYSLT+sy8gcBJwv/K1xyDOVRJ3dbnaoLdzK8+1/7Jm4foEHbytSi8YmpFN8F/r79yKu7NKBEEsaJbul6pNDCiLR
NPll1PL1Xw6jENVqAL5MBgBdyVPXSBkgkTUnoIRJxjTOYHignBtqIR0MkWxZ24VwHObmh+udkB+/Ry9wgmzHtFPhb51nC2T1xsK0ZY05G7mX6hVf5Yyal6aUtGX5aFzvHr3D
lqpRizPSPWKGwTRBobGLLlYlt6OurfynJmMPCqa1VxJ4yUy9JU2Q00/ksLeSerCK4412Gg==

BERENICE PEREZ AMEZCUA | Fecha:2021-12-01 19:51:01 | Firmante

UM6ggj1MDaOoPPBwzLcmNb8ubi2+4PFfmdQ3O3lcEnccPr87Gnl6uVlvzI5N9u/WZrptksP/G3oZo3HzfDFMXBPwCeUuYpFhZeneSjc5sUm5/nN2ygbgrtH5Kit4blkmoVM1+tU9J
mj80kY8f4L2FAUjudTSwDyAQTuOhenUTcT0v2P53DEPlvSS2Rleq4c01sOtvDfK8VJW53WHHbnye2ZYDIWcj5W2fOseoYVmpxtDedkYfwPrF4bXoD64aQhLfdS8w3gSV0b/mX8Bj
G4tlgCoRk0dlan7j6bsjxbXfARjgiuH1ttPbFq2Zu/Ue3swpRyof2JqwCCWbbddHckg==

GABRIELA LOPEZ AYMES | Fecha:2021-12-01 19:57:06 | Firmante

pgZUpfGV9GysADmene066Wfq364i/mXUxJh7t8eFc3i00Twy1t1LhxAfOXtUAGUvHfyrmuUJvWqosQclB8x2YDlpmS4ZivvhNlApzlgUvW83Y8hPe2S0iFr6O9t4ORL/8MsOVHITF
94plKnRjFENqCnolx7rB0hwb0Z6u4NGtrRnPoCmM5lmjy4nBfyU73XrUYRqOw+dDe0suxeQyOMxGt/XOtBUqVq0LkQ7YMUaCIInF7oAIFWh0nxJyULRwfdHuLJqn2F/J//qDkQ
m3AZHYikArhH6SVGULn9EsQ4ne401/7h9zPWepPhWRfzZhyLYf/YPTXsBJDr68fLL1g==

JOSE EUGENIO CRUZ DE ECHEVERRIA ROBLES | Fecha:2021-12-03 10:55:57 | Firmante

a05ddbXcfqb9LoniaDDPB9i+Cvkw37dhttrR2B14+5Z9nqrZbmjowow8Drp50gtZMOgaiXVnDOUs0skGBY4miOPHzt/H7uniRYQx6Zlj3HtpxAYBGE0AJ9uHaqF/GjKUHRqZMwVr7
xJJCqjApXfgvTgmoTxARd7WG31G1PThQ/Twbtpsx8f+INLa5SFL+Etik4OSEcSy/UYO7WGJoFiJCSsitx1f1eRTP4nUdfNwYAObECv6ZpPBx149Uo/+qA3Zj5Oi2nBf/IYEiscm/jlQ
cl3g31PErRB+YsFq+j+VpiElwdb6fyB4yLCElUJCcrkwtEgior4jllq26qvqKSA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



k2mEnC5FJ

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/tTbMDdscCBPDunCrj1BIH6NHuTyVzC>





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA
EFFECTOS DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA
DISMINUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE ACOSO EN LAS ESCUELAS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTORA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

Adriana de Alba Ortega

Directora de Tesis

Dra. Gabriela López Aymes

Comité revisor:

Dra. Doris Castellanos Simons

Dr. Eduardo Hernández Padilla

Dr. Guillermo Delahanty Matuk

Dr. José Eugenio Cruz de Echeverría Robles

Dra. Berenice Pérez Amezcua

Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo

CUERNAVACA, MORELOS, NOVIEMBRE 2021

A los niños que participaron en este proyecto

Agradecimientos

A Mariana y Santiago, por ser una fuente de motivación inagotable.

A los niños que siempre me recibieron con entusiasmo, por haber construido un espacio en el que pudimos mirarnos, conversar y pensar juntos.

A los directivos de la escuela y los maestros que me abrieron las puertas para la realización de este proyecto.

Al Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, a mis profesores por la transmisión de conocimientos y también por crear espacios para pensar juntos.

A los miembros de mi comité de tesis, por su valioso apoyo académico en cada semestre y su acompañamiento durante todo el proceso. Y a los miembros del comité revisor por su tiempo de lectura y sus valiosas observaciones y comentarios.

En especial a la Dra. Gabriela López Aymes, directora de tesis, por compartir sus conocimientos, su tiempo, su dedicación, su entusiasmo, su confianza y apoyo en este proyecto, así como por su infinita paciencia al hacer reiteradas observaciones difíciles de asimilar para mí.

Al Dr. Eugenio Echeverría, por la generosidad para compartir sus conocimientos, su tiempo y su dedicación al proyecto de Filosofía para Niños, apostando siempre a la construcción de un mundo mejor.

Al equipo de la Jefatura del Doctorado del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, por su arduo trabajo y apoyo con todos los trámites administrativos.

A mi familia, a mi hermana Irene y amigos por su escucha y su apoyo en este proyecto. En especial a Ivonne Guzmán Bargagli, por su invaluable apoyo y acompañamiento en mi práctica profesional además de ser impulsora a sabiendas o no, de este proyecto y a Gloria Aznar por su confianza y complicidad en este proceso.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, de quien fui beneficiada con una beca que me permitió la consecución de este proyecto.

ÍNDICE

RESUMEN	12
INTRODUCCIÓN	16
PARTE 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	
CAPÍTULO 1. Violencia en las escuelas	22
CAPÍTULO 2. Acoso Escolar	
2.1 Antecedentes	27
2.2 Definición de Acoso Escolar	31
2.3 Programas de Intervención	32
2.3.1 Características de algunos de los programas sobre prevención de acoso y violencia en las escuelas	36
2.3.2 Evaluaciones sobre Programas de Prevención para el Acoso y Violencia en las escuelas	40
CAPÍTULO 3. Clima social de aula	
3.1 Antecedentes y conceptualización de Clima Social de Aula	49
3.2 Instrumentos de evaluación de clima social de aula	53
CAPÍTULO 4. Convivencia escolar	
4.1 Antecedentes	56
4.2 Enfoques de estudio sobre la convivencia Escolar	60
4.2.1 Enfoque Normativo-prescriptivo	60
4.2.1.1 Convivencia como prevención de la violencia	60
4.2.1.2 Convivencia como parte de la calidad de la educación	62

Convivencia democrática, inclusiva y pacífica	.....	63
4.2.2 Enfoque Analítico	.....	66
4.2.2.1 Convivencia como un fenómeno relacional	.....	67
4.2.2.2 Convivencia como experiencia subjetivada	.....	69
4.2.3 Otros enfoques en el estudio de la convivencia	.....	69
4.3 Escenarios para la gestión de la convivencia	.....	72
4.4 Estilos de conducción para la convivencia	.....	73
4.5 Programas para la construcción de Convivencia	.....	75
CAPÍTULO 5. Programa de Filosofía para Niños		
5.1 Historia del Programa de Filosofía para Niños	.....	77
5.2 Descripción del Programa de Filosofía para Niños	.....	78
5.3 Pensamiento complejo	.....	80
5.3.1 Pensamiento crítico	.....	81
5.3.2 Pensamiento creativo	.....	83
5.3.3 Pensamiento cuidante	.....	84
5.4 La comunidad de investigación	.....	86
5.5 Currículum del Proyecto de Filosofía para Niños y Niñas	.....	88
5.6 Metodología de trabajo con el Proyecto de Filosofía para Niños y Niñas	.....	92
5.7 Investigaciones sobre el Proyecto de Filosofía para Niños	.....	94

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6. Problema De Investigación

6.1 Planteamiento del problema	100
6.2 Objetivos o propósitos de la investigación	105
6.3 Hipótesis	106
6.4 Variables	106
6.5 Justificación	109

CAPÍTULO 7. Método

7.1 Diseño de investigación	111
7.2 Consideraciones Éticas	112
7.3 Participantes y escenario de Investigación	113
7.4 Participantes	114
7.5 Instrumentos de medición	114
7.5.1 Instrumentos de evaluación Cuantitativa.....	115
7.5.2 Instrumentos de evaluación Cualitativa.....	131
7.6 Instrumentos de aprendizaje	132
7.6.1 Programa de intervención con el proyecto de Filosofía para Niños mediante los materiales de <i>Philosophical Enquiry Advancing Cosmolitan Engagement PACE</i>	132
7.7 Procedimiento de Investigación	139
7.7.1 Fases de la Investigación	139
7.7.2. Tipo de análisis estadístico	140

7.7.3. Análisis Cualitativo	141
-----------------------------	-----

CAPÍTULO 8. Resultados

8.1 Resultados de Validación de Instrumentos	142
8.1.1 Validación de la Prueba de Destrezas del Pensamiento	142
8.1.2 Validación de Cuestionario de Clima Social de Aula	144
8.1.3 Validación del Cuestionario de Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica	150
8.2 Resultados de Evaluación Cuantitativa de Estudio de intervención con el programa de Filosofía para Niños	154
8.2.1 Resultados de la Prueba de Destrezas del Pensamiento	156
8.2.2 Resultados del Cuestionario Clima Social de Aula	162
8.2.3 Resultados del Cuestionario de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica	173
8.2.4 Resultados de la Escala Reyndols Acoso-Victimización para escolares ERAVE	180
8.2.5 Resultados del Sociograma	188
8.3 Resultados de la Evaluación Cualitativa de la Intervención con el Programa de Filosofía para Niños	200
8.3.1 Análisis de resultados	205
CAPÍTULO 9. Discusión y Conclusiones	227
REFERENCIAS	241

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Ideales reguladores griegos, ramas de la filosofía, campos de investigación, modos de juicio implicados, objetivos cognitivos y tipos de pensamiento.	81
Tabla 2.	Tipo de diseño	112
Tabla 3.	Características de la muestra de estudio	114
Tabla 4.	Instrumentos de medición	115
Tabla 5.	Tipos de razonamiento o habilidad de pensamiento, estilo de pensamiento y número de ítem del test de destrezas de pensamiento	116
Tabla 6.	Estructura del Cuestionario de Clima Social de Aula.	119
Tabla 7.	Estructura del Cuestionario de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica	126
Tabla 8.	Descripción de las tres escalas del ERAVE	129
Tabla 9.	Diseño instruccional del programa de Filosofía para Niños Episodio 1	134
Tabla 10.	Diseño instruccional del programa de Filosofía para Niños Episodio II	135
Tabla 11.	Calendario de sesiones	139
Tabla 12.	Características de los participantes para la validación de la Prueba de Destrezas del Pensamiento	143
Tabla 13.	Cambios propuestos para la redacción de la prueba de destrezas del pensamiento	144
Tabla 14.	Frases originales y su modificación a partir de la validación por jueces	146
Tabla 15.	Dimensiones e Indicadores del Cuestionario Clima Social de Aula	147
Tabla 16.	Características de la muestra para la validación del Cuestionario Clima Social de Aula.	149
Tabla 17.	Correlaciones de los Instrumentos Clima Social Escolar. Escala de Relaciones de Moss, Cuestionario de Clima Social de Aula y Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica.	150
Tabla 18.	Modificación de Frases a partir de la Validación por Jueces.	151
Tabla 19.	Especificaciones del cuestionario de Clima de Convivencia democrática, inclusiva y pacífica.	153
Tabla 20.	Características de los participantes para la fase de pretest en la investigación	156

Tabla 21.	Características de los grupos para la fase de postest en la investigación	157
Tabla 22.	Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk en la prueba de Destrezas del Pensamiento	158
Tabla 23.	Diferencia entre el pretest-postest en el grupo experimental en la Prueba de Destrezas del Pensamiento	159
Tabla 24.	Diferencias entre el Grupo Experimental y Grupo Control en el Postest para la Prueba de Destrezas del Pensamiento	160
Tabla 25.	Diferencias entre el pretest-postest en las niñas del grupo experimental en la Prueba de Destrezas del Pensamiento	161
Tabla 26.	Diferencias entre las niñas del Grupo Experimental y las niñas del Grupo Control en el Postest para la Prueba de Destrezas del Pensamiento	162
Tabla 27.	Características de los grupos experimental y control para el Cuestionario Clima Social de Aula	164
Tabla 28.	Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk para el Cuestionario Clima Social de Aula	165
Tabla 29.	Diferencia entre los grupos experimental y control en el Cuestionario Clima Social de Aula en la fase del pretest	166
Tabla 30.	Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest en el grupo experimental para el Cuestionario Clima Social de Aula	167
Tabla 31.	Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest en el grupo Control para el Cuestionario Clima Social de Aula	168
Tabla 32.	Diferencias entre los niños del grupo experimental y control en el Cuestionario Clima Social de Aula. Pretest	169
Tabla 33.	Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest de los niños del grupo Experimental en el Cuestionario Clima Social de Aula	170
Tabla 34.	Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest de los niños del grupo Control en el Cuestionario Clima Social de Aula	171
Tabla 35.	Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk para Cuestionario de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica	174
Tabla 36.	Diferencia entre los grupos experimental, control en el Cuestionario de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica en el pretest	175
Tabla 37.	Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest del grupo Control en el Cuestionario de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica	176
Tabla 38.	Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk en las puntuaciones del postest de Cuestionario de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica	177
Tabla 39.	Diferencia entre los niños del grupo experimental y control en el	

	Cuestionario de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica del Pretest	178
Tabla 40.	Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest en los niños del grupo Control para el Cuestionario de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica	179
Tabla 41.	Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk en las puntuaciones del pretest ERAVE	181
Tabla 42.	Diferencias entre pretest-postest en el grupo experimental para ERAVE	182
Tabla 43.	Diferencias entre pretest-postest en el grupo control para las escalas ERAVE	183
Tabla 44.	Prueba de U de Mann-Whitney para la comparación del grupo experimental y grupo control en la escala ERAVE para el postest	183
Tabla 45.	Diferencias entre el pretest-postest en las niñas del grupo experimental para ERAVE	184
Tabla 46.	Diferencias entre el pretest-postest en las niñas del grupo control para ERAVE	185
Tabla 47.	Prueba de U de Mann-Whitney para comparar a las niñas del grupo Experimental contra las niñas del grupo Control en el postest para ERAVE	186
Tabla 48.	Porcentaje total de elecciones, rechazos, preferencia social, impresión de elección, impresión de rechazo e impresión global en el cuestionario de sociometría para el grupo experimental pretest	189
Tabla 49.	Atributos positivos y negativos en el test de sociometría para el grupo experimental Pretest.	192
Tabla 50.	Porcentaje total de elecciones, rechazos, preferencia social, impresión de elección, impresión de rechazo e impresión global en el cuestionario de sociometría para el grupo experimental postest.	194
Tabla 51.	Atributos positivos y negativos en el cuestionario de sociometría para grupo experimental postest	196
Tabla 52.	Ranking de posicionamiento social por alumno/a en el Pretest	198
Tabla 53.	Ranking de posicionamiento social por alumno/a en el Postest	199
Tabla 54.	Frecuencia y porcentaje en la elección de respuestas para la evaluación de las sesiones de Filosofía para Niños	202
Tabla 55.	Frecuencia y porcentaje en la elección de respuesta para cada una de las preguntas del cuestionario de evaluación de las sesiones de Filosofía para Niños	204

RESUMEN

En las últimas décadas el problema de las violencias en las escuelas ha sido objeto de múltiples estudios, el acoso escolar como una de sus manifestaciones, ha ocupado un lugar preponderante debido a la gravedad de sus consecuencias por lo que actualmente, existe una abundante investigación en cuanto a estrategias de intervención, tanto de afrontamiento cuando se presenta, como de prevención.

Se ha considerado al clima social escolar y la construcción de convivencia como vías privilegiadas para comprender y resolver las violencias en el ámbito escolar. En este estudio se pretendió mostrar que la implementación del programa de Filosofía para Niños mejoraría el pensamiento complejo propuesto por Lipman (1991), compuesto por pensamiento, crítico, creativo y cuidante, lo cual se vería reflejado en la construcción de una convivencia democrática, inclusiva y pacífica, observable a partir de la mejora en la percepción de la convivencia y clima social de aula, lo que a su vez provocaría una disminución en la percepción de acoso en el aula.

Para el estudio se propuso un enfoque mixto, cuantitativo con un diseño cuasi-experimental, con medidas pre y postratamiento con un grupo experimental y otro grupo control. Y cualitativo, porque a partir del análisis de contenido de las sesiones se pretendió mostrar la evolución de la construcción de la comunidad de diálogo y la incorporación de habilidades de pensamiento crítico, creativo y cuidante y su relación con la construcción de convivencia democrática, inclusiva y pacífica. La investigación se llevó a cabo en una escuela pública con niños de 5° grado de primaria, con un total de 36 participantes. A partir de los resultados cuantitativos, se puede considerar que el Programa de Filosofía para Niños aplicado en este estudio, no mejoró las puntuaciones en la prueba de pensamiento crítico; se

observó una mejoría estadísticamente significativa en la dimensión de normas y disciplina en el cuestionario sobre clima social de aula y se presentó una mejoría en el 72% de los participantes respecto a cómo son percibidos por sus compañeros; no se presentaron cambios significativos en el cuestionario de convivencia democrática, inclusiva y pacífica; se observó una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la mejora en la percepción del acoso escolar. Se obtuvieron datos que abren nuevas líneas de investigación respecto a las diferencias en los resultados considerando el sexo de los participantes. A partir del análisis de contenido de las sesiones, se pudo observar la edificación de la comunidad de diálogo y el ejercicio del pensamiento crítico, creativo y cuidante, lo que favoreció la autonomía de los participantes, la construcción de convivencia y la disminución de percepción de acoso en el aula.

ABSTRACT

In recent decades the problem of violence in schools has been the subject of multiple studies. research on intervention strategies, both for coping when it occurs, and for prevention.

The school social climate and the construction of coexistence have been considered as privileged ways to understand and solve violence in the school environment. This study aimed to show that the implementation of the Philosophy for Children program would improve the complex thinking proposed by Lipman (1993), composed of critical, creative and caring thinking, which would be reflected in the construction of a democratic, inclusive coexistence and peaceful, observable from the improvement in the perception of coexistence and social climate in the classroom, which in turn would cause a decrease in the perception of bullying in the classroom.

For the study, a mixed, quantitative approach was proposed with a quasi-experimental design, with pre- and post-treatment measures with an experimental group and another control group. And qualitative, because from the content analysis of the sessions it was intended to show the evolution of the construction of the dialogue community and the incorporation of critical, creative and caring thinking skills and its relationship with the construction of democratic, inclusive and social coexistence. peaceful. The research was carried out in a public school with 5th grade primary school children, with a total of 36 participants. From the quantitative results, it can be considered that the Children's Philosophy Program applied in this study did not improve the scores in the critical thinking test; A statistically significant improvement was observed in the dimension of norms and discipline in the questionnaire on classroom social climate and an improvement was presented in 72% of the participants regarding how they are perceived by their classmates;

There were no significant changes in the questionnaire on democratic, inclusive and peaceful coexistence; a statistically significant difference was observed in terms of improvement in the perception of bullying. Data were obtained that open new lines of research regarding the differences in the results considering the sex of the participants. From the content analysis of the sessions, it was possible to observe the construction of the dialogue community and the exercise of critical, creative and caring thinking, which favored the autonomy of the participants, coexistence and the decrease in the perception of harassment in Classroom.

EFFECTOS DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA DISMINUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE ACOSO EN LAS ESCUELAS

Introducción

En las últimas décadas las políticas públicas internacionales y nacionales han manifestado una importante preocupación acerca a los derechos humanos y su vulneración (Pinhero, 2010; UNESCO, 2017; UNICEF, 2017). Las denuncias y los señalamientos sobre el tema de las agresiones escolares es ahora una constante en los medios de comunicación a la vez que se hacen más frecuentes y evidentes los hechos graves derivados de situaciones violentas en ámbitos educativos; las instituciones públicas se han obligado a intervenir, tanto en prevención como en afrontamiento de situaciones de acoso cuando este se presenta.

Actualmente existe una abundante investigación sobre acoso escolar o “*bullying*”¹ que van desde los primeros estudios centrados en definir y caracterizar la problemática del *bullying* (Olweus, 1978;1993), detectar la prevalencia (Klicpera y Klicpera, 1996; Stevens et al., 2000; Olweus, 2001; Smith y Brain, 2000), las diferentes formas y escenarios en que se manifiesta, los diferentes actores involucrados, etc. (Olweus, 1993; Del Rey y Ortega, 2007; Rigby, 2008; Smith y Sharp, 1994), las posibles causas y contextos (Chaux et al., 2009), el papel de los observadores (Romualdo et al., 2019), caracterización del cyberbullying (Vega-Cauich, 2019), elaboración de instrumentos para detectar cuando se presenta, evaluar los factores de riesgo, así como de los de programas para afrontar la

¹ Debido a que el término *bullying*, no tiene al momento una traducción específica al español, en el presente estudio se utilizará de manera indistinta el término acoso escolar y *bullying*.

problemática y prevenirla (Hernández et al., 2020; Martínez-Baena et al., 2018; Garaigordobil, 2011, Ortega et al., 2013).

En la última década, han destacado estudios que plantean la articulación del acoso y violencia escolar con el clima social escolar y la construcción de la convivencia (Blaya y Debarbieux, 2011; Blaya y Sansegundo, 2020, Díaz-Aguado, 2008; Ortega et al., 2013) como vía privilegiada para comprender y resolver las violencias en el ámbito escolar, no solo la problemática del acoso escolar, sino las violencias que pueden ser analizadas desde el ámbito institucional mismo, hasta las violencias que pueden surgir de los alumnos hacia el profesor o viceversa.

En este sentido una de las propuestas de investigación más prolíficas en México ha sido impulsada por Fierro et al. (2013) quienes han trabajado en la construcción de la conceptualización de la convivencia, con un énfasis en el estudio de la Convivencia democrática, inclusiva y pacífica, propuesta que en este trabajo se pretendió articular con los objetivos del programa de Filosofía para Niños planteado por Lipman et al. (1992).

La propuesta de intervención desde este marco conceptual, además de plantearse como una forma de disminuir las violencias en la escuela y en particular el acoso en caso de llegar a presentarse, no se limita a ello, sino que apuesta a que el espacio escolar y el espacio de aula se establezcan como lugares privilegiados para trabajar otros modos de vinculación y de posicionamiento frente al otro que nos lleven a construir una sociedad más justa y democrática.

De acuerdo con el planteamiento de Hirmas et al. (2009), Fierro (2013), Fierro et al. (2013) y Fierro et al. (2019) la convivencia puede ser estudiada a partir de tres dimensiones para tomar en cuenta como visión diagnóstica y construcción de programas:

- a) La convivencia inclusiva donde se reconoce la dignidad y valoración de todas las personas a partir de sus características particulares sobre su cultura, etnia, grupo social, género, religión y capacidades, intereses, etc. (Booth et al., 2004). Se fundamenta en dos ejes: la identidad y el cuidado por una parte y la valoración de las diferencias y la pluralidad por otra (Fierro, 2013).
- b) La convivencia democrática refiere a la colaboración y responsabilidad compartida en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, así como el manejo de las diferencias y conflictos. A partir de un posicionamiento ético se propone la construcción colectiva de normas para regular la vida en común, promoviendo la participación y el diálogo reflexivo en el manejo de conflictos (Fierro et al., 2010).
- c) La convivencia pacífica alude a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, cuidado del otro y de los bienes colectivos, así como del ambiente, prevención y atención a situaciones de riesgo y promoción de la reparación en caso de daños. Desde la perspectiva de Fierro (2013), esta dimensión se construye en gran medida a partir de las anteriores.

El programa de Filosofía para Niños es un proyecto educativo que intenta fomentar el desarrollo del pensamiento multidimensional, donde los participantes aprenden, investigan, ensayan a pensar en comunidad, a compartir sus ideas, a sentir frente a otros, intentando incorporar elementos que les ayuden a hacerlo de manera razonable y buscando una convivencia donde se respete la diversidad (Lago, 2007).

Cuando se habla de pensamiento multidimensional, o pensamiento complejo, se habla de tres dimensiones que lo componen y que son inseparables: el pensamiento crítico, creativo y cuidante. El pensamiento crítico, “es un pensamiento diestro o experto,

responsable, que facilita el juicio, se basa en criterios, es correctivo y sensible al contexto” (Lipman, 1991, p. 174). El pensamiento creativo debe saber combinar los pensamientos nuevos con los viejos, debe de ir más allá de lo que ya es, de lo que ya está, existe una fusión entre pensamiento crítico y creativo, donde ambos se apoyan y refuerzan mutuamente, además con una relación directa con su entorno, incidiendo en las personas y en el mundo. Por último, el pensamiento cuidante, considera el impacto de nuestras decisiones y acciones en el mundo y con los otros (Lipman, 2003).

La aplicación del programa pretende ser una comunidad de investigación, donde lo que cada uno comparte sea tomado en cuenta con respeto e interés genuino por los otros. Se privilegia la escucha y valoración de la persona más allá de estar de acuerdo o no con lo que se dice; esta actitud favorecida por el adulto permite permear en el grupo una forma de comunicarse con los otros, que acentuará no solo el sentirse respetado por el adulto, sino por los compañeros; entonces se desarrolla el auto-respeto y se favorece la autoestima. Cuando esto se logra la comunidad se establece como un lugar seguro, donde uno puede arriesgarse a expresar con libertad y honestidad el propio pensamiento, y entonces someterse a la crítica y corrección que pueda llevarle a modificar sus propios errores. En la comunidad de diálogo, aparece una pregunta siempre en el horizonte ¿Qué tipo de persona quiero ser? Y ¿En qué tipo de mundo quiero vivir? (Echeverría, 2011).

El objetivo de esta investigación es conocer los efectos de la aplicación del Proyecto de Filosofía para Niños en el desarrollo y ejercicio del pensamiento complejo, en el clima social de aula, la construcción de convivencia inclusiva, democrática y pacífica y la disminución de la percepción del acoso en el aula, para lo cual se empleó la propuesta del proyecto *Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement* (PEACE) (Agúndez et al., 2012).

En el primer capítulo se plantea un panorama sobre las aproximaciones teóricas acerca de la violencia en las escuelas, la complejidad de su estudio y las diferentes manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

El segundo capítulo se refiere al estudio del acoso en la escuela, su definición, las características, los modos en que se manifiesta, prevalencia, algunos de los abordajes que se han empleado a nivel internacional y nacional para trabajar sobre la prevención e intervención.

En el tercer capítulo se plantea el tema del clima social escolar y su relación con el tema de la violencia y acoso en las escuelas, se hace una revisión sobre los instrumentos que se han propuesto para evaluarlo.

En el capítulo cuatro se introduce el tema de la convivencia escolar, los enfoques sobre su estudio, se profundiza en la propuesta sobre convivencia democrática, inclusiva y pacífica, como uno de los enfoques que se han desarrollado de manera importante para el abordaje de la prevención de la violencia en las escuelas, se mencionan los escenarios y los estilos para la gestión de convivencia y algunos de los programas que se han propuesto para la construcción de Convivencia.

El capítulo cinco hace referencia al programa de Filosofía para Niños, su historia y sus objetivos, su fundamentación y propuesta teórica sobre el pensamiento complejo o multidimensional, pensamiento crítico, creativo y cuidante, así como de la metodología que se sigue para su implementación en el aula y la construcción de la comunidad de investigación, los materiales que forman parte del currículum, las nuevas aportaciones como el proyecto *Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement* (PEACE), que es el que se emplea en este trabajo, así como algunas de las investigaciones que están documentadas sobre su implementación.

En la segunda parte se presenta el estudio empírico, comienza con el capítulo 6 en el que se describe el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, las hipótesis que se proponen, las variables involucradas y la justificación del estudio.

El capítulo 7 se describe el método de investigación, diseño y enfoque, participantes y escenario de investigación, los instrumentos de evaluación cuantitativos sobre cada una de las variables, los instrumentos cualitativos para la evaluación del proceso de construcción de la comunidad de diálogo y los instrumentos de aprendizaje, es decir el programa PEACE, la estructura de las sesiones y el diseño instruccional. Se describe el procedimiento de investigación y el tipo de análisis tanto cuantitativo como cualitativo que se empleó para llevar a cabo esta investigación.

En el capítulo 8 se presentan los resultados, primero de la validación de los instrumentos que se utilizaron para medir pensamiento crítico, clima social de aula y convivencia democrática inclusiva y pacífica y posteriormente los resultados sobre la implementación del programa de Filosofía para Niños en cada una de las variables propuestas, posteriormente se presenta la evaluación cualitativa de las sesiones, considerando el pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento cuidante como ejes para llevar a cabo el análisis de contenido sobre el desarrollo de las sesiones en la comunidad de diálogo.

En el capítulo 9 se presenta la discusión y conclusión de resultados, los hallazgos, las limitaciones y las líneas de investigación que se sugieren a partir de este estudio.

,

CAPÍTULO 1.

VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Las últimas décadas, han estado caracterizadas por una ola de creciente violencia; violencia que se manifiesta en múltiples formas y en escenarios diversos.

Las desigualdades y la discriminación, la hostilidad y el acoso, el daño ambiental y la alienación, el autoritarismo de algunos regímenes y ciertas instituciones, la desocupación, la pobreza, los conflictos y las guerras nos ubican ante grandes problemáticas en el inicio de este siglo (Boggino, 2005, p.9)

Esta problemática se manifiesta en todas las instituciones sociales, la familia, la escuela y en la vida cotidiana.

La violencia, la intolerancia y la discriminación están en la base misma del sistema social, político y económico. La denegación de los derechos del niño y de la mujer, el hambre o el racismo son algunas manifestaciones de la violencia estructural. Y es en el marco de la estructura social donde se constituyen los sujetos singulares: Una singularidad que es a la vez social y que nos engloba y compromete a todos (Boggino, 2005, p.10).

En la presentación sobre el estado de conocimiento convocado por el COMIE (2004), Furlan plantea un cambio de paradigma en la educación al que nos enfrentamos en las últimas décadas, la situación actual de desmoronamiento de los grandes ideales, la globalización, la extensión del capitalismo y la expansión de la era comercial y tecnológica nos obliga a reflexionar ya que se presenta un panorama muy diferente al que prevalecía a mediados del siglo pasado en la búsqueda de bienestar como imaginario social.

Es evidente el hecho de que los imaginarios que sostenían a la escuela como un espacio de cuidado y amparo han desaparecido y han pasado a constituirse como un lugar de riesgo en sí misma (Fernández-Alatorre, 2017).

Por otra parte algunos autores cuestionan el concepto de violencia escolar, ya que en algún sentido señala como potenciales culpables a los niños o jóvenes violentos, padres violentos o profesores negligentes, por lo que proponen que el fenómeno de la violencia debe ser pensado como un fenómeno multicausal, sin perder de vista que ha sido la sociedad posmoderna y globalizada la que ha nombrado ciertos hechos violentos como violencia escolar, sin preguntarse cuál es su origen ni cómo se desarrolla (Fernández, 2017; González, 2017; Osorio, 2008).

Para Osorio (2008), la violencia escolar es una construcción social, que no está desprovista de ideología, por lo que considera que es más específico y correcto hablar de violencia en las escuelas, ya que se trata de hechos violentos que se presentan en el escenario escolar.

En este sentido también Furlan (2005) cuestiona el hecho de haber reunido bajo la categoría violencia escolar hechos tan dispares que van desde actos ilegales, consumo de drogas, violencia entre pares, docentes, personal y alumnos, así como robos, delitos mayores, incivildades, etc.

Dubet (2003) señala que por una parte hay conductas violentas heterogéneas que se presentan en las escuelas y por otra, todas estas conductas, son percibidas como reales o potenciales. Es decir, se habla de conductas realmente violentas, amenazas, robos, insultos, agresiones y de un sentimiento difuso pero omnipresente, de enfrentar un cúmulo de dificultades en la escuela. En su análisis aporta tres lógicas que comúnmente subyacen al hablar sobre la violencia en la escuela.

Menciona la primera como una desaparición de lo que llama desviación tolerada, es decir el acuerdo acerca de las normas y transgresiones a manera de un pacto cultural, que antes funcionaba como válvula de alivio, ahora aparece como desencuentro social y cultural

entre los adultos que interpretan estas conductas como violentas y los alumnos que no comparten las mismas complicidades. Institucionalmente se nombró violencia y el pacto se esfumo.

La segunda lógica a la que hace referencia tiene que ver con la visión de que la violencia social se filtra a la escuela, convirtiéndose en violencia escolar que la desestabiliza y le hace el encargo de tratar con problemas sociales y psicológicos que no le competen, pero sí la afectan, argumento que institucionalmente se puede adoptar para no asumir ninguna responsabilidad al respecto.

Por último, la violencia-antiescuela, que se manifiesta directamente sobre los docentes, el material escolar, las instalaciones, etc., como un viraje por parte de los alumnos hacia la violencia simbólica ejercida por la institución. El gran problema desde su punto de vista es que en la actualidad la escuela democrática de masas, sostiene la igualdad entre personas y promueve una competencia continua entre las mismas, Aquel que fracasa entonces, se debate entre los dos polos, no tiene el consuelo de la justificación, racionalización o crítica que podría darle una escuela estructuralmente desigualitaria y queda librado únicamente a sí mismo, a su frustración, a su coraje y en última instancia a poner en tela de juicio su valor (Dubet, 2003).

De acuerdo con el mismo autor, estas lógicas subyacen a los tres grandes paradigmas que desde la sociología se han formulado sobre la violencia:

1. La maldad y la violencia como parte de la naturaleza del ser humano y la educación, la moral y la religión como vías para imponer la imagen del bien, de tal manera que la explicación del mal representa la ausencia de la interiorización de una conciencia moral o de algún accidente social.

2. El pensar que la maldad humana es tal, que la vida social solo es posible si los seres humanos ceden esta violencia a una autoridad que prohíba su uso y se convierta en garante legítimo, así el Estado se erige como quien tiene la autoridad para reprimir, aterrorizar o torturar como un acto dentro de la legalidad.

3. Y el pensar que el hombre es bueno por naturaleza y es la perversión de la sociedad quien convierte en malos a los seres humanos, por lo tanto, resultan víctimas de la violencia.

De acuerdo con el autor, estos tres paradigmas sirven para explicar la violencia tanto desde un ámbito científico, hasta en la informalidad, además de que dependiendo del momento y la situación se llegan adoptar uno u otro.

Para Dubet (2003) El problema es entonces que cualquiera que se elija remite a una verdad ontológica. Como una vía alternativa ante este panorama, González (2017) presenta un análisis sobre el concepto de violencia escolar, donde además de hacer una crítica a las imprecisiones con que se ha tratado en el ámbito nacional y a las importaciones de conceptualizaciones, que dejan fuera el entramado histórico sociocultural, propone una manera de acercarse al concepto de violencia escolar no en un sentido etimológico o esencialista del concepto sino a partir de una consideración analítica de los siguientes aspectos:

1. Pluralidad. No hay violencia, sino violencias
2. Pragmatismo. Resulta de un ejercicio, realiza afectaciones
3. Agonismo. Se realiza en un campo de relaciones de poder
4. Territorialidad. Se desarrolla en un teatro de operaciones específicas
5. Compatibilidad. Se reconoce como un medio de acción sobre otros
6. Autorreferencialidad. Elabora sus propias razones
7. Reversibilidad. Agentes, medios y fines variables (González, 2017, p.82)

El autor plantea entonces, la ineficacia de una conceptualización de la violencia en abstracto y general, que solo sirve para aglutinar una serie de fenómenos que quedan en el vacío, desde su punto de vista “lo que existe son prácticas violentas heterogéneas, por sus objetivos, sus objetos, medios, razones, agentes y efectos” (González, 2017, p.82). Con lo que entonces propone una redefinición de la violencia escolar en las condiciones histórico-políticas de México actual.

Una práctica violenta implica: Una acción de fuerza física, psicológica o moral, sobre objetos particulares, con objetivos específicos, en una relación estratégica que se desenvuelve en un campo relacional determinado (González y Rivera, 2014, p.18, citado en González, 2017, p. 83).

Otra aportación importante de este autor es el señalamiento del desplazamiento de los conceptos que han estado presentes en las investigaciones de los últimos 15 o 20 años alrededor de la problemática de la violencia escolar, donde “se han fragmentado, ampliado, descompuesto diversos fenómenos y saberes:

De los hechos a las posibilidades de violencia;
De las infracciones disciplinarias a las violencias múltiples;
De los actores educativos a los agentes perturbadores del entorno escolar;
De los crímenes a las micro-violencias;
De los golpes y las humillaciones al desasosiego, la preocupación y el miedo;
De la pedagogía disciplinaria a la criminalística educativa;
De los fines didácticos a la inseguridad de las escuelas” (González, 2018, p. 85)

Cuando se habla de violencia escolar, se trata entonces de un conjunto de prácticas violentas que se presentan en la escuela, o son propias de la escuela y también se ejercen sobre la escuela, lo que genera además un clima de inseguridad en las escuelas. Subraya además que quizá esto sea lo más específico de la problematización contemporánea de la violencia escolar (González, 2018, p. 86).

CAPÍTULO 2.

ACOSO ESCOLAR

2.1 Antecedentes

Las primeras investigaciones sobre acoso y violencia escolar surgieron en 1973 (Olweus, 1993). La sociedad sueca empezó a interesarse por el problema de agresores y víctimas, la preocupación se extendió por los países escandinavos sin embargo no se tomaron medidas oficiales a nivel educativo hasta 1982, a partir de la noticia del suicidio de tres jóvenes noruegos, en relación con haber sido víctimas de acoso grave por parte de sus compañeros. Esto dio como resultado una campaña a nivel nacional contra los problemas de agresores y víctimas en las escuelas de educación primaria y secundaria de Noruega, por parte del Ministerio de Educación.

Desde los trabajos pioneros de Olweus han sido muchos los estudios que se han hecho sobre la incidencia y prevalencia del acoso escolar (Klicpera et al., 1996; Olweus, 2001; Smith et al., 1999; Smith et al., 2000; Stevens et al., 2000). Olweus (1991) ha llevado a cabo varios estudios en los países escandinavos, en uno de los más destacados analizó una muestra de 130,000 estudiantes entre los 7 y 16 años, los resultados indicaron que un 17% de los participantes habían estado involucrados en episodios de acoso, ya sea como agresores (7%) o víctimas (9%), o víctimas/agresores (1.6%). Whitte y Smith (1993) en Gran Bretaña encontraron que un 14% del alumnado era víctima de acoso. En Australia Rigby (1997) obtuvo resultados donde el 14% de los escolares había sido víctima de maltrato escolar.

En Estados Unidos en un informe realizado por el National Centre for Educational Statistics (NCES, 2003) mencionan que el 8% de la población estudiantil ha estado involucrada en situaciones de acoso. Otra investigación realizada por Solberg y Olweus

(2003) obtuvieron como resultado que el maltrato entre iguales en Noruega se sitúa en el 18.2% de la población estudiada: un 10.1 % son víctimas, un 6.5% agresores y 1.6% agresores-víctimas.

En el reporte de la UNESCO (2021) se informa que, a nivel mundial, uno de cada tres niños experimenta acoso. El 32% de los estudiantes ha sido intimidado de alguna forma por sus compañeros en uno o más días en el último mes. De acuerdo con este informe la prevalencia de haber sido acosado osciló entre 7.1% y el 74% en los 96 países de todos los territorios y regiones excepto Europa y América del Norte que participaron en la Encuesta Mundial de Salud a Escolares (GSHS por sus siglas en inglés) y entre un 8.7% y el 55.5% en los países que participaron en La encuesta sobre las conductas saludables de los jóvenes escolarizados (HBSC por sus siglas en inglés) Abarca 48 países de Europa y América del Norte más Israel.

De acuerdo con este informe, existen diferencias significativas en la prevalencia y frecuencia del acoso entre regiones, siendo la más alta en África Subsahariana 48.2%, África del Norte 42.7% y Medio Oriente 41.1%, la más baja en Europa 25%, el Caribe 25% y Centro América 22%.

El tipo más frecuente de acoso de acuerdo con los datos de GSHS es el físico, con excepción de América Central y América del Sur, el 16.1% de víctimas de acoso afirmaron haber sido golpeadas, pateadas, empujadas o encerradas. En los países de HBSC el acoso físico, fue el menos frecuente. El acoso sexual, de acuerdo con la encuesta GSHS fue el segundo más frecuente, el 11.2% de las víctimas de acoso informaron haber sido objeto de burla con bromas, comentarios o gestos de índole sexual, este tipo de acoso es más común en América central, Oriente Medio y África del Norte. En América del Norte y Europa el acoso más frecuente es el psicológico la encuesta HBSC indica que el 28.4% en América

del Norte y el 15.1% en Europa de los estudiantes encuestados, afirmaron haber sido excluidos o ignorados. El ciberacoso es menos frecuente, sin embargo, indican que uno de cada 10 niños ha sido víctima de este tipo de acoso (UNESCO, 2021).

Estudios recientes en Latinoamérica señalan la dificultad para precisar la prevalencia del *bullying* por la diversidad de instrumentos que se utilizan en las investigaciones. Herrera-López, et al. (2018) reportan que la mayoría de los estudios establecen valores de prevalencia entre 20% y 30% cercanos a los reportados para Europa y Estados Unidos.

En México el Acoso Escolar, comenzó a sondearse en los años 2000 y 2003, con las consultas juveniles e infantiles realizadas por el Instituto Federal Electoral, en las cuales el 32% de los menores de 15 años consultados, contestaron que habían sido víctimas de maltrato en la escuela; el 15% afirmó haber sido insultado y el 13% haber sido golpeado por sus compañeros en la escuela (García, 2017).

En el 2007 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) presentó una investigación en la que menciona que el 61.2% de los estudiantes en México han sido víctimas de intimidación verbal y abusos, así como que en un 57% de las escuelas se presentan agresiones físicas entre los alumnos (Aguilar, 2014).

En 2014, La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) a partir de los datos del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) dio a conocer que el 40% de los estudiantes de 6° grado de primaria mencionan haber sido víctimas de robo, el 25% haber sido insultados o amenazados y 16% haber sido golpeados, así como el 44% haber vivido otro tipo de episodio violento.

De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2014) en el año 2014 el 32.2% de la población que asistió a la escuela de 12 a 18 años fue

víctima de *bullying*. La Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia ENCOPRED, permite estimar 4.22 millones de jóvenes de 12 a 18 años que asistieron a la escuela, de los cuales, 1.36 millones sufrieron acoso escolar o *bullying* durante 2014 (SEGOB e INEGI presentan la encuesta de cohesión social para la prevención de la violencia 2014, 2015).

Vega (2019) realizó un meta-análisis sobre 27 investigaciones realizadas en México encontró una prevalencia que osciló entre el 19 y 21% para victimización y agresión cara a cara. Concluyendo que uno de cada cinco estudiantes mexicanos recibe o realiza *bullying*.

Derivado de los estudios se ha encontrado que la prevalencia de conductas de acoso escolar por países es variable, que la agresión directa tiende a crecer a través de los años de escuela elemental y empieza a disminuir durante los años de escuela secundaria. Sin embargo, mientras el maltrato físico directo parece disminuir con la edad, el abuso verbal se mantiene constante. El tamaño de la escuela, la composición racial y entorno escolar (rural, suburbana o urbana) no parecen estar relacionados con la ocurrencia de la intimidación. Se ha encontrado que los varones ejercen más conductas de intimidación y son víctimas de agresiones con más frecuencia que las niñas (Batsche y Knoff, 1994; Nolin, Davies, y Chandler, 1995; Olweus, 1993; Whitney y Smith, 1993).

Por otra parte, los estudios que abordan la problemática de la prevalencia señalan que la variabilidad puede deberse a los diferentes instrumentos que se emplean, el que se utilicen palabras sensibles en los reactivos como "*bully*", o el que la muestra sea aleatoria, disminuye la estimación de la prevalencia. Así como el brindar una definición clara que contenga los elementos del *bullying* aumenta la estimación (Modecki et al., 2014).

2.2 Definición de Acoso Escolar

El *bullying* o acoso escolar, es un tipo de violencia escolar con características particulares, Dan Olweus (1993) fue quien acuñó el término *bullying* para referirse a aquellas conductas agresivas que ejerce de manera repetida, un alumno o un grupo de alumnos sobre otro, con la intención de hacer daño y establecer una relación de control-sumisión en la que el agredido no pueda defenderse.

Para diferenciarlo de otras conductas violentas en el ámbito escolar, Marín-Martínez & Reidl (2013) mencionan que diversos autores como Atria, Strohmeier y Spiel (2007), Fandrem, Ertesvag, Strohmeier y Roland (2010), Lodge y Frydenber (2005) y el mismo Olweus (1991, 1993) han considerado que para que una conducta agresiva entre escolares sea asignada como *bullying* o acoso escolar es necesario que se cumplan tres criterios:

- El primero se refiere a la frecuencia de las agresiones. Deben ser repetitivas y ejercidas hacia un mismo alumno o grupo específico.
- El segundo criterio refiere que debe establecerse una relación de abuso de poder sistemático entre víctima y agresor donde el nivel de agresión vaya en aumento, los agresores manifiesten superioridad física, psicológica o social sobre las víctimas a fin de que no puedan defenderse y las víctimas se sientan hostigadas, oprimidas y atemorizadas.
- El tercer criterio refiere la premeditación de la conducta agresiva, es decir, el agresor debe tener intención de hacer daño.

Otro criterio importante para explicar el que las conductas de acoso se mantienen en el tiempo son las dos leyes: del silencio y de dominio-sumisión (Del Rey y Ortega, 2007).

Además de los diferentes criterios propuestos, en la mayoría de los estudios se hacen distinciones en las formas que toma la conducta de acoso escolar, así que puede considerarse: el maltrato físico directo (pegar, amenazar con armas) el indirecto (esconder, robar, romper objetos o pertenencias); el maltrato verbal directo (insultar, burlarse, poner

apodos) del indirecto (hablar mal de alguien, hacer correr falsos rumores) y la exclusión social directa (excluir, no dejar participar a alguien en una actividad) de la indirecta (ignorar, menospreciar, tratar como un objeto) (Castro, 2003; Moreno, 1997; Rodríguez; 2005; citado en Luciano, Marín & Yuli, 2008).

De acuerdo con Sanders y Phye (2004) existen dos aproximaciones para el estudio del *bullying*. Inicialmente las investigaciones se centraron en el estudio de la personalidad de la diada agresor-víctima; los estudios recientes, por el contrario, se centran en la naturaleza colectiva, y conciben la problemática como una dificultad de interacción y convivencia grupal en el que intervienen todos los alumnos ya sea como espectadores, víctimas y/o agresores (Sanders & Phye, 2004).

2.3 Programas de intervención

Hace ya algunas décadas que se han emprendido acciones para atender el problema del acoso escolar, a partir de los hechos sucedidos en Noruega en 1982, el Ministerio de Educación de ese país inició una campaña nacional contra los problemas de agresores y víctimas, entonces apareció la primera versión del Programa de Prevención de *Bullying* de Olweus (OBPP).

A finales de la década de 1980, se realizaron estudios en Inglaterra (Whitney y Smith 1993) y en Irlanda (Byrney 1987, 1999; Funk 1997; O'Morre y Hillery 1989;) sobre la magnitud del problema y las zonas de mayor riesgo. A partir de estos resultados se desarrollaron modelos de intervención, para abordar la problemática del acoso en distintos niveles: centro, aula y de manera individual. En el modelo del proyecto Sheffield en Inglaterra (Whitney y Smith, 1993), se promovía la necesidad de generar un código de conducta o un reglamento contra los abusos entre iguales, se organizaron comités

integrados por profesores, padres y alumnos para tal fin y también se diseñaron estrategias para la enseñanza de valores, por medio de videos y obras literarias (Krauskopf, 2006).

De acuerdo con Krauskopf (2006) sobre la base de estas investigaciones es que se generó el Proyecto de Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) y durante la década de 1990 se realizaron varios proyectos en diferentes estados de la Unión Europea, así como en América Latina y Estados Unidos.

En cuanto a los programas e intervenciones en América Latina (Cuéllar et al., 2016) presentan un análisis sistémico de las estrategias de prevención de la violencia escolar, mencionan que fundamentalmente están orientadas en tres rubros, uno a prevenir el acoso, otro a prevenir la violencia sexual y de género y otros a contrarrestar múltiples formas de violencia y potenciar comportamientos positivos.

De esta manera se pueden enunciar algunos de los programas implementados en diferentes países latinoamericanos. Por ejemplo, en el año 2000, surgió el programa “Paz en las Escuelas” en Brasil, en torno a la construcción de la convivencia y prevención de la violencia. En Colombia, en el año 2001 se estableció la política educativa para la formación escolar en convivencia, en la que se promovían valores y competencias para la paz y aparece el proyecto “Mediadores de Conflictos Escolares”. En Argentina, en el año 1998 promovieron el programa “Experiencias en Manejo de Conflictos y Mediación Escolar”. En Chile de 2001 a 2005 se implementó el programa “Conversando es mejor. Resolución de conflictos en la escuela”.

El programa “Aulas en Paz” (Villar-Márquez, 2010), fue implementado en Colombia, combina acciones de prevención primaria y secundaria. El objetivo es generar cambios en el comportamiento de los niños y jóvenes para reducir la violencia y desarrollar competencias ciudadanas. Los resultados de la evaluación fueron positivos ya que se

evidencio una reducción de conductas agresivas en el aula y patio, también se observó un aumento de conductas prosociales.

La campaña chilena “No más Bullying” (UNESCO, 2010) estuvo a cargo de la policía y varios ministerios, fomentaba la denuncia de toda agresión sufrida de los alumnos por parte de sus compañeros. La intervención consistió en la impartición de pláticas preventivas en centros educativos, gestión de la mediación en casos de acoso, habilitación de una línea telefónica para denunciar y la aplicación de un cuestionario para medir la frecuencia del acoso.

En el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL, 2003), se mencionan dos tipos de estrategias que se han utilizado para enfrentar los problemas de violencia en México y América Latina, una de carácter restringido a las que corresponden las acciones de tolerancia cero o mano dura contra la violencia que promueven las sanciones, los castigos y la expulsión, así como factores de seguridad en cuanto a los espacios físicos, como la iluminación, enrejados, etc. Sin embargo, estas medidas a pesar de que aportan una solución inmediata presentan consecuencias contraproducentes a largo plazo, además de que violan los derechos de los alumnos en pro de un supuesto orden (Programa de Educación de la Convivencia PACE, 2015).

La segunda estrategia se considera de mayor alcance, considera las violencias como un fenómeno multifactorial en el que se encuentra presente la complejidad de las relaciones interpersonales, culturales e institucionales; se prioriza el tipo de relaciones entre los docentes y el alumnado, se proponen contenidos desde modelos que promueven una cultura de paz, el aprendizaje y el trabajo académico, así como la apertura de la institución hacia la cultura del alumnado y la comunidad, fomentando el desarrollo integral de la persona y

permitiendo sustentar una sociedad donde todos puedan participar, compartir, enfrentar y solucionar conflictos de manera pacífica, y desarrollarse plenamente.

En México, la dirección general de operación de servicios educativos y la dirección de educación especial de la Secretaría de Educación Pública en las estrategias de intervención para la atención a la diversidad en el marco para la convivencia escolar promovieron la estrategia “Intervención en Casos de Acoso Escolar (Bullying)” que apunta a la prevención y/o solución en caso de acoso, a través de la formación en valores, la capacidad e pedir y recibir apoyo, abogando por la creación de comunidades de diálogo, donde se subraye al uso de la palabra como medio para la solución de problemas, se establezcan códigos de comportamiento, asambleas para llegar a acuerdos, trabajos específicos en relación al cuidado del espacio, para desarrollar empatía y control del enojo (Sánchez et al., 2011).

Otra propuesta de trabajo interesante es el proyecto “Equidad de género y prevención de la violencia en escuelas primaria” (Leñero, 2010), que se origina en la Universidad Nacional Autónoma de México PUEG UNAM. Este proyecto aborda la violencia en las escuelas desde la perspectiva de género, y se extiende como material de apoyo a los docentes de educación básica del sistema nacional de educación.

En el ciclo escolar 2014-2015 la Secretaría de Educación Pública propuso el proyecto a favor de la convivencia escolar PACE (Programa de Educación de la Convivencia PACE, 2015) en una versión piloto. En el que se planteaba la disminución de la violencia escolar, incluido el acoso, considerando la complejidad del problema y los múltiples factores que intervienen. El énfasis del programa se daba en el involucramiento de todos los agentes responsables, para la construcción de una sana convivencia, considerando a la escuela como un espacio de trascendencia en la formación de modos de vinculación. La educación de la

convivencia pasó a ser una prioridad, no únicamente como parte del ambiente que facilita el aprendizaje y la permanencia en la escuela, sino como una meta en sí misma, donde se asumen maneras de relacionarse respetuosas, afectivas y solidarias que ayuden a formar alumnos con un sentido participativo, de respeto, justicia y legalidad para la construcción de una ciudadanía más democrática (Fierro et al., 2010, p.21).

Posteriormente en el ciclo 2016-2017, se transformó en el Programa Nacional a Favor de la Convivencia Escolar (PNCE), el cual sería el eje central de la Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso (Zurita, 2020).

El PNCE constituye una propuesta de intervención de carácter formativo, vivencial y preventivo. En él se busca que las niñas, niños y adolescentes aprendan a convivir y a resolver sus conflictos de manera pacífica; así como, el desarrollo de aspectos como la tolerancia, empatía, autoconocimiento y manejo de las emociones con el fin de generar ambientes propicios para el aprendizaje (Chaparro et al., 2018, p.3)

A continuación, se presentarán las características de algunos de los programas que en la actualidad han tenido mayor relevancia en cuanto a la cantidad de intervenciones y evaluaciones a nivel mundial que se reportan en trabajos de investigación, posteriormente se presentará el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) que se está implementado en México desde hace algunos años para prevenir el acoso escolar.

2.3.1 Características de algunos de los programas sobre acoso y violencia en las escuelas

A) Programa de Olweus para la Prevención del Acoso Escolar (OBPP)

El programa OBPP se fundamenta en un enfoque integral basado en un cambio sistémico, con la finalidad de crear un ambiente escolar seguro y positivo. Pretende reducir los problemas de *bullying* entre estudiantes y prevenir nuevos problemas, así como mejorar

la relación entre compañeros. Es un programa para implementarse en los niveles básicos, intermedio y superior.

Se basa en cuatro principios básicos dirigidos a los adultos, los cuales derivan en un conjunto de estrategias para implementarse en todos los niveles de la escuela, en la institución educativa, en el salón de clase, con las familias y de manera individual. Se mencionan a continuación.

Manifiestar amabilidad, interés positivo y compromiso.

Establecer límites firmes para las conductas inaceptables.

Definir consistentemente consecuencias de apoyo predecibles cuando ocurran conductas inaceptables.

Actuar como autoridades y como modelos positivos (Riese y Urbanski 2018, p.47)

El programa se inicia con la capacitación de todos los miembros de la institución escolar incluidas las familias. En un primer momento se presentan los componentes teóricos sobre el acoso escolar y un segundo momento que involucra la parte práctica del programa, en el que se conforma un comité de prevención y se elige un coordinador, se explica la frecuencia de las reuniones con cada grupo de estudiantes, se acuerdan las reglas de anti-acoso y el uso de las consecuencias educativas, así como la atención a estudiantes involucrados en episodios de acoso. Las reglas de clase son cuatro:

1. No vamos a acosar a los demás.
2. Vamos a tratar de ayudar a los que sufran acoso.
3. Vamos a integrar a los estudiantes que se aíslen o sean rechazados.
4. Si sabemos que alguien está siendo acosado le diremos a un adulto en la escuela o en casa (Riese y Urbanski 2018, p.49-50).

El programa plantea un trabajo a largo plazo, de varios años de implementación con evaluaciones anuales de su efectividad y la adopción institucional de las reglas contra el acoso escolar.

B) Programa KiVa

El programa KiVa surge en 2006 ante la iniciativa del Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia para la evaluación e implementación de un programa anti-acoso escolar para los colegios finlandeses. Un grupo de investigadores de la Universidad de Turku liderado por la doctora Christina Salmivalli, desarrollaron el programa denominado KiVa (“Kiusaamista Vastaan”, un acrónimo de palabras finlandesas “contra bullying” que además significa “agradable” o “amable”) (Mäkela y Catalán, 2018). En 2009 el programa se comenzó a difundir a las escuelas finlandesas y tres años más tarde el 90% de las escuelas del país se habían unido al proyecto (Kärna et al., 2012).

El programa KiVa se fundamenta teóricamente en enfoques del comportamiento social humano, como la teoría sociocognitiva de Bandura (1989) y en la participación de los compañeros en el escenario escolar (Salmavalli et al., 2010). El objetivo fundamental de KiVa es eliminar el acoso y prevenir el surgimiento de nuevos casos, así como minimizar las consecuencias de la victimización. Se basa en la idea de que el bullying es un fenómeno grupal, en el que existen diferentes roles, donde la modificación del papel de los observadores es lo que posibilitaría la prevención y eliminación del bullying.

El programa se plantea para una duración de un año académico. Propone acciones universales con carácter preventivo que se dirigen a todo el alumnado. Incluyen videos, ejercicios, grupos de discusión, juegos online, posters para colocar en las paredes de las escuelas y chalecos reflejantes para el personal durante los recreos para recordar a los

alumnos que se encuentran en una escuela KiVa. Con el programa se pretende impactar en las normas, habilidades, comportamientos y clima escolar o de clase.

Comprende una serie de clases, en las cuales se enseña al alumnado qué es el acoso y qué no y cómo responder en caso de que se presenten actos de acoso. El programa está dividido por unidades tomando en cuenta la edad de los estudiantes, está integrado por tres unidades de 6-9 años (unidad 1), 10-12 (unidad 2) y de 13-14 (unidad 3), cada unidad se compone por 10 lecciones que se imparten en clases de una duración de 90 minutos que se imparten una vez al mes durante el ciclo escolar.

En cuanto a las acciones específicas, cuando se presenta un caso de acoso, un miembro o varios miembros del equipo KiVa se reúne por separado con el acosador y la víctima. El encuentro con el acosador puede tener o no carácter de confrontación. Se invita a algunos compañeros nombrados por la víctima a apoyarle o hacerse amigos. Dos semanas después se realiza un seguimiento para comprobar si el acoso se ha detenido o si es necesario pasar a otras sanciones.

C) Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)

El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) es una estrategia preventiva y formativa para desarrollar ambientes de aprendizaje, caracterizados por prácticas pedagógicas y de gestión que coadyuven a la construcción de una cultura de paz y una convivencia armónica, inclusiva y democrática, tiene como propósito impulsar ambientes de convivencia pacíficos, inclusivos y democráticos; favorables para la enseñanza, el aprendizaje, el fomento y la práctica de valores ciudadanos; que permitan la prevención y/o la disminución de la discriminación y el acoso escolar en las escuelas de educación básica (Preescolar, Primaria y Secundaria). (PNCE,2020)

El programa está dirigido al personal docente que busca promover, junto con su alumnado, madres, padres de familia o tutores, mejores ambientes de convivencia y seguridad en sus aulas y escuelas.

Las líneas temáticas que se consideran en el programa son las siguientes:

- Desarrollo de competencias socioemocionales.
- Promoción de la igualdad de género.
- Valoración de la diversidad.
- Conocimiento, ejercicio y respeto a los derechos humanos.
- Toma de decisiones y autocuidado.
- Desarrollo de habilidades para la vida (entornos escolares seguros) (SEP, 2020, p. 3)

Las actividades están organizadas en un fichero por lo que pueden transformarse y ajustarse con base en la experiencia del personal docente y de acuerdo con las necesidades que se observen en el alumnado y las características del grupo. El fichero abarca tres niveles de la educación básica y cuenta con un total de 54 fichas distribuidas de la siguiente manera: 18 fichas para preescolar, 18 fichas para primaria, 18 fichas para secundaria y una ficha introductoria para cada una de las seis líneas temáticas (SEP, 2020).

2.3.2 Evaluaciones sobre Programas de Prevención para el Acoso y Violencia en las escuelas

En el primer proyecto del Programa de Prevención del *Bullying* de Olweus en 1982 Trabajó con 42 escuelas de Noruega con 2500 alumnos de 10 a 15 años. Después de la evaluación, se informaba sobre los resultados, tratando de involucrar a padres, profesores y alumnos, con la intención de crear conciencia sobre la gravedad del problema, instándolos a no permitir la violencia, creando normas, vigilancia y sanciones claras contra de ella. Se

encontró una disminución de más del 50%, tanto en los informes de los agresores como de las víctimas, así como una mejoría en el clima social y la satisfacción de los alumnos con la escuela. Es importante resaltar el señalamiento que hace Díaz- Aguado (2004), en cuanto a que es pertinente relacionar este resultado con la sensibilidad que existía en Noruega en ese momento, por los mismos hechos que llevaron a estudiar el fenómeno.

Díaz-Aguado (2005a) menciona que los estudios posteriores no han tenido tanto éxito. Como ejemplo considera los resultados del programa desarrollado en Bélgica, por Stevens, Van Oost y de Bourdeauhuj (2000), que incluía una política escolar de normas y sanciones claras en contra del acoso; cuatro sesiones sobre estrategias de resolución de conflictos de acoso y apoyo a víctimas y el tratamiento específico de los involucrados. Observa que la comparación del estudio en escuelas primarias refleja una eficacia significativa en lo reportado por los agresores, pero no en las víctimas y que en secundaria no se reportaron mejoras significativas en ninguno de los dos indicadores, hecho que coincide con los estudios de Smith y Sharp (2002), lo que se ha relacionado con la dificultad de influir en los adolescentes con normas establecidas por adultos y como comenta (Stevens et al., 2000 citado por Díaz-Aguado, 2005a) estos hallazgos han puesto en evidencia la importancia de tomar en cuenta los aspectos evolutivos en el momento de implementar un programa.

En un trabajo de metaanálisis realizado por Ttofi y Farrington (2011) con 44 evaluaciones de programas contra el acoso escolar, en el que se incluyen estudios realizados en países europeos, Estados Unidos y Canadá y en los que se contemplaba un grupo en el que se implementó algún programa y otro grupo control, mostraron que en general, los programas evaluados son efectivos: en promedio, el acoso disminuyó entre un 20% y un 23% y la victimización disminuyó entre un 17% y un 20%. Identificaron que los programas más intensivos fueron más efectivos, al igual que los programas que incluían

reuniones de padres, métodos disciplinarios firmes y una mejor supervisión del patio de recreo. El trabajo con compañeros se asoció con un aumento de la victimización.

Gaffney et al. (2019a) presentaron una actualización del trabajo de Farrington y Ttofi (2011) que comprende la inclusión de 100 evaluaciones que van de 2009 a 2016, encontrando que los programas *anti-bullying* reducen significativamente la perpetración aproximadamente en un 19-20% y la victimización en un 15-16%. Los tamaños del efecto varían por la heterogeneidad entre los estudios, diseños metodológicos, tipo de programa, lugar de implementación, etc. Entre los programas incluidos, sobresalen por frecuencia en las publicaciones sobre evaluaciones, el Programa para Prevención del Acoso de Olweus (OBPP por sus siglas en inglés) y el método KiVa.

En otro estudio presentado por Gaffney et al. (2019b) de revisión sistemática y metaanalítica, muestran los resultados sobre la efectividad de los programas para la prevención del acoso escolar considerando variables moderadoras como la región en la que se lleva a cabo la evaluación y el programa de intervención que fue evaluado. Incluyeron 12 países y tres regiones (Europa, América del Norte y Escandinavia) y cuatro programas: Kiusaamista Vastaaan (KiVa), Programa de Olweus para la Prevención del Acoso Escolar (OBPP), Viennese Social Competence Training (ViSC) y ¡Noncadiamointrappola! (¡NoTrap!), los cuales presentan múltiples evaluaciones.

En general encontraron que los programas contra el acoso escolar fueron efectivos para la reducción del acoso en un 19 a 20% en un 15 a 16% en victimización aproximadamente.

Compararon la efectividad de los programas en diferentes regiones y encontraron que en Europa los programas redujeron significativamente el acoso en un 13% y un 18% la victimización, en Escandinavia en un 20%, y un 15% respectivamente y en América del Norte en un 21% el acoso y un 11% la victimización. Sin embargo, no encontraron un patrón claro que ayude a explicar estos resultados, mencionan que puede deberse al tipo de medición, los componentes específicos de la intervención o la metodología de evaluación que se utiliza. Otro factor importante que subrayan para considerar al momento de evaluar estos resultados, son las diferencias culturales existentes en los comportamientos de intimidación entre adolescentes (Gaffney et al. (2019b).

En cuanto a la efectividad de programas analizaron 8 programas (Bully Proofing Your School, Fairplayer.Manual, KiVa, ¡No Trap! OBPP, Second Step, Steps to Respect y ViSC). Los resultados presentaron una variación importante, el OBPP fue el programa más eficaz; en 12 evaluaciones redujo el acoso en 26%. Otros programas eficaces fueron KiVa en un 9%, Second Step y Steps to Respect, aunque de acuerdo con el estudio los tamaños de efecto fueron más bajos en comparación con el OBPP.

Con relación a la victimización, el programa ¡No Trap! Fue el más efectivo, redujo la victimización en un 37%, seguido del Bully Proofing Your School. Otros programas que mostraron efectividad fueron Steps to Respect y KiVa en un 11%, El programa OBPP ocupó el tercer lugar.

En cuanto a las características de la efectividad de los programas, encontraron que el enfoque integral de toda la escuela no siempre fue el más efectivo ya que en el estudio el programa ¡No Trap!, presentó mejores resultados en la reducción de victimización. En cuanto al trabajo entre pares al considerar el trabajo anterior de Gaffney et al. (2019a) en el

que observaron que este se encontraba asociado con el aumento de victimización por acoso, proponen que aunque en todos los programas evaluados se trabaja con el grupo de pares de diversas maneras, el programa ¡No Trap!, que fue el más efectivo en cuanto a reducción de victimización, se diferencia de los demás porque proponen un foro en línea dirigido por pares para que los participantes discutan las experiencias de victimización, el anonimato puede ayudar a los participantes a hablar abiertamente, aumentar la confianza por la privacidad, sin sentirse incómodos al compartir sus experiencias dentro del aula.

Otro elemento que destacan Gaffney et al. (2019b) es la participación de padres y maestros. En tres de los programas evaluados, se capacita a los maestros y se solicita que tengan mayor presencia en los puntos críticos, es decir, en los lugares donde es más frecuente que se presenten situaciones de acoso; de acuerdo con los autores esto puede ser una de las variables de porque el método OBPP y KiVa son más efectivos para la reducción del acoso.

Hernández y Casares (2020) presentaron una revisión de 39 métodos y técnicas que se han empleado tanto para prevenir como para afrontar el acoso escolar en diferentes partes del mundo. En su estudio incluye programas que se han aplicado en países europeos, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Abarca de 1983 hasta 2016. Analizan los métodos tomando en cuenta su momento histórico, su influencia y su fortaleza metodológica y proponen una clasificación de los métodos en: métodos integrales reactivos basados fundamentalmente en la represión del acosador; métodos integrales proactivos enfocados en la prevención y solución amistosa de conflictos y métodos híbridos, no integrales o parciales los cuales abordan solo una parte de la problemática.

El grupo de programas reactivos incluye intervenciones que involucran a los alumnos, al centro, a los padres e instituciones. Se fundamentan en el primer programa elaborado por Olweus (1983), y las variaciones propuestas a nivel internacional y de manera preponderante estadounidenses, insisten en medidas contundentes cuando se detectan casos de acoso, con elementos disciplinarios, aplicados al agresor que van desde despojarlos de algún privilegio hasta la expulsión definitiva del centro (Hernández y Casares, 2020).

Entre las medidas destacan: actuación en el colegio, actuación en el aula, reglas contra intimidación, participación paternal, establecimiento de un protocolo para el manejo de situaciones de acoso, carteles u otros marcadores visibles de la campaña antiacoso, intensidad de aplicación adecuada (más de 20 h), materiales de plan de estudios, vídeos o actividades de ordenador, acercamiento orientado entre pares, intervención de espectadores, entrenamiento del profesor, supervisión de patio, asambleas antiacoso (Hernández y Casares, 2020, pp. 40).

Los programas proactivos, se consideran más elaborados, se caracterizan por contar con la participación de observadores que son identificados por toda la comunidad, incluyen videos, juegos y personal dedicado exclusivamente a evitar el acoso. Se diferencian por gestionar la resolución de conflictos, tratando de evitar las sanciones directas. Se basan en una pedagogía que trata de construir un ambiente positivo, solidario e inclusivo, de respeto entre compañeros y con los maestros. Uno de los métodos más empleados con estas características es el método KiVa.

Los métodos no integrales, según el autor, son métodos puntuales de intervención más que de prevención, en la medida de lo posible evitan el castigo, algunos retoman filosofías basadas en la justicia restauradora. Como ejemplos menciona el método Pikas

(Pikas, 1989), método de grupo de apoyo o no inculpación (Hopkins, Maines y Robinson, 2011), círculos de calidad del modelo Sheffield (Smith y Sharp, 1994), de apoyo a pares (Cowie y Hutson, 2005).

Los resultados del metaanálisis destacan que en general, los programas presentan una reducción del acoso escolar del 21%. Los métodos proactivos presentan una mayor medida del 27%, los reactivos del 23% y los híbridos el 12% (Hernández y Casares, 2020)

En una revisión sistemática de metaanálisis sobre los factores de protección contra el acoso y el ciberacoso, Zych et al. (2019) incluyeron y analizaron 18 metaanálisis con 128 tamaños de efecto. Clasificaron los factores protectores en comunidad, escuela, familia, pares e individual. Encontraron que las competencias personales orientadas hacia uno mismo fueron el protector más fuerte contra la victimización. El buen rendimiento académico y las competencias sociales orientadas hacia los demás fueron los factores protectores más fuertes contra el acoso. La interacción positiva con los compañeros fue el factor de protección más fuerte contra ser un acosador / víctima.

Zych et al. (2019) encontraron que un clima escolar positivo está relacionado con una menor participación en cualquier rol de intimidación, la crianza positiva también se relacionó con una menor participación en situaciones de acoso. El cuidado y supervisión de los padres, en cuanto al uso de la tecnología, resultó favorable para disminuir situaciones de acoso y ciberacoso. También encontraron que la alta autoestima y empatía se relacionan con bajos niveles de acoso y victimización, sin embargo, de acuerdo con los autores, no se puede concluir se estas características protegen del acoso o cuando se presenta el acoso estas tienden a disminuir.

En cuanto al programa PNCE que se ha implementado en México, fue evaluado a nivel nacional en el ciclo escolar 2016-2017, por la Dirección de la Gestión Educativa (DGDGE) a través de una encuesta en línea, tomando en cuenta el clima social escolar medido a través de 7 subescalas: percepción del clima en la escuela, percepción de conflictos, percepción de autoestima, percepción de manejo de emociones, percepción sobre el respeto de las reglas, percepción del manejo de conflictos y percepción de la familia como actor en la convivencia escolar y las habilidades sociales y emocionales de los alumnos en la cual se contemplan 6 dimensiones: autoestima, manejo de emociones, convivencia, reglas y acuerdos, resolución de conflictos y familia. Ambas encuestas dirigidas a la percepción de directores y docentes frente a grupo, con tres posibilidades de respuesta: Favorable, poco favorable y requiere fortalecimiento. La evaluación se llevó a cabo en dos momentos diferentes, en un primer momento se recabó información de más de 12 mil escuelas, 11,420 directores, 50,578 docentes y 12,172 alumnos. Las conclusiones a las que llegaron fue el 70% de los directores de las escuelas evaluadas tiene una percepción favorable del clima escolar, mientras que el 30% lo percibe poco favorable. Los directores y docentes perciben que es poco favorable el manejo de emociones, la autoestima, la resolución de conflictos y la intervención de la familia.

Al finalizar el ciclo 2016-2017 se aplicó nuevamente la encuesta a más de 11 mil escuelas, 10,491 directores, 50,711 docentes y 12,342 alumnos. El 97% de los directores tuvieron una percepción favorable del clima escolar, mientras el 3% lo percibe poco favorable. Se encontró una mejora del 27% entre ambas fases. También se mostró un aumento en la percepción de los directores y docentes de todas las habilidades sociales y emocionales de los alumnos.

Al revisar las propuestas de varios autores se observa que la base de los programas de intervención es tratar de mejorar la calidad de vida en la escuela favoreciendo la cooperación de distintos niveles, centrando los esfuerzos en la construcción de convivencia y el intento de involucrar en un esfuerzo común a todas las partes implicadas, institución, docentes, alumnos y padres de familia (Del Rey & Ortega, 2007). De acuerdo con Yuste (2009) uno de los objetivos en los programas de intervención ya sea para disminuir o eliminar el acoso escolar ha sido mejorar el clima en el aula y de la escuela en general; tomando en cuenta la sanción de conductas violentas, solicitando un papel de defensa activo en los espectadores e implementando conductas pro-sociales.

Plantea algunos principios sobre los que considera se basan los programas para mejorar el clima escolar:

- 1) Sustitución de las normas autoritarias que imponen alguna sanción, por estrategias que permitan que los alumnos no incidan en el acto violento (Trianes, 1996).
- 2) Participación de los alumnos para definir las normas de la clase.
- 3) Generación de espacios en que se favorezcan las relaciones de amistad entre el grupo.
- 4) Enseñanza de valores e identificación con el centro educativo provocando un sentimiento de pertenencia.
- 5) La creación de grupos cooperativos (Yuste, 2009).
- 6) Otra forma de intervenir es la ayuda entre iguales o mediación (Fernández, 1998; Jonhson y Jonhson, 1999).

Es a partir de esta situación que surge la inquietud de investigar los efectos que el programa de Filosofía para Niños de Lipman (1993) puede tener en la disminución del

acoso escolar, en las manifestaciones de las violencias en la escuela y la construcción de convivencia democrática, inclusiva y pacífica.

Si consideramos que el programa de Filosofía para Niños promueve al desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidante en medio de una comunidad de diálogo, parece que justamente lo que pretende es tajantemente irreconciliable con situaciones donde puedan aparecer conductas de acoso, abuso de poder y/o violencia hacia el o los otros.

CAPÍTULO 3

CLIMA SOCIAL DE AULA

4.1 Introducción

A pesar de que los estudios sobre clima escolar y específicamente clima social de aula, tienen una larga data, de acuerdo Betancur, (2015) citando a Chávez, (1984), los primeros escritos se pueden ubicar en la segunda década del siglo pasado, sigue siendo un campo de estudio que no ha dejado de producir investigación; se ha asociado a diferentes áreas del conocimiento desde la relación con las escuelas eficaces, el desempeño escolar, la permanencia en los centros educativos y más recientemente en vinculación con la violencia en las escuelas, el acoso escolar y la convivencia; así como en numerosos estudios que relacionan el concepto con diferentes abordajes de intervención.

Es importante señalar que para el estudio de Clima escolar, se utilizan de manera indiscriminada diferentes constructos equivalentes, como clima institucional, clima de clase o de aula, clima social o socio-emocional de aula, clima de aprendizaje, clima de convivencia, etc. De acuerdo con la literatura revisada, esto se debe por una parte a que el concepto de clima es un constructo complejo y diverso y por otra parte al hecho de que muchos de los estudios no cuentan con un modelo explicativo consolidado o con una base teórica suficientemente documentada. (Caso et al. 2010).

Algunos autores han definido el clima escolar como la percepción (de todos los involucrados) sobre las características de las relaciones complejas que se construyen a partir de un intercambio constante de varios factores, tanto físicos, materiales, organizacionales, operacionales y sociales, tanto el clima de un aula y de una escuela refleja la influencia de la cultura de la escuela, con sus propios valores y sistemas de creencias, normas, ideologías, rituales y tradiciones (Adelman y Taylor, 2005).

En el intento de buscar una definición general y suficientemente abarcadora, como para incluir los diferentes enfoques existentes sobre el tema, se propone el clima social escolar como «el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos» (CERE, 1993, p.30, citado en Cornejo y Redondo, 2001).

El significado que las personas otorgan a las características psicosociales del centro educativo o del aula escolar, es lo que se constituye como clima social escolar o clima social de aula, al mismo tiempo, se configura como el contexto en el cual se establecen estas relaciones con determinadas características. En otras palabras, lo que define el clima social de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar a nivel de aula o de centro y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan.

Una distinción importante, es el hecho de que se puede hablar de clima organizativo o centro, cuando la mirada está puesta en la institución escolar, o clima de aula, cuando se refiere a algún micro-espacio al interior de la institución, en este caso el salón de clase. Otra distinción que es importante señalar es, si el concepto de clima se define a partir de las percepciones de los sujetos, entonces es posible estudiarlo desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos: alumnos, profesores, directivos o supervisores. Si bien los efectos del clima social atañen a todos los miembros de una institución, por lo que, en general la percepción que se tiene del clima social escolar tiende a tener elementos en común con todas las personas que pertenecen a un grupo o institución educativa; es frecuente también que haya opiniones y percepciones diferentes, pues éstas se construyen

desde las experiencias interpersonales que se hayan tenido en esa institución. De tal forma que la percepción que tienen los profesores no coincide necesariamente con la percepción que tengan los alumnos de las características psicosociales de un centro o de las relaciones en el aula (Cancino y Cornejo, 2001).

Para clarificar la complejidad y multidimensionalidad del concepto de clima escolar, se han propuesto diferentes taxonomías, que contribuyen a caracterizar y precisar conceptualmente este constructo.

Brandt y Weinert (1981) realizaron una síntesis de los diferentes enfoques empleados para abordar el estudio de clima escolar y proponen tres enfoques generales: el clima escolar visto como algo medible y objetivo, como algo subjetivo y colectivo y como algo subjetivo e individual.

Otra manera de clarificar el concepto de clima escolar de acuerdo con Coronel et al. (1994) es a partir de la enumeración de ciertas características.

- a) Concepto globalizador, que alude al ambiente del centro o del aula;
- b) Concepto multidimensional, definido a partir de los diferentes elementos estructurales y funcionales de la institución;
- c) Las características de las personas que forman parte del centro.
- d) Tiene carácter relativamente permanente en el tiempo;
- e) Influye en los objetivos académicos y de desarrollo personal;
- f) La percepción de las personas constituye un indicador fundamental de la aproximación al estudio de clima.

Un enfoque más propuesto por varios autores está puesto en la clasificación del clima escolar y de aula, a partir de dos extremos: uno favorable, que posibilitaría el mayor desarrollo de los sujetos involucrados tanto en el desarrollo académico, social y emocional que a su vez provocaría una convivencia armónica, cuyas representaciones incluyen un

clima participativo, abierto, coherente, e ideal. En el otro extremo, desfavorable, donde no se estimulan las relaciones interpersonales, ni la participación libre y democrática, en el que imperan las relaciones de poder, dominación y control, relacionadas con comportamientos violentos y hostiles, que inciden negativamente en el aprendizaje y la convivencia, representado por la percepción de un clima cerrado, autoritario, controlado e incoherente. (Molina y Pérez, 2006 citado en Moreno et al. 2011).

Las dimensiones de clima escolar y clima de aula, como lo hemos visto en diferentes estudios, son diversas en tanto el objeto de estudio en particular, sin embargo, podemos ver grandes coincidencias en cuanto a cuatro factores que se subrayan en la mayoría de los estudios, el medio ambiente, la organización y el funcionamiento, los comportamientos y actitudes personales y la dinámica interna que se da en el aula (Villa y Villar, 1992, citado en Moreno et al. 2011).

El auge en los estudios recientes sobre el análisis del clima social escolar o de aula está en relación a la implementación de diversos programas para abordar la violencia escolar y la construcción de una sana convivencia, la prevención y promoción para el aprendizaje social y emocional, específicamente sobre el acoso escolar, etc., que tienen en común el objetivo de promover un clima escolar positivo. Al reconocer la importancia de las relaciones interpersonales y poner un énfasis en la seguridad Cohen et al. (2009) proponen el clima escolar como la calidad y carácter de la vida escolar, que incluye normas, valores y expectativas que ayudan a las personas a sentirse social, emocional y físicamente seguras.

La propuesta de la escala de Delaware está fundamentada en los estudios sobre la disciplina, donde se plantea que el estilo más efectivo de disciplina se compone de la capacidad de respuesta y la exigencia. Que también se pueden denominar como soporte y

estructura. La capacidad de respuesta o apoyo social se refiere a la medida en que los adultos y compañeros responden a las necesidades sociales de los niños, la receptividad es percibida como una muestra de calidez, aceptación y afecto. La estructura o exigencia, se refiere a la medida en que los adultos presentan claras las expectativas de comportamiento, reglas justas aplicación de las mismas de manera consistente, lo que promueve la percepción de los estudiantes de seguridad y confianza en los maestros (Bear et al. 2018).

A partir de estos estudios Stockard y Mayberry (1992) proponen que el clima escolar se conceptualiza con mayor consistencia a partir de dos dimensiones amplias: acción social y orden social.

4.2 Instrumentos de evaluación de Clima Social de Aula

En un inicio la evaluación del clima de aula se realizó a partir de las aportaciones de observadores externos. Los primeros instrumentos orientados a medir el clima escolar como un constructo distinto al de clima organizacional, tomando en cuenta la percepción que tienen los sujetos que viven el aula, aparecen al final de los años 70, La Escala de Clima Social en el Centro Escolar (CES) de Moos y Trickett (1974), surge como un claro referente en el estudio de clima social de aula, en ella se valoran cuatro dimensiones: relaciones sociales, autorrealización, estabilidad y cambio. En la década de los 80 surge School Climate Survey Form (Kelley, 1989) fundamentalmente como medida de satisfacción con la escuela y sentido de pertenencia a ella.

Las escalas más recientes utilizadas a nivel internacional tienden a medir el clima escolar desde concepciones más abiertas y diversas. Por ejemplo, el California School Climate Survey (Furlong, 2005) y la School Climate Scale (Haynes, Emmons & Comer, 1993) contienen dimensiones que miden motivación de logro, justicia, orden y disciplina,

implicación de los padres, recursos compartidos, relaciones interpersonales de los estudiantes y relaciones estudiantes-profesor.

Otra escala muy utilizada es el School Development Program School Climate Survey (Haynes, Emmons & Ben-Avie, 1997), que considera ocho dimensiones significativas en el clima escolar: equidad y justicia, orden y disciplina, la participación de la familia, el intercambio de recursos, las relaciones interpersonales de los estudiantes, las relaciones maestro-alumno, la motivación para el logro y el edificio de la escuela. En recientes estudios Bear, Yang, Harris, Hearn, y Boyer, (2018) en la Delaware School Climate Survey-Student, definen cinco factores en el constructo clima escolar: relaciones profesor-alumnado, relaciones entre el alumnado, equidad de las normas, seguridad en la escuela y problemas de violencia y aspectos afectivo-emocionales.

Así también vemos surgir adaptaciones y propuestas propias en la literatura española y latinoamericana, como el “Cuestionario de clima de aula y del centro” de Fernández, Villaolada y Funes (2002) que toma en cuenta 5 dimensiones: Gestión de Aula, Motivación y Expectativas de Logro y Metodología de Trabajo, Información y Participación en el Aula y el Centro, Relaciones Interpersonales, Normas de Convivencia y Conflictos y Estrategias de Resolución. O las escalas Escala de Clima Social Escolar ECLIS y Escala de Autorreporte de Clima Social ACLE propuesta por Aron y Milicic, (2013) en Chile, que maneja 5 dimensiones: Profesores, Relación entre compañeros, Condiciones físicas y Hostigamiento.

Otros instrumentos de evaluación surgen por la necesidad de contar con cuestionarios que puedan ser utilizados a gran escala, y que, en pocos ítems, concentren la información suficiente, válida y confiable para medir el clima escolar de aula, como el propuesto por López y Bisquerra (2013) “La Escala Breve de Clima de Clase” (EBCC) que mide dos

dimensiones: Cohesión de grupo y Conducción de grupo. También de España el “Cuestionario Clima Social de Aula” de Pérez, Ramos, y López (2009) que contempla 4 dimensiones: Dimensión de interés, Dimensión de satisfacción, Dimensión de relación y Dimensión de comunicación.

En México la propuesta de instrumentos de medición sobre clima escolar o clima social de aula son escasos, se encontró “La Batería de Instrumentos sobre Clima Escolar”, del INNE (2006) en la cual se evalúan dos dimensiones: Clima escolar o clima de convivencia general y Satisfacción y cumplimiento de expectativas. Otra escala propuesta por investigadores mexicanos es la de “Clima escolar para adolescentes” Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras y Urias (2010) con 5 factores: Relación con profesores, Relación entre alumnos, Violencia dentro del Plantel, Condiciones físicas del plantel y Disciplina escolar.

CAPITULO 4.

CONVIVENCIA ESCOLAR

4.1 Antecedentes

La convivencia escolar es un constructo relativamente nuevo, nacido por la preocupación de las diferentes manifestaciones de violencia en el campo educativo.

La convivencia escolar empieza a ser estudiada por investigadores españoles y latinoamericanos, al referirse a uno de los cuatro pilares de la UNESCO sobre calidad educativa para el siglo XXI, en el que se sostiene que aprender a vivir juntos debe ser, en sí mismo el objetivo fundamental de la educación básica. “Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” (Delors, 1996). Desde entonces el constructo conocido como “convivencia escolar” ha adquirido un cierto protagonismo en la cultura y las prácticas educativas y se encuentra entre los conceptos más mencionados en el ámbito psicoeducativo (García & López, 2011).

En su artículo “Convivencia para la paz” Carbajal (2013) hace una revisión del término convivencia, ubicando el uso de la palabra por primera vez en historiografía española a principios de 1900, al referirse a las relaciones pacíficas que establecieron musulmanes, judíos y cristianos durante la Edad Media a pesar de diferencias y tensiones.

Desde otra perspectiva, en Latinoamérica, de acuerdo con Leonardo Boff (2007) el término convivencia se gesta en Brasil, haciendo referencia a dos tipos de experiencia, por una parte, en la pedagogía de Paulo Freire, al centrar la comunidad discente, como lo originario en el aprendizaje, que surge a partir del intercambio y de las relaciones entre todos.

Y por otro lado en las comunidades eclesiales de base, conformadas por tres características: participación, comunión y celebración que conforman la convivencia social.

En la literatura que aborda el concepto de convivencia se encuentran coincidencias en el señalamiento de que una de las dificultades para la conceptualización de la convivencia escolar se encuentra en que en varias lenguas no existe traducción precisa del concepto sin embargo, difieren en el señalamiento de los términos que se aproximan al concepto de convivencia, para Lopez, Ascorra, Litichever, Ochoa, (2019) en la literatura anglosajona lo que más se ha aproximado al concepto es el termino clima escolar el cual se ha usado para referirse al ambiente de aprendizaje. Termino que tiene su origen en el ámbito organizacional.

Del Rey, Casas y Ortega (2017) Señalan que en las últimas investigaciones anglosajonas se puede ver una aproximación al termino convivencia con el de clima escolar desde la perspectiva de escuela global “schoolwide” ya que toma en cuenta a todos los agentes involucrados en la educación y no solo a los alumnos, además de tomar en cuenta las relaciones entre los maestros y alumnos.

Otros autores mencionan que en la literatura anglosajona se le ha relacionado con conceptos como: “peacefull coexistence” o *conviviality*, sin mostrar equivalencia al sentido que tiene convivencia en español; Ellos también señalan que en la lengua francesa se pueden encontrar “*vie collective*”, “*Vivre ensemble*” o “*etre ensemble avec*” y más recientemente “*convivence scolaire*”, como referentes teóricos pero aún presentado una distancia al concepto de convivencia ya que no hace referencia a la cotidianidad, sino al de vida colectiva en un sentido amplio, lo que hace más complicado el abordaje del concepto convivencia escolar, aunado a la amplitud del mismo (Chaparro, Caso, Díaz y Urias, 2012).

De acuerdo con Fierro y Carbajal (2019) el estudio de la convivencia escolar surgió en la década de los noventa a partir de las investigaciones a gran escala en las que se encontró que una de las razones que dan lugar al rezago escolar y a la exclusión se

relaciona con la dinámica interpersonal que se lleva a cabo en el salón de clase y en las escuelas (Casassús, 2005; OECD, 2010).

Por otra parte López et al. (2019) mencionan que a la par las investigaciones sobre *bullying* que iniciaron en los años 80s en Europa y luego en el ámbito anglosajón y en Latinoamérica, dieron paso al estudio de las violencias escolares (Toledo, 2014), lo que posteriormente provocó una modificación en las investigaciones e intervenciones que derivaron en el estudio del clima escolar, en la que se puso en evidencia que la reducción de la violencia no necesariamente mejoraba la calidad de la vida escolar, por lo cual era necesario mejorar las condiciones que posibilitaran la construcción de mejores relaciones como medidas preventivas Blaya (2015).

Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2013) plantean que el estudio de la convivencia es complejo, ya que se trata de un constructo de múltiples caras, para estos autores el término convivencia es el que los países de habla hispana han otorgado al hablar de clima social general del centro educativo, en su estudio señalan la importancia de tomar en cuenta las relaciones de verticalidad, las políticas educativas de centro, el currículum, normatividad, las relaciones de directivos hacia los profesores y los alumnos y las relaciones de horizontalidad, es decir, el tipo de relación que se establece entre pares, con sus propios códigos, reglas implícitas, etc.

De acuerdo con López et al. (2019) se presentó un abordaje diferente en las investigaciones en América Latina durante las décadas de los '80 y '90, donde el foco de interés estuvo puesto en la convivencia democrática como modo de restaurar democracia e instalar procesos pacíficos de solución de conflictos. Por lo cual diversos investigadores latinoamericanos (Chaparro, Caso, Fierro y Díaz, 2015) han argumentado que clima y convivencia escolar son constructos distintos. Ya que el primero alude a una visión estática

de la percepción de los estudiantes sobre la calidad del ambiente escolar, es efecto o condición de la convivencia y más difícil de modificar mientras que la convivencia refiere a las prácticas cotidianas de relación, localmente situadas y sostenidas en el tiempo, y debido a que es esencialmente aprehensible, es más maleable que el clima escolar (López, et al. 2019).

El tema de la convivencia en Latinoamérica se encuentra muy cercana a otros aportes como la Educación Intercultural, Educación Inclusiva, Cultura de Legalidad, Resolución de Conflictos, Educación para la Paz y Derechos Humanos, Educación Cívica y Ética y Educación Democrática. Fierro (2014) señala que el estudio de la convivencia tiene en común con los anteriores la perspectiva de lo público, como un espacio para la construcción de experiencias de vida en el presente que sentarán las bases para la convivencia en el futuro de lo social.

Se puede observar que a pesar de dos décadas e innumerables investigaciones como proponen Fierro y Carbajal (2019) al término convivencia se han ido añadiendo diversos y contradictorios significados, lo que ha provocado confusión y ambigüedad y por el otro el haber enfatizado los problemas de convivencia ha provocado un repliegue de los pilares en que se fundamenta.

La acepción convivencia se trasladó a ámbitos específicos de la vida social, la escuela como el segundo espacio de socialización más importante, constituye un espacio de oportunidad para experimentar una cultura de legalidad, participación y respeto entre los semejantes.

De acuerdo con Carbajal (2013, p.14), “el término convivencia en el contexto escolar implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a

enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática”.

4.2 Enfoques en el estudio de la Convivencia Escolar

Fierro y Tapia (2013) plantean que existen dos enfoques generales para el abordaje de la convivencia, al primero le llama normativo-prescriptivo, que se orienta al estudio de la convivencia en función de la prevención de la violencia y la calidad de la educación, del cual se deducen prácticas específicas para intervenir. Al segundo le llama analítico, enfocado en la comprensión de la convivencia en tanto fenómeno relacional y experiencia subjetiva.

4.2.1. Enfoque normativo-prescriptivo

Como se mencionó anteriormente este enfoque sobre la convivencia surgió, por una parte, subordinado al tema de la violencia y el interés está puesto en la prevención y por otro ligado al tema de la calidad en la educación y la construcción de la convivencia como un fin en sí mismo.

4.2.1.1 Convivencia como prevención de la violencia

De acuerdo con Fierro y Tapia (2013) el estudio de la convivencia se sitúa en un punto donde convergen dos problemáticas educativas y sus propuestas de prevención, por un lado, los problemas de indisciplina, incivildades y violencia en la escuela y por otro el fracaso y la exclusión en la escuela.

El fomento a la convivencia escolar surge como una apuesta política para regular y disminuir el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas (Furlán, Saucedo y Lara 2004, p. 28).

En el análisis que propone Fierro (2013), menciona que después de una década, no ha habido cambios sustanciales al respecto, sin embargo, si se encuentran diferencias en el abordaje emanadas de las posturas teóricas sobre la violencia que se adoptan. Retomando a Furlán (2014) se puede decir que conforme al posicionamiento teórico se desprende una ética y una política que permea la acción.

Se pueden encontrar dos orientaciones en la comprensión y atención a la violencia, en donde se aprecian de igual forma tratamientos diferentes en el tema de convivencia.

Estrategias de carácter restringido. Donde se ubican los enfoques de “tolerancia cero”, de “mano dura”, así como las intervenciones dirigidas a “jóvenes vulnerables” o a la “rehabilitación” de infractores y pandilleros (Fierro y Tapia, 2013). El elemento que reúne este tipo de abordajes es la característica punitiva y remedial con que abordan el tema de la violencia. En la actualidad hay una larga lista de estudios en los que se concluye, que este tipo de abordaje si bien tiene efecto a corto plazo, a largo plazo es contraproducente, se promueve y avala la violación de los derechos humanos en nombre de un orden establecido de manera unilateral por quienes detentan el poder de la autoridad, además de dejar las causas de la violencia intactas (Akiba et al., 2002; Bickmore, 2004; Blaya, 2010; Debarbieuz, 2003; Gladden, 2002; IIDH, 2011; PREAL, 2003;; PREAL, 2005;).

Estrategias de carácter amplio. Toman en consideración a la comunidad escolar en su conjunto, se dirigen a los estudiantes, padres de familia, grupo de docentes y directores, así como a todo el personal que labora en el centro educativo, responden a un nivel de

prevención, se asume una visión de la violencia como un problema estructural que involucra a toda la institución y no solamente como un fenómeno interpersonal.

En consecuencia, es abordada multidisciplinariamente desde un punto de vista formativo no acotado a la prevención, sino a la educación en sentido amplio.

4.2.1.2 Convivencia como parte de la calidad de la educación

A) Convivencia: elemento o factor clave del logro académico

También en este rublo Fierro (2013) propone dos aproximaciones, primero la que tiene que ver con el carácter de la evaluación del logro académico, que se desarrolla a partir de los estudios sobre la calidad de la educación en América Latina, como TIMSS y PISA. De lo que se desprende como variable más importante el que en el salón de clases y en la escuela exista un clima favorable para el aprendizaje.

A la hora de comprender cuáles son los factores que intervienen en el aprendizaje, la variable “clima de aula” es la variable que aparece como la más importante. El clima de aula por sí solo es el factor que más explica las variaciones en aprendizajes. Es la variable que más explica por qué los alumnos de un aula aprenden más que los alumnos de otra. Esto ha sido avalado en muchas investigaciones que he realizado (Casassus, 2003 y 2005), pero también por otras investigaciones institucionales (LLECE,2008) (Casassús, 2006, p. 90).

B) Convivencia: constitutivo de la calidad de la educación

Desde la otra mirada de la convivencia como parte de la calidad de la educación, es abordada desde distintas aproximaciones disciplinares. Ortega (2007) plantea que la convivencia es un fenómeno de múltiples caras y que requiere de diversos enfoques dado la complejidad del fenómeno:

En cuanto a lo socio-jurídico, la convivencia se estudia a partir de lo público, donde se otorga importancia al respeto de los derechos de cada miembro de la sociedad, sin discriminación o distinción por razones, personales, etnia o clase.

La aproximación psicopedagógica subraya la importancia de los aspectos intersubjetivos como condición del aprendizaje.

Un acercamiento desde lo social o moral, que incluye el reconocimiento del otro, como semejante y diferente al mismo tiempo.

En síntesis, la convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se construyen en la institución y generan un clima escolar determinado. Es constitutiva de la calidad de la educación.

Desde esta perspectiva, la convivencia es valiosa en sí misma al ser fuente de aprendizajes para la vida. Existe un acuerdo en definirla como las acciones que permitan que las personas puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz (Furlán, 2003).

En términos operacionales, podemos definir la convivencia escolar como el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana en las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativas, en tanto que la cualifican (Fierro y Tapia, 2013, p. 80).

Estas prácticas relacionales, se pueden observar mediante los procesos de enseñanza, el manejo de normas y disciplina, la construcción de acuerdos, la solución de conflictos, la evaluación, el reconocimiento de la diferencia, en el trato con los padres y madres, en las interacciones entre estudiantes y docentes, pueden tener características de diferente índole donde se fomente la resolución pacífica de conflictos o la violencia como medio para

dirimir las diferencias, la participación democrática o la imposición desde una autoridad que detenta el poder, la inclusión o la exclusión, etc.

Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica

De acuerdo con el planteamiento de Hirmas y Carranza (2009) y Fierro (2013) la Convivencia puede ser estudiada a partir de tres dimensiones para tomar en cuenta como visión diagnóstica y construcción de programas.

La convivencia inclusiva donde se reconoce la dignidad y valoración de todas las personas a partir de sus características particulares sobre su cultura, etnia, grupo social, género, religión y capacidades, intereses, etc. Se fundamenta en dos ejes: la identidad y el cuidado por una parte y la valoración de las diferencias y la pluralidad por otra.

A partir de esta perspectiva, las situaciones concretas que se presentan en la escuela parten de un abordaje en el cual se requiere la participación del alumnado y sus familias, en la organización de prácticas de aprecio y cuidado para favorecer una dinámica de confianza y cooperación, donde las diferencias y similitudes sean bienvenidas y formen parte de la riqueza comunitaria.

La dimensión inclusiva de la convivencia plantea la importancia de valorar la diferencia en la posibilidad de la educación para todos.

La inclusión tiene que ver con dos procesos fundamentales: la experiencia de pertenecer y formar parte de un grupo, y el reconocimiento y valoración de la propia identidad, lo que permite a las personas saberse igualmente valiosas y distintas a la vez (Fierro, 2013, p. 11).

De acuerdo con Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, (2010) y Fierro et al. (2013) citado en (SEP, 2015) la convivencia inclusiva favorece los siguientes procesos

- Conocer, comprender y valorar a los individuos, sus culturas de casa y las comunidades en que viven.

- Procesos de participación plena, de indagación abierta y constructiva, creando espacios para el diálogo y la deliberación, para hablar y pensar juntos,
- Procesos comunitarios para trabajar por el bien común, vinculando ideas con proyectos y acciones específicas.
- Reconocimiento de logros, esfuerzos y capacidades, el cuidado a las necesidades de otros, el trabajo colaborativo, así como el sentido de pertenencia al grupo de clase y la comunidad escolar, incluyendo a las familias (Furman, 2003, p. 4, citado en Fierro, 2013, p. 12).

La convivencia democrática refiere a la colaboración y responsabilidad compartida en el seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, así como el manejo de las diferencias y conflictos. A partir de un posicionamiento ético se propone la construcción colectiva de normas para regular la vida en común, promoviendo la participación y el diálogo reflexivo en el manejo de conflictos.

La construcción de una convivencia democrática permitiría la construcción de los siguientes procesos:

- Construcción de sus normas con participación de toda la comunidad escolar.
- Aplicación de las normas de manera consistente y equitativa.
- Enseñanza a partir del ejemplo de respeto y diálogo.
- Promoción de la participación activa de los alumnos en la toma de decisiones que afectan a la comunidad escolar.
- Actividades que permiten el diálogo y consenso (Fierro, 2013).

La convivencia pacífica alude a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, cuidado del otro y de los bienes colectivos, así como del ambiente, prevención y atención a situaciones de riesgo y promoción de la

reparación en caso de daños. Desde la perspectiva de Fierro (2013), esta dimensión se construye en gran medida a partir de las anteriores.

Para su construcción implica la puesta en marcha de los siguientes procesos:

- Priorización del diálogo como herramienta para la resolución de conflictos.
- Construcción de reglas claras que deben ser conocidas por toda la comunidad, que se apliquen con imparcialidad y se consideren las acciones pertinentes para la reparación de daños.
- Promoción de mediación y otras formas de resolución de conflictos.
- Observación activa sobre la comunidad para detectar posibles conflictos y tratarlos antes de que escalen a convertirse en violencia.
- Promoción del cuidado permanente por el espacio físico y por el otro y por uno mismo.

4.2.2. Enfoque analítico en el estudio de la Convivencia

Desde este enfoque la prioridad está puesta en la comprensión y la interpretación del sentido de las interacciones que se producen dentro de la institución educativa, que está determinada por una serie de procesos que tienen que ver con la cultura particular, la política y la gestión.

El enfoque analítico sobre la convivencia destaca, en primer término, su abordaje como proceso social presente en el orden de lo que sucede, cuyo constitutivo primario son las interacciones cotidianas entre personas, que cobran múltiples formas y puede ser descritas de diversas maneras. La convivencia escolar es, antes que un significado objetivado, una vivencia compartida del encuentro y el diálogo con el otro, que puede ser narrada según el acervo de los significados de cada sujeto (Fierro y Tapia, 2013, p. 81).

Siguiendo las ideas de la autora, distingue dos dimensiones que al momento de aproximarse al estudio de la convivencia configuran diferentes maneras de abordarla, una que tiene que ver con lo social, colectivo, que suceden en un tiempo y lugar compartido, situadas en la historia y otra intersubjetiva, constituida por las interacciones cotidianas con los otros, inscrita en la biografía de cada sujeto.

4.2.2.1 Convivencia como un fenómeno relacional

Sin embargo, el aproximarse desde el punto de vista social, tratando de encontrar las pautas socioculturales que caracterizan las interacciones de los sujetos al interior de la escuela, de acuerdo con esta autora no basta para comprender la forma en que se da convivencia dentro de la misma, sino que habrá que incluir el análisis de las posturas y posiciones de los diferentes actores, para lo que propone tres ejes de estudio.

a) El marco político-Institucional de la Escuela. La escuela como Institución, establece un referente sobre las maneras de proceder y de hacer, en que se incluyen el conjunto de normas que definen funciones, establecen roles y distribuyen responsabilidades. Las formas organizativas, administrativas, laborales, con sus respectivas normatividades, que constituyen la base de la estructura del quehacer educativo, lo condicionan y subordinan (Ezpeleta, 2004, p.166).

b) La cultura escolar. La manera específica de interpretar la normatividad escolar depende de las características particulares de quienes conforman la institución, de los sujetos que poseen una experiencia, sistemas de creencias, principios y valores propios, que imprimirán una forma particular de asumir los acuerdos con los diferentes miembros de la comunidad educativa.

c) La gestión escolar. Que tiene que ver con la relación directa entre directivos y docentes con los padres de familia y los estudiantes, que estará marcada por la forma en que directivos y docentes interpretan el marco institucional y configuran la cultura escolar para entonces definir objetivos, formas para alcanzarlos, tomar decisiones para acciones concretas, que en última instancia permite el establecimiento de un “código escolar” (Bernstein, 1994; Franzé, 2002; Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) que remite a lo que es válido y legítimo en la escuela, aportando un referente simbólico a la configuración de la interacción social en la vida cotidiana escolar.

A partir de la consideración de la convivencia escolar como un fenómeno situado y heterogéneo, con un carácter dinámico, que se hace presente en la vida cotidiana de las escuelas, y que se expresa en las rutinas y rituales del día, se hacen evidentes algunos rasgos particulares de los sujetos concretos, como su personalidad, su estado de salud física y emocional, sus formas de vincularse con los otros, sus expectativas, sus temores, sus aspiraciones en relación con su presencia y asistencia a la escuela.

En la vida cotidiana escolar suceden procesos sociales y culturales conformados a partir de las prácticas de los sujetos participantes. Procesos de inclusión, exclusión, cooperación, individuación, competencia, participación, diferenciación, apropiación, negociación, etc., que se conforman a partir de la gestión y de las prácticas de los actores. Políticas y prácticas que contribuyen al aprendizaje o al fracaso escolar, a limitar o propiciar formas de abuso o violencia, a favorecer actitudes de cuidado o no con el prójimo y con el ambiente.

Dada la densidad y diversidad de procesos que concurren con ella, la convivencia produce configuraciones en los sujetos en términos de identidades, sentido de pertenencia, modos específicos de vinculación. Como menciona (Taylor, 1997) nuestra identidad no

está definida en términos individuales, sino que está en constante construcción dialógica con el otro.

Desde este punto de vista el estudio de la convivencia se diferencia de otros muy próximos a ella, como son los de cultura de paz, democracia y ciudadanía, en que se considera la incidencia de los procesos de la gestión escolar como elemento de análisis situado en las relaciones cotidianas de los actores, en la vida de la escuela.

Por lo tanto, desde la perspectiva analítica la definición de convivencia no puede tener un carácter unificado y acabado, ya que se está siempre ante un conglomerado de convivencias, ya que no hay una sola vivencia de la convivencia. Por lo tanto, al hablar de convivencia desde este enfoque solo se podrá hacer de manera indicativa, parcial y provisoria.

4.2.2.2 Convivencia como experiencia subjetivada

Este enfoque recupera la significación que los sujetos dan de su experiencia en la escuela a partir de la construcción de una representación intersubjetiva sobre su vida en común. Lo que ha sido estudiado bajo el concepto de clima escolar o clima social de aula. Entendiendo por representación intersubjetiva, la descripción de las experiencias de interacción de las personas en la escuela.

3.2.3 Otros enfoques en el estudio de la Convivencia

En un artículo reciente Fierro y Carbajal (2019) a partir de la revisión panorámica y analítica de varios estudios sobre convivencia en América Latina, reestructuran el planteamiento original propuesto por Fierro y Tapia (2011), sobre los diferentes enfoques de estudio sobre convivencia, realizan un estudio extenso sobre los trabajos de

investigación en las últimas décadas sobre el tema de convivencia y proponen que los diferentes estudios se pueden agrupar de la siguiente manera:

1) Convivencia como estudio de clima escolar, de la violencia y/o de su prevención.

En el cual se incluyen investigaciones sobre clima escolar, problemas de convivencia, violencia escolar, factores de riesgo, tipologías de maltrato entre estudiantes, etc. E Investigaciones sobre programas de intervención psico-educativa para disminuir y/o prevenir la violencia.

2) Convivencia como Educación Socio-Emocional.

Centrado en el desarrollo de habilidades sociales, desde una perspectiva clínica hasta en el desarrollo de habilidades de autorregulación a partir de la identificación y manejo de emociones.

3) Convivencia como Educación para la Ciudadanía y la Democracia

Considera la participación cotidiana como la vía para desarrollar la civilidad, con la finalidad de aprender a reconocer la diversidad, valorar la pluralidad de ideas participar en espacios de deliberación, argumentación, elaboración y seguimiento de normas, así como desarrollar habilidades dialógicas para enfrentar conflictos y diferencias.

4) Convivencia como Educación para la Paz

Se estudian los problemas de violencia y exclusión, analizando el origen, actores involucrados, procesos y alternativas de solución.

5) Convivencia como Educación para los Derechos Humanos

Analizan los problemas de fracaso y deserción escolar tomando en cuenta las practicas pedagógicas que comprometen el garantizar el derecho a la educación, se discute el nivel de participación de los alumnos en la toma de decisiones en asuntos que les competen.

6) Convivencia como Desarrollo Moral y Formación en Valores

Se revisa la dinámica institucional y se promueve una visión colectiva basada en la práctica de valores.

Señalan además los problemas que se desprenden de esta diversidad de aproximaciones sobre la convivencia:

- a) Amplitud temática en el tema de convivencia
- b) Incongruencia en el abordaje y definición del término, que puede llevar a la utilización de cualquier argumento, para imponer medidas de control punitivo.
- c) El abordar convivencia y clima como sinónimos. Al perder de vista que el concepto de clima puede ser positivo o negativo y el concepto de convivencia tiene una connotación positiva.
- d) La confusión en el tema de conflicto en algunos abordajes que lo equiparan a violencia, sin considerar que lo importante es el manejo de los mismos.

Por su parte Hirmas y Carranza (2009) mencionan cuatro enfoques de la convivencia escolar, el enfoque dominante se refiere a la prevención de la violencia, en segundo lugar la educación para la paz y resolución de conflictos, el trabajo en comunidades educativas y los de la construcción de escuelas democráticas.

Tomando en cuenta la perspectiva de los derechos humanos Chávez (2018) propone el estudio de la figura de autoridad como eje a partir del cual se podrá construir una relación no autoritaria que promueva la solución pacífica de conflictos y la autonomía moral. “La formación de sujetos autónomos, libres y responsables” (Chávez, 2018, p. 13)

Carbajal (2016, 2018) Retoma el modelo tridimensional de la justicia social de Fraser (2003) y propone un modelo de educación para la convivencia democrática, en el cual propone tres dimensiones: inclusión, equidad y participación dialógica en el manejo de

conflictos. Enfatiza las prácticas pedagógicas en el aula y las interacciones académicas como oportunidades para aquellos que se encuentran en una situación de desventaja estructural (pobreza, marginación) frente a otros.

De acuerdo con Fierro (2019) es importante considerar las investigaciones que hacen referencia a lo anterior y considerarlo al definir la convivencia, ya que han demostrado que cuando la diferencia entre estudiantes no exitosos y exitosos se amplifica, es más probable que aumenten los niveles de violencia. (Akiba et al., 2002; Carbajal, 2018; Dubet, 2003).

Fierro y Carbajal (2019) proponen “definir el concepto de convivencia como los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (p.13).

En concreto las diferentes aproximaciones teóricas, de acuerdo con las autoras coinciden en los siguientes elementos:

1. El desarrollo de capacidades afectivas y dialógicas
2. Tomar en cuenta los intereses y capacidades de los estudiantes
3. La deliberación y toma de decisiones en asuntos que conciernen a los estudiantes
4. La participación en la elaboración y seguimiento de la aplicación de la normatividad escolar y reglamento del salón de clase.

4.3 Escenarios para la gestión de convivencia escolar

Fierro y Carbajal (2019) consideran que la gestión escolar en sus diferentes ámbitos: lo pedagógico-curricular, lo organizativo y lo socio-comunitario, constituyen una unidad de análisis para reflexionar sobre la contribución de la escuela para la construcción de la convivencia y por lo tanto como posibles objetos de transformación.

De acuerdo con la propuesta de Hirmas y Carranza (2008) se proponen tres dimensiones de análisis de la convivencia, es decir la democrática, inclusiva y pacífica también se plantean diferentes escenarios de intervención.

1. El espacio curso/aula: Donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se relacionan íntimamente con los procesos de convivencia. De acuerdo con Zaitegi (2010) el aula es el espacio privilegiado para la construcción de convivencia.
2. El espacio comunidad escolar: Tiene que ver con las decisiones institucionales que involucran a todos los participantes de la comunidad escolar, directivos, maestros, padres, alumnos y demás personal de apoyo.
3. El espacio socio-comunitario: Definido como la relación que se establece entre la escuela y la comunidad externa.

La convivencia escolar la entendemos como: “todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y una cultura de paz” (Furlán, Saucedo y Lara, 2004, p. 28, citado en Fierro, 2013, p. 13).

Vemos pues, que los estudiosos del tema proponen el abordaje de la convivencia desde tres espacios diferenciados pero relacionados, el trabajo en el aula, el trabajo que permea todos los espacios escolares y trascienda a la comunidad.

Si lo que se pretende desde la escuela haciendo referencia a los cuatro pilares de la educación (Delors, 2016) es la construcción de una paz duradera, la escuela no únicamente tendría el cometido de trabajar en la reducción de la violencia en la escuela, si no de fortalecer los aprendizajes académicos y el desarrollo de habilidades críticas y argumentativas que los lleven a generar espacios democráticos desde el aula, que permitan el reconocimiento y el entendimiento de la diversidad al mismo tiempo que se favorece el

sentimiento de pertenencia a una comunidad con proyectos de vida compartidos para enfrentar las problemáticas sociales actuales.

4.4 Estilos de conducción para la convivencia

Tomando en cuenta los conceptos propuestos por García Salor y Vanella (1992) y Boggino (2012) se pueden encontrar diferentes estructuras de participación en la escuela y específicamente en el aula que pueden orientarse a:

- Una conducción democrática
- Una conducción autoritaria
- Una falta de conducción (dejar hacer)

A partir del tipo de conducción dominante se posibilitan estructuras de participación que tienen propósitos y consecuencias diversas que se correlacionan con la posibilidad de prevenir hechos de indisciplina, acoso y violencia o los fomentarán.

Las normas y valores implícitos al conducir el salón de clase serán distintas si el docente lo hace desde un lugar donde promueve la participación de los alumnos, tomando en cuenta sus opiniones y valorando sus puntos de vista, o si lo hace autoritariamente con la aplicación rígida de la norma y la imposición, o si simplemente no hay conducción ni ley.

Cuando lo que prevalece es la aplicación rígida de la norma generalmente se abren tres caminos: la obediencia, el cálculo de los riesgos y la rebeldía, sin embargo, no resulta en un aprendizaje genuino de las normas sociales ni en un desarrollo de la autonomía de los alumnos.

Los tres caminos fomentan que los alumnos no generen sus propios criterios, no se hagan cargo de sus necesidades y que sus deseos queden reducidos a cumplir el deseo de otro, todo esto en detrimento de su autonomía.

De acuerdo con Ortega et al. (2013) el estudio de la convivencia o clima social del centro y del aula es un factor predictivo sobre el acoso.

Cuando se habla de clima de convivencia en el aula se refiere al ambiente que se genera como resultado de las actitudes y conductas del docente y de los alumnos en tal escenario y al tipo de relaciones interpersonales que se crean entre ellos (Romero & Caballero, 2008). De acuerdo a Pérez y Garaigordobil (2004) el que se construya una dinámica socio-afectiva positiva en el aula en la interacción entre iguales, puede ejercer un papel importante en los procesos de socialización, así como en los procesos de desarrollo cognitivo, afectivo y emocional.

De acuerdo a Ortega, Romera y Del Rey (2009) es la escuela el lugar donde el alumnado a través de las múltiples experiencias relacionales que mantienen con su grupo de iguales y en el aula, donde es donde puede encontrarse un espacio para la adquisición de habilidades emocionales, sociales y afectivas.

La creación en el aula de un buen clima de convivencia puede ayudar a prevenir y/o paliar los posibles conflictos que allí surjan (Heinz Gunter & Ulrich, 2000; Hormigo, Águila, Carreras, Flores, Guil & Valero, 2003; Reece & Rusell, 2001) y se podría asociar a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas que pueden impactar negativamente en la vida del aula (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante & Raya, 2006).

4.5 Programas para la construcción de Convivencia

En el año 2014, la Secretaría de Educación Pública propuso el Programa Nacional para una Escuela Libre de Acoso Escolar, (PACE), Este programa se proponía fortalecer el desarrollo de ambientes pacíficos para contribuir a la mejora de la convivencia humana en Educación Primaria donde se pretendía apoyar la consolidación de una escuela libre de

violencia, en la que se fomentara una cultura de legalidad y de respeto a los derechos humanos, basada en el desarrollo de la convivencia democrática, inclusiva y pacífica.

El programa PACE Se aplicó durante dos ciclos 2014-2016, solo en tercer grado de escuelas primarias, de acuerdo a lo que reporta la Secretaría de Educación Pública, las personas involucradas en el programa, asesores, supervisores , directores y docentes, reportaron que los materiales son adecuados y pueden implementarse fácilmente en las aulas y pueden ayudar a generar cambios en los alumnos, la implementación de talleres con padres de familia también favorece la convivencia familiar y facilita la reflexión de los temas.

Tomando como base la experiencia del programa PACE en el año 2016, presentaron un nuevo programa el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), con miras a ser aplicado desde preescolar hasta secundaria.

Los objetivos se centran en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el manejo de emociones de manera respetuosa y la resolución de conflictos a través del diálogo. Involucra a toda la comunidad escolar, directivos, docentes, alumnos y padres de familia.

CAPÍTULO 5

PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

5.1. Historia del Programa de Filosofía para Niños

El programa de Filosofía para Niños creado por Matthew Lipman (1993), surge a en los años 60, cuando trabajando como profesor de Filosofía en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Columbia en Nueva York, se preocupó por la dificultad de los universitarios para emplear el razonamiento lógico. Pensó que el desarrollo de habilidades de pensamiento tiene que iniciar muy temprano en la vida escolar, para que cuando concluya el bachillerato se haya consolidado la capacidad de pensar autónomo, reflexivo y crítico. Más tarde en la Universidad de Monclair fundó el Instituto para el Desarrollo de Filosofía para Niños, el cual en 1973 se integró de manera oficial a la Universidad de Monclair, más adelante se incorporó Ann Sharp, quien fue su más cercana colaboradora. Publicó la primera novela del programa El descubrimiento de Harry, como un intento de mostrar un modelo de pensamiento efectivo, en el que se emplearan las reglas lógicas y se preguntaran sobre qué es el pensar, fundamento que tendrán las novelas posteriores que conforman el programa. (Echeverría, 2004; Lago, 2007)

En la actualidad su conocimiento y aplicación se ha extendido a nivel mundial (Ait-Ouyahia, Drouet, Balalovska, & Goucha, 2007). Con él se pretende el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y autónomo, así como una serie de componentes afectivos (García-Moriyón, 2004).

5. 2 Descripción del Programa de Filosofía para Niños

La propuesta de Lipman surge como una alternativa ante las carencias del sistema educativo en cuanto a la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento, la capacidad de cuestionarse, pensar el sentido del mismo en relación a la construcción de sí mismo y del entorno.

El programa tiene como fundamento teórico a los filósofos griegos, de Sócrates toma la idea de la mayéutica, el pragmatismo es otra influencia importante con representantes como Sanders Peirce, William James y como uno de los pilares más fuertes John Dewey. En cuanto a los fundamentos pedagógicos, se encuentra la base constructivista desde la perspectiva de Vigotsky, Ausubel, Bruner y la pedagogía crítica de Freire (Echeverría, 2004).

El objetivo que se propone este programa es construir un espacio donde los niños puedan expresar las preguntas que naturalmente surgen en ellos y que tienen que ver con una dimensión filosófica y de asombro, en un ambiente dónde se favorezca el respeto a las diferencias, la escucha atenta y activa de sus compañeros, la capacidad de demora para expresar su opinión por turnos, el reconocimiento de nuestros propios sentimientos y pensamientos, al mismo tiempo en que van apropiándose de habilidades del pensamiento lógico, creando una comunidad de diálogo, donde la participación comprometida y responsable siembre la semilla para el desarrollo de una sociedad más justa y democrática, con pensadores autónomos.

Para la implementación en el aula, el programa consta de una novela adecuada para los diferentes niveles educativos; plantean modelos de personajes que dialogan entre sí desde diferentes posiciones filosóficas que han surgido a lo largo de la historia. Los manuales de cada una de las novelas para el manejo de la discusión cuentan con una

variedad de ejercicios que se pueden adaptar a las condiciones específicas del grupo y la comunidad de diálogo.

Sin separar los contenidos de los procedimientos, el programa de Filosofía para niños propone recuperar los temas clásicos de la tradición filosófica occidental, para, a partir de su discusión en el aula, estimular a los niños y niñas para que sean más reflexivos, más críticos, más creativos y, al mismo tiempo, reconociendo nuestro ser con los demás, más cuidadosos y solidarios con nuestro entorno y con los otros (Lago, 2004, p.26).

El programa plantea dos preguntas fundamentales: ¿Qué tipo de persona quiero ser? ¿En qué tipo de sociedad quiero vivir? (Echeverría, 2004).

Desde el enfoque del programa de Filosofía para Niños se entiende la actividad filosófica como investigación y cómo un actuar para transformarse uno mismo y a la realidad en que se constituye el ser. En ese sentido Juan Carlos Lago habla de la filosofía como una herramienta eficaz para el desarrollo y formación de la persona en cuanto autónoma, cuestionadora, reflexiva y, sobre todo autocreadora de su propia manera de ser y de concebir su realidad (Lago, 2007).

En el programa se plantea la filosofía como vía para dar sentido personal y auténtico a la propia vida, en un marco de pertenencia a la comunidad. Se trata de construir el propio pensamiento, desde una actitud filosófica, en el sentido tanto crítico-reflexivo, como imaginativo-creativo y ético-cuidante (Lipman, 1991).

Las aportaciones de Vygotsky con respecto al origen social del pensamiento permiten apoyar y desarrollar un método basado en el diálogo y en el perfeccionamiento del lenguaje. Tal como sostiene Lago (2007) el ser humano se construye, se hace a sí mismo a través del lenguaje, mediante la capacidad simbólica de darse sentido a sí mismo y a su realidad, en su interactuar con y en su comunidad. La persona, por tanto, se constituye en

comunidad, en continua evolución, cambio y adaptación al entorno, las circunstancias y el contexto. La comunidad de investigación nunca será algo acabado, sino que estará en permanente construcción (Lago, 2007).

5.3 Pensamiento Complejo

Lipman (1991) habla del pensamiento complejo constituido multidimensionalmente a partir del pensamiento crítico y reflexivo, creativo-imaginativo y ético-valorativo o cuidante. Ningún tipo de pensamiento se da en estado puro, siempre que se hace un juicio dentro del pensamiento crítico hay elementos de del pensamiento creativo y cuidante y lo mismo en cualquier dirección.

Lograr que los niños y niñas piensen de manera correcta, entendiendo por tal el respeto por las distintas reglas y principios de los diferentes estilos de pensamiento, atendándose a la búsqueda del sentido de sus creencias y verdades, pero al mismo tiempo, abiertos a nuevas posibilidades, buscando dar sentidos nuevos y diversos a su vida y a su entorno, actuando en él, respetándolo e intentando mejorarlo, cuidándose y cuidando de los demás, reclamando un mundo mejor y más justo. Todo ello forma parte de lo que Matthew Lipman denomina Pensamiento complejo (Lago, 2004, p.67).

Entiende el pensamiento complejo, como un “pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio” Lipman (1998) como una fusión entre pensamiento crítico y creativo, donde ambos se apoyan y refuerzan mutuamente, además con una relación directa con su entorno, incidiendo en las personas y en el mundo.

En un texto sobre “Educación, moral, reflexión de nivel superior y filosofía para niños” (Lipman S/F) Propone un cuadro en el que compara los ideales reguladores griegos

con las diferentes ramas de la filosofía, los campos de investigación, modos de juicio implicados, los objetivos cognitivos y los tipos de pensamiento.

Tabla 1.

Ideales reguladores griegos, ramas de la filosofía, campos de investigación, modos de juicio implicados, objetivos cognitivos y tipos de pensamiento.

Ideales reguladores griegos	Verdadero	Bello	Bueno
Ramas de la filosofía	Epistemología	Estética	Ética
Campos de investigación	Ciencias teóricas	Ciencias productivas	Ciencias prácticas
Modos de juicio	Hablar	Construir / hacer	Actuar
Objetivos cognitivos	Analítico	Sintético	Evaluativo
Modos de pensamiento	Crítico	Creativo	Cuidadoso

Fuente: Lipman s/f citado en Sátiro (2005)

5.3.1 Pensamiento Crítico

El estudio del pensamiento crítico ha sido un tema que presenta enormes dificultades debido a la complejidad del concepto, sin embargo, como plantea López-Aymes (2012) las diferentes definiciones parecen asociar pensamiento crítico con racionalidad, se caracteriza por manejar y dominar ideas y su función es evaluar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica con los otros tipos de pensamiento.

Lipman consideró ante la dificultad de operacionalizar el concepto, había que diferenciar el pensamiento crítico de otros tipos de pensamientos, plantea que el pensamiento crítico, es un pensamiento diestro o experto, responsable, “que 1) facilita el juicio 2) se basa en criterios, 3) es correctivo y 4) sensible al contexto (Lipman, 1991, p. 174).

El que se considere como pensamiento diestro, implica que se maneja de manera correcta tomando en cuenta los diferentes criterios a partir del contexto epistemológico, empleando la metodología adecuada y la información fiable, respetando las normas de pensamiento en distintos campos del saber y al hablar de pensamiento responsable implica considerar el marco social en que se inscribe.

Lipman plantea que, para emitir un buen juicio, es necesario el uso adecuado de criterios, cada vez que se realiza un juicio, se tiene una razón por la cual se dice, se siente y o se actúa de determinada manera, lo importante es desde su punto de vista el concientizar y clarificar estas razones.

Propone unos meta-criterios para poder elegir los más adecuados dependiendo la situación y contexto: la relevancia, la fuerza, la coherencia y la consistencia.

Las destrezas del pensamiento crítico que se mencionan en el programa son en su mayoría lo que se conoce como lógica formal o informal: formular hipótesis, definir términos, desarrollar conceptos, extraer inferencias, encontrar supuestos subyacentes, formular relaciones causales, generalizar, comprender la relación parte-todo, el uso correcto de criterios, reconocer las diferentes perspectivas, reconocer la interdependencia entre medios y fines, el uso contextual de la verdad y la falsedad, la lógica ordinal y relacional, la contradicción, los opuestos y las analogías (Lago, 2004).

Desde la perspectiva de filosofía para niños, no basta el solo desarrollo de las habilidades en lógica formal o informal, sino se trata de propiciar el pensamiento autónomo, diestro y correcto que sopesa y mide los diferentes elementos al emitir juicios, que puede ayudar a ampliar nuestro conocimiento y la manera en que enfrentamos el mundo en que vivimos.

Así otra de las características del pensamiento crítico es que es sensible al contexto, es decir ser flexible para reconocer que los diferentes contextos necesitan diferentes normas y principios, lo que supone que no hay una sola perspectiva, que toda reflexión se realiza desde diferentes puntos de vista, en situaciones diversas, por tanto, implica también un pensamiento creativo y cuidante, autónomo e independiente.

5.3.2 Pensamiento Creativo

El pensamiento creativo se construye a partir de la adecuación de las partes y el todo,

remitiéndose a George Yoos (1967), Lipman cimienta todo este tipo de pensamiento en lo que él denomina ‘aspecto principal’ de una obra de arte, esto es: que la consideremos como un todo coherente, que funciona desde su globalidad. Al considerar una pintura, una pieza musical o un poema no juzgamos tanto los supuestos y presupuestos del autor cuanto que comunique como un todo (Medina y Rodríguez, 2018, p.108).

El pensamiento creativo privilegia la espontaneidad, se pone en movimiento a partir de algún impulso creativo, por lo que se considera está más cercano a la vida emocional, que el pensamiento crítico, el cual se rige por el análisis riguroso que media la acción.

Echeverría (2004) plantea que el ideal regulador del pensamiento creativo es la belleza. Es la dimensión estética del pensamiento, se guía de la intuición y la pasión. Tiene

un papel fundamental en la solución de problemas, o ante la presencia de duda o caos, donde surge perplejidad y el asombro, aparece la necesidad de enfrentar de forma creativa, inventando, investigando posibles respuestas originales que contengan el aspecto principal que en toda obra de arte se presenta: coherencia global interna, holística.

Otra característica del pensamiento creativo es que debe basarse en la independencia y la experimentación para producir algo nuevo trascendiéndose a sí mismo con un resultado que multiplica la generación de significados originales, diferentes. El pensamiento creativo a través del proceso de investigación debe saber combinar los pensamientos nuevos con los viejos, debe de ir más allá de lo que ya es, de lo que ya está.

Es fundamental el aspecto transgresor, desafiante del arte; así como su aspecto mayéutico, potenciador de nuevos significados, nuevas respuestas, nuevas pasiones. La clave educativa del pensamiento creativo está en la comunidad de investigación a través del diálogo colectivo donde el educador contagia, estimula la interacción, la nueva metáfora (Medina y Rodríguez, 2018, p. 106).

5.3.3 Pensamiento Cuidante

El pensamiento valorativo o cuidante constituye la dimensión ético-moral de Filosofía para Niños. Al principio Lipman lo asociaba más con una dimensión de cuidado que tiene que ver con la apreciación de las obras de arte que el ser humano ha ido dejando a través del tiempo y que han trascendido. También el cuidado por el otro; por otras personas y por otros por el solo hecho de ser humanos. Con el tiempo fue agregando complejidad a esta dimensión del pensamiento. El cuidado del planeta, la justicia social, y cada vez se fue asociando más con una dimensión ético moral del pensamiento multidimensional. La red de valores dentro de la cual hacemos filosofía para niños, y que tiene que ver también con

la concepción de democracia deliberativa de la que habló John Dewey (Echeverría, comunicación personal, 2019).

Lipman se cuestiona si lo que se conoce como pensamiento complejo que incluye el pensamiento crítico, pensamiento creativo y razonamiento moral, son suficientes para explicar la acción pensante de la persona, entonces acuña el término *Caring thinking* para referirse a este otro aspecto del pensamiento que tiene que ver con la dimensión humana del pensamiento preocupado por el mundo, por uno mismo y por los demás, que actúa en su defensa y que el razonamiento o juicio moral no alcanza a explicar.

No se trata de la división entre afecto y cognición, se refiere al pensamiento dedicado aquello que considera importante, aquello que nos ocupa, nos concierne, nos implica y requiere ser pensado. Cuando se piensa cuidadosamente, se considera el impacto de nuestras decisiones y acciones en el mundo y con los otros.

De acuerdo con la postura de Lago (2004), hay varios aspectos que se tendrían que considerar en la concepción de pensamiento cuidante, no se trata únicamente de lo valorativo, sino, al momento de interesarse por algo, el pensamiento cuidante no puede carecer de un acto reflexivo, en el que desde la propia realidad se compara, se diferencia, etc., lo que se está valorando.

Otro aspecto es lo que se relaciona con lo afectivo, es decir cuando aparece una respuesta afectiva frente a algo, siempre subyace una aprobación o rechazo por algo que consideramos correcto o incorrecto, ante la consideración de un hecho justo o injusto, al sentir la injusticia o justicia estamos frente a un pensamiento cuidante.

Otro aspecto muy importante es el carácter activo del pensamiento cuidante, ante un evento que nos genera una emoción de rechazo, de aprobación, de agrado o desagrado etc.,

no nos quedamos únicamente con el pensamiento, sino que debe suponer un compromiso para intentar cambiar o prolongar dicha situación.

Entonces, para Lipman, el pensamiento cuidante además estaría constituido por un pensamiento afectivo y uno activo, la preocupación por alguien o algo que implica lo afectivo y el “cuidar de” que se sostiene en la acción de proteger o atender ese o eso que nos ocupa, lo que desde el punto de vista de Lago (2004) involucra el concepto de proyecto.

Así pues, para Lipman estos tres tipos de pensamiento favorecidos por la comunidad de diálogo, es lo que permitiría la construcción de una sociedad más democrática.

5.4 La comunidad de investigación

El ser humano se construye en comunidad, sea cual sea el lugar en que nace, necesita de los otros para sobrevivir, a partir del vínculo con el otro cargado siempre de múltiples significaciones, manifestaciones a través del gesto, actos y lenguaje, es como podrá llegar a dar sentido a sí mismo y al mundo en el que vive.

Desde esta propuesta el lenguaje y pensamiento son dos caras de una misma moneda, el pensamiento es posible debido a la interiorización del lenguaje, que nace y se desarrolla en la interacción con los demás, al interior de una comunidad, donde se comparten creencia, valores, un estilo de vida, un tipo de lenguaje y una manera de pensar.

Lipman retoma el concepto de comunidad de investigación de Pierce, como un dispositivo idóneo para el desarrollo de la actividad investigadora y filosófica en la escuela formada por profesores y alumnos, con una característica de búsqueda de verdad y de sentido, con una actitud coherente entre el pensamiento, el sentir y el actuar.

Una característica importante del concepto de comunidad es que al mismo es una condición para desarrollar la investigación, para llevar a cabo el diálogo y al mismo tiempo

es una meta que funciona como faro orientador de la actividad filosófica, siempre en movimiento a partir de su carácter investigador, reflexivo, cuestionador y transformador (Lago, 2004)

La aplicación del programa pretende ser una comunidad de investigación donde lo que cada uno comparte, sea tomado en cuenta con respeto e interés genuino por los otros, se privilegia la escucha y valoración de la persona más allá de estar de acuerdo o no con lo que se dice, esta actitud favorecida por el adulto, permite permear en el grupo una forma de comunicarse con los otros, que acentuará no solo el sentirse respetado por el adulto, sino por los compañeros, entonces se desarrolla el auto-respeto y se favorece la autoestima, cuando esto se logra la comunidad se establece como un lugar seguro, donde uno puede arriesgarse a expresar con libertad y honestidad el propio pensamiento, y entonces someterse a la crítica y corrección que pueda llevarle a modificar sus propios errores.

El énfasis está puesto en las formas y en los procedimientos, en que cada uno logre afirmar sus propias ideas de la mejor manera y vaya logrando así mayor autonomía en cuanto que uno se va redefiniendo y creando a sí mismo, fomentando la responsabilidad individual dentro de la comunidad. Las opiniones, ideas y pensamientos de los demás miembros de la comunidad, enriquecen los conocimientos de cada uno y ofrecen más puntos de vista desde los cuales considerar e interpretar la propia realidad.

Se pretende que los niños aprendan las distintas reglas y principios de los diferentes tipos de pensamiento y los puedan aplicar para ampliar, corregir, construir sus creencias y verdades que les permitan dar sentido a su vida, abiertos a las posibilidades que el intercambio con los otros puede ir generando, buscando una actitud activa y responsable en su entorno, respetándolo y buscando también el respeto de los demás, cuidándose y

cuidando de los demás, buscando e implicándose en la construcción de un mundo mejor (Lipman,1991).

Como el propio Lipman lo afirma:

una de las principales ventajas de convertir la clase en una comunidad de investigación (además de mejorar el clima moral de la misma), es que no sólo nos hacemos conscientes de nuestros propios pensamientos, sino que también comenzamos a buscar y a descubrir los procedimientos y métodos que cada uno usa e intentamos corregirlos. Consecuentemente, en la medida en que cada participante pueda interiorizar la metodología de la comunidad, éste será capaz de autocorregir sus propios pensamientos (Lipman, 1988, p. 41).

5.5 Currículum del Proyecto de Filosofía para Niños

Las novelas que componen el programa presentan situaciones donde los protagonistas son niños y niñas que comparten inquietudes aproximadas al nivel de edad de los lectores y los conceptos, los temas y habilidades de pensamiento y filosóficas se van incorporando paulatinamente. Cada novela cuenta con un manual para el docente en el que se explican las ideas principales, los conceptos filosóficos, planes de discusión y ejercicios o actividades como material de apoyo para cada una de las sesiones.

1. Novela: Hospital de muñecas. Ser Persona (3-6 años) Manual: Entendiendo mi mundo. Se promueve una aproximación a temas, como el significado de la realidad, la verdad y la mentira, qué es ser persona, la justicia, las diferentes razas, la importancia del respeto a todos por muy diferentes que parezcan.
2. Novela: Elfie. Pensar sobre el pensar (6-7 años) Manual: Poner nuestros pensamientos en orden. El tema es el conocimiento de uno mismo a través del pensar, se aborda la diferencia entre la apariencia y la realidad, lo uno y lo múltiple, parte y todo, similitud y diferencia, permanencia y cambio.
3. Novela: Kio y Gus. La naturaleza (7-9 años) Manual: Asombrándose ante el mundo. Se plantea un primer contacto y encuentro con el mundo y sus elementos. Se desarrollan habilidades de observación, clasificación, descripción, relación partes-todo, sentido-finalidad, etc.

4. Novela: Nous. Decisiones. (8-9 años) Manual: Decidiendo qué hacemos. Se trabaja sobre la capacidad de razonar en base a los criterios que se deben considerar al tomar decisiones, así como la exploración de las consecuencias de las decisiones que se tomen.
5. Novela: Pixie. Del lenguaje. (9-10 años) Manual: En busca de sentido. Se aprende a descubrir la realidad a través del lenguaje y a crear la propia identidad mediante la narración y búsqueda de sentido. Se desarrollan habilidades para detectar ambigüedades, elaboración y precisión de conceptos, el uso de metáforas, símiles, analogías, etc.
6. Novela: El descubrimiento de Harry (Filio Episteme). Lógica (10-12 años). Manual: Investigación filosófica. Enfocada al desarrollo del pensamiento formal e informal aplicados al campo de la ética, la estética, la educación, la política, etc. Se intenta desarrollar la inducción, deducción, silogismos, formulación y verificación de hipótesis.
7. Novela: Lisa. Ética (13-15 años) Manual: Investigación ética. Continúa el razonamiento formal e informal con problemas de orden moral y ético, como la igualdad, la imparcialidad, la honestidad, la verdad y la mentira y la naturaleza de las normas. Se intenta desarrollar habilidades como el uso de criterios, detectar prejuicios, distinguir entre causas y consecuencias, aplicar reglas para cuestiones éticas.
8. Novela: Suki. Estética. (14-16 años) Manual: Escribir: cómo y por qué. Se reflexiona sobre la evaluación estética y el significado de la literatura, mostrando la relación entre pensar, leer y escribir. Se intenta desarrollar habilidades lógicas, de narración, descripción, verificación, interpretación de textos, crítica, etc.
9. Novela: Mark. Ciencias Sociales. (16-17 años). Manual: Investigación social. Se intenta aplicar las destrezas de razonamiento lógico y ético y el pensamiento crítico y creativo en la filosofía social y política. Reflexión sobre lo individual y social, la justicia y la ley, la democracia y la libertad, etc.
10. Novela: Luces y sombras. Historia de la Filosofía (17-19 años) Manual: Investigación histórica (Lipman, 1991; Echeverría, 2004; filosofíaparaniños.org.)

Existen otras aproximaciones pedagógicas que se fundamentan principalmente en la propuesta de Lipman, como es el proyecto Noria, destinado a niños y niñas de edades de 3 hasta 11 años, con objeto de llevar a cabo una educación reflexiva y creativa que lleve a actuar de forma ética por medio del juego, la narrativa y el diálogo (Puig y Sático, 2003).

En el estado de Chiapas, con apoyo de la Fundación Ford, la UNACH y la Federación Mexicana de Filosofía para Niños con el Centro de Filosofía para Niños de España, se realizó un trabajo con comunidades indígenas, en el que se tradujeron y adaptaron algunos materiales al español y tzotzil, de lo que resultaron algunos relatos como: La promesa, Las voces del agua y el Cerro de los monos, los cuales toman en cuenta la cosmovisión de la cultura Chiapaneca (Vallejo, 2015).

En ese sentido, para la investigación de esta tesis se utiliza la propuesta del proyecto *Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement* (PEACE) (Agúndez, Camhy, Crespo, García, García, Glaser, Gruber, Lago, Miraglia, Pitterà, Oliverio, Petitti, Sainz, Schiff y Striano, 2012).

El currículo PEACE, surge ante la necesidad de crear nuevas estrategias educativas que respondan a las necesidades y desafíos planteados por el mundo de la globalización, que conllevan al aumento de la movilidad, las migraciones y la diversidad, así como a situaciones de exclusión y marginalidad.

El proyecto recupera la noción de cosmopolitanismo no con una noción unificadora, sino desde la tensión que provoca la interrelación de lo local y lo global, la tradición y la innovación, se propone como una vía que ayude a la construcción de uno mismo en la comunidad, favoreciendo la integración y proporcionando las herramientas para pensar críticamente la interculturalidad con la finalidad de posibilitar nuevas identidades en el encuentro con el otro (Agúndez, et al. 2012).

El proyecto se compone de seis relatos cortos en los que se pretende la reflexión de temas que promuevan la discusión filosófica y construcción de conceptos relacionados con lo global y lo local, la tradición y la innovación, lo individual y lo comunitario, los derechos humanos, al tiempo en que se desarrollan destrezas y habilidades del pensamiento,

no solo en cuanto a lo cognitivo o formal, sino también las socioafectivas que tienen que ver con la posibilidad de ponerse en el lugar de otro, el desarrollo de la empatía y asertividad, entre otras.

El currículo está diseñado para trabajar con edades entre los 8 y 14 años, los materiales están articulados en tres unidades y cada unidad cuenta con dos historias y una serie de recursos para el docente.

1. Unidad: Tina y Amir y Ella. El cosmopolitanismo como concepto y una forma de ser en el mundo. (8-10 años) Se trabaja sobre la reflexión de la empatía, comprensión, tolerancia, diferentes perspectivas, cuidados y sobre la construcción de subjetividad como orientación para el yo, el otro y el mundo y el lenguaje como comunicación y construcción de significado.
2. Unidad: Hanady y Christian. El cosmopolitanismo como cultura y ética cosmopolita (¿Qué deberíamos hacer?). (10-12 años) Los temas son lo local y global, la lealtad y apertura, las múltiples y superpuestas esferas de compromiso, los pares dentro y fuera, interno y externo, individuo y comunidad, tradición, costumbres, reglas sociales, hábitos y derechos humanos.
3. Unidad: Dentro y fuera del parque. Cosmolitanismo como política cosmopolita. (12-14 años) Se trabaja sobre la verdad, la justicia, amistad, reflexionando sobre el universalismo, generalizaciones, particularidades, redes sociales, grupos y la subjetividad como algo esencialmente relacional, desde múltiples y superpuestas esferas de compromiso.

El eje que atraviesa las tres unidades es el cosmopolitanismo, entendiendo que es el marco de referencia que posibilita que los estudiantes puedan construir y reconstruir sus ideas a través de sus propios pensamientos y del intercambio con los demás.

Es una forma de razonar y comprender que nos lleva a mostrarnos permeables a una nueva dimensión global pero leal a lo conocido, lo que se traduce en introducirse en los mundos de personas diferentes con distintas visiones, escuchando atentamente sus historias, intentando imaginar el mundo del que proceden y cómo para ellos tú y tú visión del mundo pueden serles completamente extrañas. Se trata de ofrecer a los niños una forma imaginativa de caminar para reconstruir sus propios mundos (Agúndez et al., 2012, p. 19).

5.6 Metodología de trabajo con el proyecto de Filosofía para Niños

El trabajo de filosofía para niños se lleva a cabo en la comunidad de diálogo, para lo cual es importante tener en cuenta ciertas consideraciones generales, como la disposición del grupo, número de participantes, frecuencia y duración de las sesiones.

Es importante que el grupo se disponga de tal manera que todos los participantes puedan mirarse para facilitar la escucha y la expresión.

De acuerdo con Echeverría (2004) lo recomendable es trabajar con grupos de entre 15 a 25 niños o jóvenes, ya que es necesario que se sientan en confianza y puedan participar escuchando y expresando su opinión. Sin embargo, también se proponen diferentes dinámicas que se pueden ajustar cuando el grupo es mayor.

En cuanto a la frecuencia y duración de cada sesión lo que muestra la experiencia es que para resultados óptimos se requiere de dos sesiones mínimo a la semana con una duración aproximada de 50 minutos. Pero de igual manera se debe considerar la edad de los niños, entre más pequeños el tiempo de atención es menor, por lo que es posible que 30 minutos sea suficiente para que el interés se mantenga, y conforme se va avanzando en edad es posible que la duración sea mayor, siempre y cuando las preguntas que se elijan sean del interés de los alumnos, por lo que en la adolescencia es posible que las sesiones puedan alargarse hasta más de una hora.

La función del docente es actuar como facilitador del diálogo dentro del grupo, tarea que se irá modificando conforme la edad y el momento evolutivo de la comunidad de diálogo, el docente es encargado de que las reglas que se establezcan se respeten, cuidando de que el ambiente se convierta en un lugar seguro, de confianza y respeto. En palabras de Echeverría (2004) al docente “le corresponde ser pedagógicamente fuerte y filosóficamente humilde”. Al inicio dos reglas son fundamentales: la participación se va turnando conforme levanten la mano y los demás escuchan, conforme va avanzando la conformación de la comunidad de diálogo aparecerán más sutilezas sobre las cuales se podrá llegar a acuerdos conforme al grupo en particular.

Una sesión de filosofía para niños inicia con la lectura de un fragmento de la novela elegida del programa, la cual se lleva a cabo de manera compartida por el grupo, posteriormente los niños elaboran preguntas sobre lo que les hizo pensar o sobre lo que quieran profundizar, se comparten en el grupo, levantando la mano para participar y esperando el turno mientras los demás escuchan y el docente anota las preguntas en el pizarrón, después se hace una votación democrática para elegir alguna e iniciar la discusión. Es importante señalar que esto es un esquema general sobre la metodología, lo cual no implica que haya modificaciones conforme a las necesidades del grupo.

Al finalizar la sesión, se hace un cierre que no implica llegar a conclusiones o consensos, sino la posibilidad de reflexionar sobre lo que cada uno aprendió y se lleva de la sesión.

Echeverría (2004) propone que la comunidad de diálogo se caracteriza por contar con los siguientes elementos:

- 1) Ser capaces de considerar y estudiar seriamente las ideas de los otros
- 2) Construir a partir de las ideas de otros

- 3) Desarrollar las propias ideas sin temer el rechazo o incomprensión de los demás
- 4) Estar abierto a nuevas ideas
- 5) Ser fieles a nosotros mismos
- 6) Aceptar y respetar los derechos de los otros a expresar sus propias ideas
- 7) Ser capaces de detectar ideas subyacentes
- 8) Buscar la coherencia cuando argumentamos diferentes puntos de vista
- 9) Hacer preguntas relevantes
- 10) Desarrollar la imaginación moral
- 11) Mostrar respeto por las personas de la comunidad
- 12) Mostrar sensibilidad hacia el contexto cuando se discute una conducta moral
- 13) Pedir o preguntar por las razones o justificaciones
- 14) Discutir los temas con imparcialidad
- 15) Preguntar por los criterios que se están utilizando

De acuerdo con lo que propone, este listado también puede funcionar como guía para evaluar el trabajo que se lleva a cabo en la comunidad, lo que se busca a partir de la lectura de las tramas de las novelas es desencadenar un proceso de discusión donde se puedan poner en práctica diferentes habilidades del pensamiento, alrededor de temas filosóficos, abiertos, controversiales, difíciles de definir claramente y que son importantes para todo ser humano. El objetivo es que cada niño pueda ir construyendo sus propias ideas respecto a los temas que se abordan, lo importante en la comunidad de diálogo es el proceso, más que el llegar a una conclusión.

5.7 Investigaciones sobre el Proyecto de Filosofía para Niños

La aplicación del programa ha sido numerosa y también se han realizado varios trabajos de investigación sobre el mismo, existe una extensa documentación donde se expone como a partir de la propuesta de Lipman (1993) el movimiento de filosofía ha ido implementándose a nivel mundial, Ait-Ouyahia et al. (2007) en algunos casos incluso ha

sido institucionalizado como es el caso de Australia, o como prácticas de experimentación oficial, como es el caso de Noruega, así como infinidad de iniciativas en centros educativos públicos y privados en diferentes países.

A pesar de que existe una proliferación de programas de Filosofía aplicada y de prácticas filosóficas a nivel mundial y específicamente sobre el programa de Filosofía para niños, es difícil encontrar investigación documentada sobre la evaluación del mismo.

Lipman (1992) escribe sobre las conclusiones que han arrojado varias investigaciones de orden experimental que se han realizado, reportando mejoras en las habilidades de razonar, en la comprensión lectora y creatividad, donde se han utilizado medidas de productividad, facilidad y flexibilidad de ideas. Romero (2004) comenta que el primer intento de evaluación sobre el programa fue planteado por Lipman y su equipo en 1970-1971, se realizó una evaluación cuantitativa con un grupo control y otro experimental de 20 alumnos de quinto grado cada grupo, en el grupo experimental se aplicó el programa durante 9 semanas a razón de dos sesiones por semana, y el grupo control recibió clase de Ciencias Sociales. Se realizó una aplicación pre y post test de la prueba de madurez mental de California, donde se obtuvieron resultados significativamente mejores en el grupo experimental. Después de dos años se aplicó una subescala de lectura del test de habilidades básicas de Iowa, encontrándose nuevamente una diferencia significativa a favor del grupo experimental.

En la documentación de su tesis doctoral Romero (2004) reporta que en el caso de alumnos con problemas de aprendizaje o emocionales, también se han obtenido resultados favorables en la aplicación del programa. Reportándose un 35% de mejora en el grupo experimental, contra un 13% de mejora en el grupo control, al compararse los resultados pre y post evaluación de los subtest de inferencia nivel II y III del test de madurez mental

de California (CMT) y los subtest de asociación auditiva y visual del test de capacidades psicolingüísticas de Illinois (ITPA).

De acuerdo con Romero (2004) la evaluación más completa fue la realizada por el Servicio de Examen Educativo de Princeton, en New Jersey. Se realizó un experimento de dos años de septiembre de 1976 a junio de 1978. Con 400 alumnos de quinto hasta octavo grado, 200 formaron parte del grupo experimental quienes siguieron el programa con una frecuencia de dos horas por semana y 200 del grupo control. Los resultados arrojaron mejoras significativas con relación a lectura, matemáticas y varios aspectos de razonamiento creativo y formal.

Nickerson et al. (1994) sintetizan los escasos estudios que se han llevado a cabo sobre la valoración del impacto del programa Filosofía para niños en el desarrollo cognitivo de los alumnos en los años ochenta. Posiblemente el estudio más importante sobre el impacto del programa haya sido el realizado por el Educational Testing Service (ETS) y en el que se trató de averiguar si los alumnos mejoraban en los campos de razonamiento abordados por el programa (extraer inferencias formales e identificar errores, descubrir alternativas y posibilidades, proporcionar razones y explicaciones), en su fluidez de ideas, en su preparación académica, en lectura y en matemáticas. Los resultados apoyaron la conclusión de que el programa Filosofía para Niños era eficaz para mejorar el rendimiento intelectual de los alumnos.

La siguiente es la conclusión de Nickerson et al. (1994, p.329): «nuestra valoración del programa es positiva (...) sospechamos que al tomar en serio a los alumnos como pensadores cuyas ideas merecen ser compartidas y comprendidas, el programa tiene un efecto positivo sobre las actitudes de los alumnos, un efecto que puede resultar difícil de medir (...) sospechamos que los resultados obtenidos en clase pueden depender en gran

medida de la habilidad del profesor, pero éste es un comentario que podría hacerse prácticamente sobre todos los programas que hemos considerado en este libro».

En España se realizó una investigación en 1989 con un grupo de 200 alumnos (García Moriyón et al. 1989); se comprobó entonces que el alumnado mejoraba en inteligencia general (test de Raven) y en lectura comprensiva. Posteriormente se han realizado otras dos investigaciones sobre aspectos concretos (Ferrer, 1991; Miranda, 1990). Con todo, no suponen evidencia suficiente sobre el impacto del programa.

En el texto sobre “La estimulación de la inteligencia”, García-Moriyón et al. (2002) presentan un recuento de varias investigaciones que en conjunto con su grupo de colaboradores han llevado a cabo a lo largo de varios años, con el título “El impacto del programa Filosofía para niños, en las capacidades, la personalidad y el rendimiento académico de los alumnos”. Como un intento de valorar por un camino de científicidad, más allá del orden apreciativo lo que sucede tras estar inmerso en el programa.

En un primer momento García-Moriyón et al. (2000) presentan un estudio donde se valoró el impacto del programa en tres institutos de la comunidad de Madrid, comparando grupo experimental y grupo control, se aplicaron tres pruebas, la prueba de inteligencia de factor g de R. B. Cattell; Test de inteligencia general factorial de C. Yuste (1997) y el test de HSPQ de personalidad de R. B. Cattell y M. D. Cattell. Se encontró una mejora significativa en el factor g de inteligencia, pero no en los factores específicos que mide el HSPQ, ni en la serie de factores de la personalidad evaluados: ansiedad, extroversión, excitabilidad e independencia.

El mismo autor reporta una réplica de este estudio, donde se encontró congruencia con los resultados del primer estudio tanto en los resultados del Test de inteligencia general factorial, como en el de personalidad HSPQ, únicamente se aprecia una incongruencia en

los resultados respecto al factor g de Catell, donde no se encontró una diferencia significativa del grupo experimental respecto al grupo control, encontrándose una mejora en ambos grupos.

Presenta otros dos estudios respecto al impacto del programa con relación al rendimiento académico donde no encuentra una diferencia significativa en los grupos a quienes se aplicó el programa.

El estudio sobre el impacto del programa sobre personalidad, lo llevaron a cabo tomando como fundamento la teoría de sistemas multifactoriales de Joseph Royce y Arnold Powell (1983).

Gonzalo Romero (2004) presentó como tesis doctoral, una investigación sobre los efectos del programa de Filosofía para Niños en el mejoramiento del clima social en el aula, encontrando también una mejora significativa en cualidades que Lipman (2003) describe como pensamiento cuidante.

PARTE 2.

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

6.1 Planteamiento del problema

La preocupación creciente por la descomposición del tejido social se refleja en los altos índices de violencia, recogidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002). Este organismo informa en el año 2002, cada minuto era asesinada una persona en el planeta y en su mayoría se trataba de jóvenes (citado en Chagas y Vázquez, 2014)

El ámbito escolar no ha permanecido ajeno a este fenómeno, durante las tres últimas décadas, la problemática de la violencia en las escuelas ha sido un tema que ha ocupado un lugar importante en las políticas públicas a nivel internacional y a nivel nacional, además de haberse constituido como un campo prolífico para la investigación desde la década de los 80 del siglo pasado.

De acuerdo con una nota periodística de Valadez (2014), en un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) México ocupa el primer lugar internacional de casos de *bullying* en educación básica ya que afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria tanto públicas como privadas. El análisis efectuado por la OCDE entre países miembros reporta que 40.24% de los estudiantes declaró haber sido víctima de acoso, 25.35% haber recibido insultos y amenazas, 17 % ha sido golpeado y 44.47 % dijo haber atravesado por algún episodio de violencia verbal, psicológica, física y ahora a través de las redes sociales (Valadez, 2014).

Según el Segundo Estudio Internacional Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, 2013) aproximadamente uno de cada 10 niños de los países miembros de la OCDE

es víctima de maltrato, con similar proporción se encuentra en número de niños considerados agresores, en este estudio se reporta el mayor índice de acoso escolar en países como Turquía y Grecia y el menor índice lo presentan los países de Suecia y España. Grecia y Austria muestran la mayor incidencia de agresores y Suecia, República Checa e Islandia reportan el menor índice en agresores.

En México, el acoso escolar se ha convertido en un severo problema ya que, conforme a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), el número de menores afectados aumentó en los últimos 2 años 10% al grado de que siete de cada diez han sido víctimas de violencia (Valadez, 2014). La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) reportó de acuerdo con el DIF, 40% de los estudiantes de sexto grado de primaria declararon haber sido víctima de robo; 25 % han sido insultados o amenazados; 16 % golpeados y 44% atravesaron otro tipo de violencia (Camacho, 2014).

Investigaciones del Instituto Politécnico Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México mencionan que de los 26 millones 12 mil 816 estudiantes de los niveles preescolar, primaria y secundaria alrededor de 60 y 70% ha sufrido acoso escolar (Valadez, 2014).

De acuerdo con el último informe de la OECD (2019) sobre los resultados de PISA (2018), el 23% de los estudiantes de 15 años o más reportaron haber sido intimidados al menos algunas veces al mes, el 8% fueron acosados frecuentemente. Los datos revelan grandes diferencias entre los países, en Brunei Darussalam, República Dominicana, Indonesia, Marruecos y Filipinas, más del 30% de los estudiantes reportaron haber sido intimidados algunas veces al mes y en Corea, los Países Bajos, Portugal y Taipei, son menos del 15% de los estudiantes. En Brunei Darussalam, República Dominicana y Filipinas, más del 20% de los estudiantes reportaron haber sido acosados con frecuencia,

mientras, en Beijing, Shanghai, Jiangsu y Zhejiang (China), Islandia, Japón, los Países Bajos y Taipei únicamente el 5% de los estudiantes.

El tipo de acoso más frecuente de acuerdo con PISA (2018) es el acoso verbal y relacional, el 14% de los estudiantes en los países de la OCDE informaron que otros estudiantes se habían burlado de ellos algunas veces al mes; el 10% fue objeto de rumores desagradables; el 9% fue excluido. En cuanto al acoso físico, alrededor del 7% de los estudiantes informaron que otros estudiantes los golpearon o empujaron al menos algunas veces al mes, en países como Bakú (Azerbaiyán), República Dominicana, Indonesia, Jordania, Marruecos y Filipinas, más del 20% de los estudiantes reportaron que fueron despojados de sus pertenencias o las destruyeron, en Japón, Corea y los Países Bajos menos del 3% lo reportó.

En comparación con los datos PISA (2015), en los países con datos comparables, se observa en promedio un aumento de 4% en los estudiantes que informaron haber sido intimidados al menos algunas veces al mes, el comportamiento que más aumentó fue burlarse de otros estudiantes. Sin embargo, existen diferencias importantes entre países, con acuerdo a sus normas y cultura, en algunos aumentó y en otros disminuyó.

En México el 23% de los estudiantes informaron haber sufrido acoso escolar al menos algunas veces al mes. (Equivalente al promedio OCDE); Sin embargo, el 86% de los estudiantes en México estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con que es bueno ayudar a los estudiantes que no pueden defenderse (promedio OCDE: 88%).

En México, el 83% de los estudiantes informaron que están satisfechos con sus vidas en comparación con el promedio OCDE: 67%.

En este estudio los estudiantes que reportaron estar más expuestos a situaciones de acoso informaron sentirse tristes, asustados y menos satisfechos con su vida, que los

estudiantes que no reportaron sufrir situaciones de acoso. Otro dato interesante es que los estudiantes en las escuelas con una alta prevalencia de *bullying* también informaron no tener un sentido de pertenencia fuerte y un clima disciplinario desfavorable en relación con las escuelas con baja prevalencia de bullying.

Una vez planteados los hechos sobre las condiciones de violencia actuales y del fenómeno del acoso en la escuela en particular, parece urgente la investigación, promoción e implementación de programas que apunten a la intervención temprana, para formar sujetos con mayores habilidades para afrontar de una manera creativa, crítica y ética la problemática de la violencia y del acoso en las escuelas. De acuerdo con las investigaciones que se han revisado, encontramos que el tema de la violencia en la escuela y específicamente del acoso en la escuela es un fenómeno complejo, multidimensional, que contempla desde la singularidad de los sujetos, a lo institucional, a los procesos estructurales en relación a lo político, social y cultural y a las relaciones entre los mismos. En este trabajo se privilegiará el aspecto psicológico que tiene que ver con el vínculo que se da al interior del aula entre los maestros y los alumnos y entre los pares. Enfatizando que la construcción de la convivencia se logra a partir de la reconstrucción de los lazos sociales.

El sistema educativo nacional deberá privilegiar el desarrollo de habilidades humanas que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades del pensamiento crítico, tales como: formulación de hipótesis, definición de términos, desarrollar conceptos, extraer inferencias, encontrar supuestos, formular explicaciones causales, la capacidad de hacer juicios basados en criterios, generalizar, justificar, comprender la relación todo-parte, desarrollar la sensibilidad al contexto, de planificar, discutir y de desarrollar la capacidad de sorpresa, ingenio, síntesis, originalidad, para la resolución de problemas, capacidad de ponerse en el lugar de otro, fomentar el cuidado de sí mismo y de lo otro, hacer juicios valorativos,

respetar las diferencias, de esta manera no sólo elevaremos la calidad de los procesos cognitivos y creativos sino que a la vez lograremos desarrollar la calidad humana: a través del desarrollo del pensamiento cuidante, que resulta irreconciliable con el posicionamiento de conductas de acoso escolar tanto de maltrato, victimización e indiferencia.

Es importante señalar, que el acento en la aplicación del programa de Filosofía para Niños está puesto tanto en el tratamiento de temas filosóficos, donde lo que se privilegia es la actitud de búsqueda e interrogación por los diferentes sentidos del mundo, de la comunidad, de la singularidad, pluralidad, etc., y también se subraya la importancia de la creación de una comunidad de indagación, donde se pretende generar otra forma de vinculación, de modo que posibilite otras maneras de relacionarse desmarcándose del acto violento, al asumir la posibilidad de relacionarse en la pluralidad, en el respeto por las normas acordadas donde cada uno tiene un papel importante en la preservación de las mismas, al empoderarse por su capacidad de pensar autónomo. Las habilidades de pensamiento crítico y creativo se convierten de esta manera en una herramienta para poder incluir tanto la creación de soluciones ante una problemática como en la aplicación de criterios para entender diferentes situaciones.

Ante estas premisas, surgen las siguientes interrogantes.

- ✓ ¿El programa de Filosofía para Niños aplicado en el aula posibilita el desarrollo del pensamiento complejo?
- ✓ ¿El desarrollo del pensamiento complejo en sus tres dimensiones, pensamiento crítico, creativo y cuidante posibilita la construcción de convivencia inclusiva, democrática y pacífica que se vea reflejado en una mejor percepción del clima social de aula y en la disminución del acoso escolar en caso de presentarse?

- ✓ ¿Cómo se presenta el despliegue de habilidades del pensamiento crítico, creativo y cuidante en la comunidad de diálogo?
- ✓ ¿Cómo es la experiencia de los alumnos al participar en el programa de Filosofía para niños?

6.2 Objetivos o propósitos de la investigación

Objetivo general:

Conocer los efectos de la aplicación del Proyecto de Filosofía para Niños, en el desarrollo del pensamiento complejo, la construcción de convivencia inclusiva, democrática y pacífica, en percepción del clima social de aula y en el acoso en la escuela.

Objetivos específicos:

Conocer si la aplicación del programa de Filosofía para niños tiene efectos en el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidante

Conocer si la aplicación del programa de Filosofía para niños tiene efectos en la percepción de la convivencia inclusiva, democrática y pacífica y el clima social de aula

Conocer si el programa de filosofía para niños tiene efectos en la disminución de la percepción de acoso escolar

Analizar el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidante, en la comunidad de diálogo

Explorar y analizar la experiencia de los alumnos al participar en el programa de Filosofía para niños.

6.3 Hipótesis general

La aplicación del programa de Filosofía para Niños favorece el desarrollo del pensamiento complejo en sus tres dimensiones, crítico, creativo y cuidante, posibilita convivencia democrática, inclusiva y pacífica, mejora la percepción del clima social en el aula y disminuye la percepción del acoso en la escuela.

Hipótesis 1. La aplicación del programa de Filosofía para niños desarrolla las habilidades del pensamiento crítico, creativo y cuidante

Hipótesis 2. La implementación del programa de Filosofía para niños mejora la percepción del clima social del aula

Hipótesis 3. La implementación del programa de Filosofía para niños mejora la percepción de la convivencia democrática, inclusiva y pacífica.

Hipótesis 4. La implementación del programa de Filosofía para niños disminuye la percepción de acoso en el aula.

6.4 Variables

Variable independiente:

Aplicación del programa de Filosofía para Niños.

Variables dependientes:

1. Pensamiento complejo

El Pensamiento complejo que desde la postura de Lipman (2003) trata de desarrollar el programa de Filosofía para niños está compuesto por tres modalidades de pensamiento que en cierto sentido son inseparables para la construcción de una sociedad más democrática, pensamiento crítico, creativo y cuidante.

A continuación, se describe lo que se entiende por cada una de las dimensiones del pensamiento complejo, sin embargo, es importante señalar que en este estudio se valorará cuantitativamente por una parte el pensamiento crítico a partir de la Prueba de Destrezas del Pensamiento y cualitativamente las tres dimensiones del pensamiento complejo: crítico, creativo y cuidante.

Pensamiento crítico:

Es el tipo de pensamiento que permite hacer juicios basados en criterios, con capacidad auto-correctiva y consideración del contexto. Algunos de los Indicadores para hablar de la presencia de este tipo de pensamiento sería la posibilidad de formular hipótesis, definir términos, desarrollar conceptos, sacar inferencias a partir de silogismos hipotéticos, percibir supuestos, generalizar, justificar, comprender la relación parte todo, detectar contradicciones y realizar analogías.

Pensamiento creativo:

El pensamiento creativo se caracteriza por poner en juego diversidad de perspectivas, en la búsqueda de distintas soluciones a una situación o problema, partiendo de la originalidad, siempre dentro de un contexto. Está relacionado con la capacidad de pensar autónomamente, permitiendo nuevas estructuras y sistematizaciones en la solución de situaciones.

El pensamiento creativo está compuesto por tres características fundamentales, la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. La fluidez, entendida como la capacidad para producir o dar diversas respuestas o soluciones alternativas ante una situación determinada. La flexibilidad que se caracterizaría por el número de categorías o posibilidad de respuesta que se presentan con la fluidez y la originalidad, con la producción de algo nuevo.

Pensamiento cuidante:

El pensamiento cuidante, es un acto de pensamiento cognitivo y reflexivo que tiene relación con el cuidado y preocupación por los otros. El prestar atención a lo que se considera importante, tiene que ver con el cuidado, lo que nos demanda, requiere o necesita de nosotros para ser pensado. Es un pensamiento valorativo, comprometido con la persona y el entorno.

Desde la postura de Lipman (1997) valorar tiene que ver con apreciar, con una conceptualización de la persona como un igual, a quien se acompaña; toda valoración se emite desde una posición, por lo tanto, ésta debe ser reconocida y cuidada. Solo se puede generar el cuidado o preocupación por lo que a uno le atañe desde lo afectivo y lo cognitivo.

2. Clima social escolar al interior del aula

En este estudio se retomará el concepto de clima escolar al interior del aula como un microespacio al interior de la institución educativa, donde el centro de interés está puesto en conocer la percepción de los alumnos sobre lo que ocurre en el aula de clases (Molina y Pérez, 2006).

Lo que define el clima social de aula es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en a nivel de aula, la relación con sus maestros, con sus compañeros, el compromiso con el aprendizaje y seguimiento de normas y disciplina, así como la percepción de violencia, tanto ejercida como sufrida.

3. Clima de Convivencia democrática, inclusiva y pacífica

El clima de convivencia se define como la percepción del conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan en la vida cotidiana del aula. Se llevará a cabo el análisis de la convivencia considerando las dimensiones de convivencia democrática, inclusiva y pacífica.

4. Acoso escolar

Entendido como aquellas conductas agresivas que ejerce de manera repetida, un alumno o un grupo de alumnos sobre otro, con la intención de hacer daño y establecer una relación de control-sumisión en la que el agredido no pueda defenderse. (Frecuencia, intención y asimetría)

Existen diferentes instrumentos para medir el acoso e la escala de Reynolds de acoso-victimización para escolares ERAVE, es una prueba recientemente estandarizada en México, que mide el índice de acoso-victimización en las escuelas, la angustia externalizada o internalizada por situaciones de acoso y la ansiedad ante la violencia escolar.

6.5 Justificación

Si partimos de las aportaciones que han hecho los estudiosos del tema, podemos ver que el problema de acoso, tiende a aumentar en los últimos grados de la educación básica y si tomamos en cuenta las diferentes posturas teóricas que coinciden en que los patrones de violencia son tempranamente aprendidos en el núcleo familiar y se reproducen o agudizan en la escuela; además de la evidencia sobre los diferentes estudios sobre la importancia del

clima social de aula en la disminución de la violencia y los intentos de diferentes actores para promover programas para la construcción de una convivencia saludable en las escuelas, de subrayar valores sobre la no violencia y fomentar los del respeto a la pluralidad, inclusión etc., como el tipo de intervención que tiene mayor éxito a largo plazo, más allá de las intervenciones puntuales, parece indicado y oportuno empezar a trabajar tratando de generar otros modos de interacción desde los primeros años escolares, subrayando la importancia en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, que ayude a formar juicios en base a criterios, tomando en cuenta la complejidad de la realidad, pensamiento creativo para abrir la posibilidad de encontrar diversas soluciones a las problemáticas que nos enfrentamos y pensamiento cuidante en el que se fomente el cuidado con uno mismo y con el entorno que permitan la construcción de una sociedad que genere mayores condiciones de bienestar.

CAPÍTULO 7.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

7.1 Diseño de investigación

Se planteó como un enfoque mixto; cuantitativo ya que el objetivo de la investigación fue mostrar los efectos sobre la implementación del programa de Filosofía para niños en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, en la percepción de la convivencia democrática, inclusiva y pacífica y del clima social del aula, así como de la percepción de acoso escolar en caso de presentarse. Y cualitativo porque a partir del análisis de las sesiones se pretende mostrar la evolución en la construcción de la comunidad de diálogo y la incorporación de habilidades del pensamiento crítico, creativo y cuidante y conocer la experiencia y significado que le otorgaron los participantes al estar involucrados en el proyecto.

Se empleó un diseño cuasi-experimental, con medidas pre y postratamiento con un grupo experimental en el que se implementó el programa de Filosofía para niños mediante los materiales del programa PEACE y un grupo control, con la finalidad de comparar las puntuaciones pre y post de cada uno de los grupos, como de la comparación entre los grupos para establecer si existen diferencias estadísticamente significativas después de la participación en el programa. Durante la recolección de datos pre y post intervención para los grupos, se utilizaron distintas técnicas cuantitativas para la obtención de información sobre la presencia y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, percepción de la convivencia democrática, inclusiva y pacífica, clima social de aula y acoso escolar (ver Tabla 2)

Tabla 2.

Tipo de diseño

Grupos	Pretest		Posttest
Experimental	Destrezas del pensamiento crítico	Aplicación del Programa de Filosofía para Niños	Destrezas del pensamiento crítico
	Percepción de Clima Social de Aula, Convivencia y Acoso en la escuela	Observación y diario de campo	Percepción de Clima Social de Aula, Convivencia y Acoso en la escuela
Control	Destrezas del pensamiento, percepción del clima social de aula y clima de convivencia, percepción de acoso en la escuela	-----	Destrezas del pensamiento, percepción del clima social de aula y clima de convivencia, percepción de acoso en la escuela

El programa de intervención fue evaluado utilizando técnicas cualitativas, de observación participante, transcripción de videgrabaciones de cada una de las sesiones y diario de campo del investigador con la finalidad de llevar a cabo un análisis del contenido, para mostrar la evolución en el desarrollo del pensamiento a través de las intervenciones de los niños en la comunidad de diálogo, además, se considera sumamente importante involucrar a los participantes en la autoevaluación siendo congruentes con la pretensión de desarrollar personas críticas, creativas, cuidantes y autónomas.

7.2 Consideraciones éticas

Con el objetivo de salvaguardar las posturas deontológicas de la investigación, una vez finalizado el proyecto de investigación se propuso impartir un taller con los maestros para la capacitación en el Programa de Filosofía para Niños, con la finalidad de continuar con la implementación del programa con el grupo que fungió como control.

Se solicitó de manera escrita el permiso para llevar a cabo la investigación en el Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos, así como en la Escuela Primaria elegida; se entregó el protocolo de investigación y se mantuvo una entrevista con el director de la escuela y con cada uno de los maestros con la finalidad de presentar los objetivos del estudio, las fases del proceso y los requerimientos.

Se incluyó de manera escrita tanto el consentimiento informado por parte los padres de familia y el asentimiento por parte de los niños participantes en la investigación, en el que se explicita la información sobre el procedimiento, los requerimientos de cada uno de los participantes y se asegura la confidencialidad de los datos (Anexo I y II).

Una vez obtenidos los consentimientos y asentimientos informados de los participantes de los grupos, se llevó a cabo una reunión con los padres de los alumnos del grupo donde se implementó el programa con la finalidad de explicar los objetivos, los requerimientos y la manera de trabajar con el programa de Filosofía para Niños.

7.3 Participantes y Escenario de Investigación

La investigación se llevó a cabo en una la escuela pública, perteneciente al Sistema Nacional de Educación Pública en el municipio de Cuernavaca, Estado de Morelos. La aplicación de pruebas y cuestionarios se realizó con los dos grupos de 5° grado, en el aula escolar asignada por la institución para cada grupo y con un horario variable de acuerdo con la disponibilidad de los maestros de grupo durante el mes de octubre y noviembre de 2018, la implementación del programa se llevó a cabo a partir del mes de diciembre con el grupo de 5° A con una frecuencia de dos veces por semana durante 45 min, hasta el mes de julio de 2019.

7.4 Participantes

La selección de participantes para este estudio se considera intencional, es decir, se trabajó con grupos intactos ya que la disposición de los grupos fue la asignada por la institución. La investigación se llevó a cabo con dos grupos de 5° grado, mismos que estuvieron conformados por niños de edades que oscilaron entre los 9 y 11 años, de los cuales 27 eran niñas y 19 niños, dando un total de 46 participantes en la muestra total, en la siguiente tabla se muestran las características y distribución por grupos.

Tabla 3.
Características de la muestra de estudio

Sexo		Edad			Total
		Nueve	Diez	Once	
Mujer	Grupo A	4	10	0	14
	Grupo B	1	11	1	13
	Total	5	21	1	27
Hombre	Grupo A	1	9	1	11
	Grupo B	0	7	1	8
	Total	1	16	2	19
Total	Grupo A	5	19	1	25
	Grupo B	1	18	2	21
	Total	6	37	3	46

Grupo A= Experimental, Grupo B= Control

7.5 Instrumentos de Medición

Con la finalidad de evaluar los efectos de la Aplicación del Programa de Filosofía para Niños en el desarrollo del pensamiento crítico, la percepción de Convivencia democrática, inclusiva y pacífica, en la percepción del Clima Social de Aula y en el acoso escolar, se utilizaron pruebas y cuestionarios que se describen a continuación.

7.5.1 Instrumentos de evaluación Cuantitativa

Se administraron 5 instrumentos en la fase pretest y en la fase de postest.

Tabla 4.

Instrumentos de medición.

Variable Dependiente	Instrumento de Evaluación
V1 Pensamiento Crítico	<ul style="list-style-type: none">• Prueba de Destrezas del Pensamiento Nivel 5° y 6° de primaria.
V2 Clima Social de Aula	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionario de Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica. Elaboración propia.• Test Sociométrico (únicamente se aplicó al grupo experimental)
V3 Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionario de Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica. Elaboración propia.
V4 Acoso en la Escuela	<ul style="list-style-type: none">• Escala Reynolds de Acoso-Victimización para escolares ERAVE

1) Pensamiento crítico

Se utilizó la “Prueba de habilidades o destrezas de pensamiento” Nivel 5° y 6° de primaria. Adaptada y traducida por: Eugenio Echeverría y revisada y readaptada: Juan Carlos Lago, Juan Moreno Gómez y Eugenio Echeverría (2007) Basada en el “Test de Razonamiento” de Virginia Shipman (1983) La prueba consta de 55 ítems. Evalúa el tipo de destreza o habilidad, así como el estilo del pensamiento (Anexo III).

Tabla 5.

Tipos de razonamiento o habilidad de pensamiento, estilo de pensamiento y número de ítem del test de destrezas de pensamiento.

Tipo de destreza o habilidad de pensamiento	Estilo de pensamiento	Número de ítem del test de 5° y 6° de primaria modelo c
Ambigüedad	Razonamiento Informal	16, 23, 49 y 55
Analogía	Razonamiento Informal	8, 52 y 54
Buenas Preguntas	Indagación	4, 9 y 42
Buenas Razones	Razonamiento Informal	17, 20, 27, 33, 40, 47 y 48
Contradicción	Razonamiento Deductivo	38, 42 y 44
Diferencias Grado Clase	Razonamiento Informal	30, 35 y 53
Generalización	Razonamiento Inductivo	5, 13, 21 y 51
Inferencia de Supuestos	Razonamiento Deductivo	9, 10 y 18
Inversión	Razonamiento Deductivo	1,7, y 18
Normalización	Razonamiento Deductivo	2, 14 y 19
Posibilidades lógicas	Razonamiento Deductivo	37
Relaciones Causa-Efecto	Razonamiento Informal	10, 47 y 48
Relaciones Parte Todo	Razonamiento Deductivo	39, 41 y 43
Relaciones Reversibles	Razonamiento Deductivo	26 y 28
Relaciones Transitivas	Razonamiento Deductivo	15, 22, 24, 29,31, 32, 34 y 36
Silogismo: Ponendo Ponens	Razonamiento condicional o hipotético	3, 12 y 18
Silogismo: Tollendo Tollens	Razonamiento condicional o hipotético	25, 38 y 45
Silogismo: Falso Ponendo Ponens	Razonamiento condicional o hipotético	6, 10 y 50
Silogismo: Falso Tollendo Tollens	Razonamiento condicional o hipotético	11 y 46
Traducción	Interpretación y Traducción	2, 7, 14, 19, 25, 42 y 55

Desde esta perspectiva se entiende por destrezas de pensamiento, aquellas técnicas o estrategias básicas para poder pensar correctamente, para realizar buenas argumentaciones o buenos juicios e indagaciones.

La prueba evalúa la capacidad de hacer deducciones, inferencias e inducciones, manejo de silogismos, detección de generalizaciones y diferenciación entre las correctas y las abusivas, diferenciación partes y todo, captar diferencias entre clase y grado, capacidad de cuestionamiento y construcción de buenas preguntas, pensamiento analógico, capacidad de interpretación y traducción.

Es importante señalar que la prueba ha sido utilizada y adaptada para su uso en diferentes contextos (Lago, Echeverría, Moreno, 2007); para fines de este estudio, se llevó a cabo la validación del instrumento para obtener las puntuaciones normalizadas de acuerdo con contexto de evaluación, así como verificar su confiabilidad.

El estudio de validación se llevó a cabo en cuatro escuelas públicas de la ciudad de Cuernavaca, Morelos. La muestra estuvo conformada por estudiantes de 5° y 6° año de primaria pertenecientes al sistema nacional de educación pública. La muestra total fue de 294 alumnos, de los cuales el 53.1% fueron niños y el 46.6% niñas; las edades estuvieron distribuidas de la siguiente manera el 6.1% de 9 años, 41.8% 10 años, 42.5% 11 años y 9.5% 12 años.

Para el estudio de validación de la prueba se realizaron cambios en algunos de los reactivos debido a que la adaptación de la prueba fue realizada en Chiapas y hace referencia al conocimiento de los municipios de dicho estado, por lo que se decidió junto con la directora de tesis, cambiar esta información por la del estado de Morelos (Ver cambios en el apartado de resultados de validación 8.1.1).

La prueba de confiabilidad a partir de la KR20 arrojó un índice de 0.67, es decir la prueba muestra una confiabilidad moderada, suficiente para trabajos de investigación para revisar el análisis ver estudio 1 (Anexo IV).

3) Escala Clima Social de Aula

Se elaboró y validó un Cuestionario de Clima Social de Aula, a partir de la revisión de la bibliografía sobre el tema y el análisis de varios instrumentos que se han empleado para medirlo tanto a nivel internacional como nacional (Anexo VII).

El Cuestionario está conformado por 40 frases, agrupados en 7 dimensiones: Relación maestro-alumnos, relación entre compañeros, compromiso con el aprendizaje, normas y disciplina y violencia ejercida por el maestro, violencia ejercida por los alumnos y victimización. El nivel de medición es en base a una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (siempre, casi siempre, pocas veces y nunca) califica 3 a siempre, 2 a casi siempre, 1 a pocas veces y 0 a nunca, en el caso de los reactivos con expresión negativa, la puntuación se lleva a cabo de manera inversa. A mayor puntaje, una percepción más positiva en los estudiantes con relación al clima social de aula y de cada una de las dimensiones.

Para la validación del instrumento participaron 263 estudiantes de 4°, 5° y 6° de primaria pertenecientes a 3 escuelas del Sistema de Educación Pública en el municipio de Cuernavaca (Anexo VIII).

La solución factorial obtuvo una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin adecuada ($KMO=0.829$), y la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ($p=0.000$), lo cual evidencia la adecuación de la solución factorial. A partir del sustento teórico se extrajeron los 7 factores propuestos, con los cuales se explica el 53.641% de la

varianza. En la Tabla 7, se presenta cada una de las dimensiones y los indicadores para el cuestionario.

Tabla 7.
Estructura del Cuestionario de Clima Social de Aula.

Dimensión	Indicadores
Relación maestro y alumnos	Respeto Confianza Interés Comunicación
Relación entre compañeros	Cohesión Bienestar
Compromiso con el aprendizaje	Implicación
Normas y disciplina	Conocimiento Justicia Respeto
Violencia ejercida por el maestro	Violencia física Violencia verbal Intimidación
Violencia ejercida por los alumnos	Violencia Física Violencia Verbal Exclusión Intimidación
Victimización	Violencia física Violencia Verbal Intimidación Exclusión

El análisis de confiabilidad del Cuestionario arrojó un Alfa de Cronbach de .897 para la escala total y para cada una de las dimensiones agrupadas en las dimensiones propuestas teóricamente, presentaron los siguientes valores: Relación Maestro-Alumno .764, relación entre compañeros .786, compromiso con el aprendizaje .682, normas y disciplina .707,

Violencia Total .896, violencia por parte de los maestros .853 victimización .769 y violencia ejercida por los alumnos .874

4) Cuestionarios sociométricos (Díaz-Aguado, 1988)

Este cuestionario se basa en un enfoque múltiple que implica, preguntar a todos los alumnos de un grupo, sobre el resto de los niños del grupo y conocer el estatus medio o nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de amistades, la impresión que cada niño produce y tiene respecto a sus compañeros, las posiciones que toman frente al grupo y los atributos perceptivos por los que más destaca dentro del grupo. (Díaz-Aguado, 1988). Lo que de acuerdo con la autora permite un acercamiento a la comprensión de la situación del niño entre sus compañeros y como es percibido por ellos, así como de la integración de cada uno de ellos en el grupo.

1) Método de nominaciones: Díaz-Aguado (1986, 1988)

Consiste en pedir al alumno que nombre a los tres niños o niñas de su clase con los que más le gusta jugar y con los que menos le gusta jugar; preguntándole a continuación el ¿por qué de sus elecciones y rechazos?

Este procedimiento permite obtener información de las oportunidades que cada alumno tiene para el establecimiento de relaciones de amistad, dentro del grupo en el que se aplica, a través de los siguientes indicadores:

- **Elecciones:** número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en la pregunta número uno (Anexo IX).
- **Rechazos:** número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en la pregunta número tres.

Puede calcularse un índice global a partir de los dos anteriores denominado preferencia social; y que se obtiene a partir del número de elecciones menos el número de rechazos.

El número de veces que un alumno es nombrado en las preguntas número dos y cuatro, proporciona un índice de la impresión que produce en sus compañeros. Cuando un alumno menciona a otro en la pregunta número dos, ¿quién quiere jugar contigo?, puede ser interpretado como que el segundo manifiesta aceptación. Lo cual nos permite obtener información indirecta de la conducta del niño tal como es percibida por sus compañeros (como señal de aceptación o rechazo). A partir de este procedimiento se obtienen los siguientes indicadores de la impresión producida:

- **Impresión de elector** (impresión de que acepta): número de veces que es nombrado en la pregunta número dos.
- **Impresión de rechazar**: número de veces que un alumno es nombrado en la pregunta número cuatro.

Se puede calcular un indicador de impresión global restando el segundo del primero (número de veces que es nombrado, como elector menos número de veces que es nombrado como que rechaza).

2) Método de atributos perceptivos

Además del método de nominaciones Díaz-Aguado (1986, 1988) propone una lista de atributos positivos y negativos para obtener información de la conducta percibida por los compañeros, así como de las características en las que más destacan.

Pueden obtenerse dos índices globales de conducta percibida agrupando todas las nominaciones que cada niño recibe en los atributos de tipo positivo, por una parte y negativo, por otra.

Atributos positivos: número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter positivo. Las categorías son: el que tiene más amigos, al que más quiere la profesora, el más alegre, el que más ayuda a los otros niños y el que más sabe.

Atributos negativos: número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter negativo, como: el más triste, el que menos amigos tiene, el que más molesta, el que menos sabe y al que menos quiere la profesora.

Los resultados obtenidos a través del procedimiento de las nominaciones dependen del número de sujetos que responden a la prueba. Por dicha razón, cuando se utiliza dicho método en investigación todos los índices que de él resultan se dividen entre el número de niños que responden (elecciones, rechazos, impresión de elegir, impresión de rechazar, atributos positivos y atributos negativos).

3) Método de las puntuaciones: Ranking

La mejor evaluación del estatus social (nivel medio de popularidad) se obtiene a partir del método de las puntuaciones denominado ranking. Consiste en pedir a todos los alumnos que puntúen a cada uno de sus compañeros utilizando una escala de cinco grados (muy bien, bien, regular, mal, muy mal), contestando a la pregunta genérica ¿cómo te cae?, seguida por los nombres de todos los niños de la clase. El estatus sociométrico de cada alumno se calcula sumando todas las puntuaciones que recibe y dividiendo el resultado de dicha suma entre el número de compañeros que le han puntuado. Este procedimiento

permite conocer la aceptación media obtenida por cada uno de los alumnos de la clase (acerca de cómo cae a los demás). Es el índice sociométrico que mejor permite captar los efectos producidos como consecuencia de los programas de intervención (Díaz-Aguado, 1988, 1990; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992).

Para su aplicación se entrena previamente a los alumnos en la utilización de una escala de cinco grados; entrenamiento especialmente necesario en los cursos inferiores. El procedimiento de aplicación que se ha utilizado (Díaz Aguado, 1988) en las aplicaciones colectivas (a partir de segundo curso) es el siguiente:

1) Se reparte una lista con todos los nombres de los integrantes del grupo. Y siguen las siguientes instrucciones:

2) Cada uno va a pensar quién es el niño o la niña de la clase que mejor le cae. ¿Ya lo pensaron? Busquen su nombre en la lista. Y circulen escriban al lado el número uno. A todos los niños o niñas que les caigan tan bien como el que acaban de elegir les van a poner también el número uno.

3) Ahora van a pensar quién es el niño o la niña de la clase que peor les cae. Busquen su nombre y escriban el número cinco al lado (Se procede igual que en el caso anterior.)

4) Se procede igual que en los dos casos anteriores para enseñar a utilizar las puntuaciones restantes: 3 = regular; 2 = un poco bien; 4 = un poco mal.

5) Cuando los niños han aprendido a utilizar la escala de cinco grados, se van leyendo los nombres de todos los niños de la clase, dejando un tiempo para que respondan. Conviene comprobar previamente si se ha comprendido la utilización de la escala, preguntándoles qué número deben escribir si un niño o niña les cae muy bien, algo bien, regular, algo mal, muy mal.

Puesto que se otorga un uno a los compañeros que mejor caen y un cinco a los que peor, cuanto mayor sea la puntuación en el ranking, peor es el estatus sociométrico reflejado.

Normas de interpretación

En función de la naturaleza de los procedimientos sociométricos la interpretación debe realizarse comparando los resultados que obtiene cada alumno con los obtenidos por el resto de su grupo.

Los procedimientos sociométricos pueden servir, además, para detectar a niños que se encuentran en una situación problemática. Pudiéndose destacar dos criterios generales (ser rechazado por un número importante de compañeros y no tener ningún amigo entre ellos) así como la necesidad de intervenir con los alumnos que en ella se encuentran para lograr una mejor integración entre los compañeros. Resumimos brevemente a continuación algunos indicadores que pueden permitir detectar dichas situaciones.

1) Ser rechazado por un número significativo de compañeros; se refleja en el índice de rechazos y en el ranking. Como criterio general se considera a un alumno rechazado cuando obtiene un número de rechazos superior a la tercera parte de los compañeros que contestan al cuestionario, así como una puntuación en el ranking que exceda sensiblemente a la puntuación central que refleja neutralidad, aproximándose al 4.

2) El aislamiento, o total ausencia de elecciones, refleja falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad en el grupo evaluado

4) Cuestionario sobre convivencia democrática, inclusiva y pacífica

Se elaboró el Cuestionario sobre Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica, con base al sustento teórico afín a lo que se pretende lograr con el programa de Filosofía para Niños (Anexo V).

Teóricamente se entiende por convivencia escolar la vivencia compartida en el encuentro y diálogo entre personas, la cual puede ser narrada con base en los propios significados de cada sujeto (Fierro y Tapia, 2013; citado en Chaparro, Caso, Fierro y Díaz, 2015).

El Cuestionario está conformado por 40 frases, agrupados en 3 dimensiones: Convivencia democrática, convivencia inclusiva y convivencia pacífica, desde tres posiciones: la gestión por parte de los maestros, la gestión entre compañeros y la autogestión. El nivel de medición es en base a una escala tipo Likert de respuesta con cuatro opciones (siempre, casi siempre, pocas veces y nunca) califica 3 a siempre, 2 a casi siempre, 1 a pocas veces y 0 a nunca, todos los ítems se califican en la misma dirección, a mayor puntaje, una percepción más positiva en los estudiantes con relación al clima de convivencia (Ver Tabla 7).

Tabla 7.

Estructura del Cuestionario de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica

Dimensiones	Descripción de indicadores
Convivencia Democrática	<ul style="list-style-type: none">• Se refiere la participación y responsabilidad compartida en la generación y seguimiento de acuerdos que regulan la vida en la comunidad escolar y el manejo de conflictos.
Convivencia Inclusiva	<ul style="list-style-type: none">• Tiene que ver con el reconocimiento de la dignidad de todas las personas valorando sus características diversas. Sus ejes son la identidad y cuidado, la valoración de las diferencias y la pluralidad

Convivencia Pacífica	<p>(Ainscow, 2007; 2008; Blanco 2006; 2011; Booth y Ainscow, 2004; Shields, 2004; citado en Fierro et al., 2013).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de establecer vínculos basados en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de espacios y bienes colectivos (Debarbieux, 2003; Furlan, 2003; Galtung, 1985, 2003a, 2003b; Gladden, 2002; citado en Fierro et al., 2013).
-------------------------	--

La muestra para la validación del cuestionario se conformó por estudiantes de 4°, 5° y 6° de primaria en tres escuelas pertenecientes al Sistema de Educación Pública, del centro de la ciudad de Cuernavaca, Morelos. Con un total 263 participantes cuya edad oscilaba entre 9 a 13 años, 138 niñas y 124 niños, ver estudio II (Anexo VI).

Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio con el método de rotación Promax con normalización Kaiser. La solución factorial obtuvo una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=.891$), y la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ($p=.000$), lo cual evidencia la adecuación de la solución factorial. La extracción de 10 factores explica el 61.485% de la varianza (Anexo VI).

En cuanto a la consistencia interna el análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach del cuestionario arrojó un alfa de .924 para la escala total, mientras cada una de las dimensiones agrupadas a partir del marco teórico, Convivencia Inclusiva .839, Convivencia Democrática .749 y Convivencia Pacífica .852.

5) Acoso escolar

Se utilizaron las escalas de Reynolds de Acoso-Victimización para escolares (ERAVE). Estandarizada en México.

Los objetivos de la ERAVE son identificar a estudiantes que se involucran en comportamientos de acoso y a las posibles víctimas; detectar a estudiantes que están experimentando angustia psicológica significativa, tanto internalizada como externalizada; y reconocer a los alumnos que muestran altos niveles de miedo y se preocupan por su seguridad en la escuela, así como por el índice de la violencia escolar.

La prueba está compuesta por tres escalas:

- Escala de Acoso Victimización EAV: mide el comportamiento de intimidación y acoso entre iguales en o cerca de la escuela. Se compone de 46 reactivos que evalúan dos factores: el acoso y la victimización cada uno con 23 reactivos intercalados en el protocolo. Cada reactivo se califica con base a una escala que va desde “nunca” (0) hasta “cinco o más veces” (3)
- Escala de Angustia de Acoso Victimización EAAV: evalúa las dimensiones de angustia psicológica específica en los estudiantes al ser acosados. Las respuestas pueden ir de lo leve al malestar transitorio y a la angustia extrema. Consta de dos escalas la Escala de angustia externalizada y la escala de angustia internalizada. Costa de 35 reactivos valorados en una escala de cuatro puntos. Desde “nunca” (0) hasta “cinco o más veces” (3). La escala de angustia internalizada comprende 21 reactivos y la de angustia externalizada los otros 14.
- Escala de Ansiedad por Violencia Escolar EAVE: mide la ansiedad del estudiante respecto de las escuelas como entornos peligrosos o amenazantes. Consta de 29 reactivos, que utilizan una escala de cuatro puntos desde el “nunca” (0) hasta “cinco o más veces” (3).

Tabla 8.
Descripción de las tres escalas del ERAVE.

Escala	Factores	Descripción
Escala de Acoso Victimización	Acoso	Agresión física abierta como golpear, lanzar objetos, pelear, estar con un grupo de estudiantes que agredieron a compañeros, tomar posesiones o robar dinero, hacer que otros hagan cosas que no querían hacer y ejecutar acciones ofensivas o intimidatorias, como llamar con apodos, burlarse de los compañeros, ridiculizar y amenazar verbalmente.
EAV	Victimización	Ser agredido físicamente por otros, forzado a hacer cosas en contra de su voluntad, ser molestado, sentirse mal por otros, ser llamado por apodos, perseguido, haber sufrido destrucción o robo de sus pertenencias, ser amenazado y ser agredido o tratado de agredir por un grupo de estudiantes.
Escala de Angustia de Acoso Victimización	Angustia Internalizada	Síntomas de angustia, incluyendo preocupación, quejas somáticas como insomnio, depresión (p. ej. llorar, tristeza), rechazo escolar, aislamiento, temor y pensamientos de autocastigo.
EAAV	Angustia Externalizada	Respuestas de angustia a ser acosado, como pensamientos sobre lastimar a los acosadores, vengarse de los acosadores debido a sus agresiones, hacer planes para lastimar a los acosadores, sentirse muy mal y con ganas de lastimar a alguien y sentir que perdería el control.
Escala de Ansiedad por Violencia Escolar EAVE	Ansiedad por lesiones físicas	Preocupaciones, temores y aprensión de los estudiantes acerca de lesiones físicas que podrían sufrir en la escuela.
	Miedo al acoso	Temor o preocupación de ser acosados por otros estudiantes, ser llamados por apodos o ridiculizados, ser el foco de comentarios despectivos o chistes, ser objeto de burlas o ser molestado por compañeros.

Para el proceso de estandarización y obtención de normas para la población mexicana de acuerdo con los datos mencionados en el manual de aplicación, se realizó la versión en español cuidando la equivalencia del lenguaje original, así como la adaptación lingüística y sociocultural al contexto mexicano. Posteriormente se pidió a tres expertos en el área de

violencia escolar y medición con dominio en el idioma inglés que revisaran la traducción de forma individual, realizaron cambios en algunos términos, después se realizó un proceso de retraducción para valorar que la esencia de los reactivos no cambiara, se llevó a cabo la aplicación piloto en una muestra de 314 jóvenes, entre 10 y 18 años, 49% hombres y 51% mujeres (Reyes, 2017).

La consistencia interna de todas las escalas se determinó para la muestra total, por sexo y grado escolar, de quinto a segundo de preparatoria, mediante el alfa de Cronbach (1951) o coeficiente de alfa (α) y el Error Estándar de Medida (EEM).

En cuanto a la consistencia interna de la Escala de Acoso Victimización EAV, para la muestra total de 2655 estudiantes, la escala de Acoso presentó un coeficiente de confiabilidad de 0.88 en tanto que la de Victimización fue de 0.89; En la Escala de Angustia de Acoso-Victimización EAAV, la confiabilidad interna para la muestra total en la escala de Angustia interna fue de $\alpha=0.92$ y en la de Angustia externa $\alpha=0.88$ y en la escala total $\alpha=0.94$; en la Escala de ansiedad por violencia escolar EAVE en la muestra total el coeficiente de confiabilidad es de $\alpha=0.92$

Para la interpretación de la ERAVE existe un sistema de categorías de cuatro niveles: normal, clínicamente significativo, moderadamente grave y grave. Se reconoce que en el rango normal se encuentran estudiantes que no están involucrados con estos comportamientos o solo lo están en niveles mínimos. La mayoría experimenta en alguna ocasión algún tipo de las situaciones que mide la prueba, sin embargo, los puntajes encontrados por encima de extremo superior de este rango en el nivel clínicamente significativo pueden sugerir un problema funcional en el dominio medido por la escala, por lo común se trata de un problema clínico moderado, los rangos moderadamente graves se basan en varios reactivos señalados en el nivel de tres o cuatro veces, o superior. Los

estudiantes en este nivel pueden manifestar problemas conductuales o afectivos medidos por la escala. El rango grave suele indicar comportamiento y síntomas, y a menudo necesitan intervención terapéutica.

7) Formato de Evaluación de las sesiones de Filosofía para Niños.

Para la evaluación de las sesiones de Filosofía para Niños, se utilizó un formato de evaluación propuesto por Echeverría (2004), el cual consta de nueve frases con tres posibilidades de respuesta: si, no o más o menos de acuerdo con lo que consideraron que sucedió durante la sesión, incluyó además cuatro preguntas abiertas sobre lo que más, lo que menos les gustó, lo que aprendieron y como lo podrían aplicar en su vida cotidiana (Anexo XI).

1. Se hicieron preguntas relevantes. Aquellas que ayudan a clarificar, definir y profundizar y problematizar los temas que se discuten.
2. Construimos a partir de las ideas de otros. Escuchar a otros y a partir de ahí poder enriquecer sus propias ideas y posición, ya sea modificando o reafirmando su propio pensamiento.
3. Aceptamos crítica razonable. Acepta y es capaz de corregir sus opiniones o actitudes ante críticas razonables y fundamentadas.
4. Respetamos a los otros y sus derechos. Respeta a los otros aun con los que no comparte la misma forma de pensar, actuar o ser.
5. Fundamentamos nuestras opiniones con razones convincentes. Es capaz de dar cuenta de las razones en que sustenta lo que dice, fundamentadas en hechos, conocimientos o experiencia.

6. Proporcionamos ejemplos y contraejemplos. Usa ejemplos o contraejemplos para clarificar lo que quiere decir o para refutar alguna opinión con la que esté en desacuerdo.
7. Tratamos de descubrir presuposiciones subyacentes. Trata de descubrir en que se fundamenta una afirmación o de descifrar lo que no es explícito, pero subyace en lo que se dice.
8. Hicimos juicios evaluativos equilibrados. Puede señalar lo correcto o incorrecto en alguna opinión, sin favoritismo o sin discriminación.
9. Nos dirigimos a los compañeros y no solamente al maestro. Cuando comparte sus opiniones se dirige a sus compañeros y no únicamente al maestro.

7.5.2 Instrumentos de evaluación Cualitativa

1) Observación participativa durante las sesiones del programa de filosofía para niños por parte de la investigadora. Se considera como instrumento idóneo para la recolección de datos, ya que la investigadora estuvo involucrada en el proceso de diseñar y coordinar la implementación del programa, lo que facilitó la descripción del proceso.

2) Transcripción de las videgrabaciones de cada una de las sesiones de implementación del programa de filosofía para niños

3) Diario de campo de la investigadora.

4) Análisis del contenido de las sesiones a partir de las dimensiones del pensamiento crítico, creativo y cuidante.

5) Entrevista con la maestra de grupo

7.6 Instrumentos de Aprendizaje

7.6.1 Programa de intervención con el proyecto de filosofía para niños mediante los materiales de *Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement* PEACE.

El programa tuvo una duración de 34 sesiones en el transcurso de diciembre de 2018 a junio de 2019, con una frecuencia de dos veces por semana, con interrupción en los momentos vacacionales y por alguna actividad específica de la escuela donde no era posible realizar las sesiones.

Como se comentó anteriormente antes de iniciar el proyecto se solicitó la autorización del sistema de educación básica de Morelos, de los directivos de la escuela y los maestros de 5° año de primaria, posteriormente se requirió la ayuda de los maestros para la entrega y recepción de los consentimientos y asentimientos informados para los padres de familia y los alumnos. En el grupo experimental se llevó a cabo una reunión con los padres de familia y con los niños para explicar en qué consistía el proyecto de filosofía para niños y cuales los requerimientos. Una vez aclaradas las dudas de los padres y niños todos accedieron a participar en el proyecto. En cuanto a los alumnos del grupo control, tres niñas se reusaron a participar a pesar del consentimiento de los padres.

Estructura de las sesiones

Para llevar a cabo la implementación del programa se utilizó la Unidad 1 del programa PEACE, Cosmopolitismo reflexivo: Educar mediante la investigación filosófica para construir comunidades inclusivas (Agúndez et al., 2012).

1. La Unidad 1 se compone de los relatos: Tina y Amir y Ella, como se comentó al momento de describir el programa, en estos textos se trabaja sobre la reflexión

de la empatía, comprensión, tolerancia, diferentes perspectivas, cuidados y sobre la construcción de subjetividad como orientación para el yo, el otro y el mundo y el lenguaje como comunicación y construcción de significado.

El Relato de Tina y Amir se compone de 6 episodios, en cada episodio se presentan ideas principales para la discusión y una serie de ejercicios para profundizar, el cual fue posible concluir en el periodo de intervención. A continuación, se presenta el esquema de las sesiones que se llevaron a cabo durante la aplicación del programa.

Tabla 9

Diseño instruccional del programa de Filosofía para Niños Episodio 1

Episodio	Idea Principal	Plan de discusión	Ejercicios
1. El patio (contado por Tina)	1. Los derechos de los niños	Explorando los derechos de los niños	Los derechos de los niños a través del arte
2. El secreto (contado por Tina)	1. Secreto	Secreto Razones para la toma de decisiones Ponerse en el lugar de otro	Ponerse en los zapatos de otro
	2. Empatía	Empatía	Copiar las acciones y emociones de otros
3. Tina y Amir (contado por Amir)	1. Hablar	Hablar	
	2. ¿Qué significa ser persona	¿Qué es una persona?	Tratar a una persona como tal
	3. Reglas	Reglas	
	4. Amistad	Amigos-Amistad	
	5. Acoso (Bullying)	Acoso	
4. Un pájaro enjaulado	1. Comparaciones	Comparaciones	
	2. Libre	¿Qué significa la palabra libre? Libertad	
	3. Justo-Injusto		¿Qué es justo?
5. ¿Quién soy yo?	1. ¿Quién soy?	¿Quién eres?	¿Quién soy?
	2. Ciudadanía	Ciudadanía	
6. ¿Qué te hace ser tú?	1. Privacidad	Privacidad	
	2. ¿Qué te hace ser tú?		¿Qué te hace ser tú?
	3. Percibir las diferencias	Percibir las diferencias	Diferencias Significado igual y distinto

Cuando concluyó el primer relato, se realizó la lectura del cuento “En un mismo barco” de Monique Zepeda (2016), se trabajó, con la misma metodología, posteriormente se continuó con el relato de Ella con la siguiente estructura:

Tabla 10

Diseño instruccional del programa de Filosofía para Niños II

Episodio	Idea principal	Plan de discusión	Ejercicios
1	El lenguaje	Hablar, lenguaje, comunicación	Inventar un nuevo idioma
	Comprensión	Comprensión	Pensar sobre la comprensión
	La imaginación Familiares Normas Señales y símbolos Cultura	Imaginar Normas Señal o símbolo	Imagina como sería Familia y familiares ¿Qué nos dicen las cosas sobre la cultura de una persona? Cultura y ropa
2	Prejuicios	Prejuicios	Razonar y explicar
	Razonar Razonamiento inductivo Razonamiento hipotético	Dar razones	
3	Compartir	Compartir	Pensar con afirmaciones si...entonces
	Diversidad Recordar	Diversidad Recordar	

La metodología que se siguió a lo largo del programa fue:

1. Lectura de una parte del relato compartida por todos los participantes, en un inicio fue con un orden predeterminado, posteriormente el compañero que iniciaba la lectura elegía quien continuaba.

2. Elaboración de preguntas por cada uno de los participantes, la mayor parte de las sesiones se elaboraron de manera individual, pero también hubo algunas sesiones en que se realizó por parejas y por equipos.

3. Compartir las preguntas con el resto de los participantes, lo cual se llevó a cabo a cabo mediante turnos, levantando la mano y esperando mientras el docente o alguno de sus compañeros las anotaba en el pizarrón.

4. Cuando las preguntas se repetían o podían agruparse en base a algunos temas similares, se realizó un ejercicio con los alumnos para decidir en cual conjunto podrían ubicarse, en otros casos no hubo necesidad de hacerlo debido a la diversidad de temas.

5. A través de votación de los participantes se eligió el orden de las preguntas para la discusión.

6. Una vez elegida se pidió la participación libre para profundizar en el tema, todo el tiempo se subrayó la importancia de levantar la mano para tomar la palabra y esperar turnos.

7. En algunos casos, se continuo con las inquietudes de la sesión anterior, o se implementó, alguno de los ejercicios propuestos en la estructura de las sesiones.

8. Como cierre, se realizó la evaluación de cada una de las sesiones, en algunas ocasiones se realizó por escrito de manera individual y en otras tuvo que hacerse de manera grupal, por los tiempos disponibles en la escuela, o debido a que la discusión de algunos temas se alargó más de lo previsto (Anexo XI).

A continuación, se presenta como ejemplo una de las sesiones desarrolladas durante la implementación del programa. En el (Anexo XII) se muestra el desarrollo de la totalidad de las sesiones.

Sesión 1.

Episodio 1. El parque de juegos

Plan de discusión: Explorando los derechos de los niños

1. ¿Qué sabes sobre los derechos de los niños?
2. ¿Por qué necesitamos derechos especiales para los niños?
3. ¿Qué son los derechos de los niños?
4. ¿De qué manera se pueden respetar los principios de los derechos de los niños en tu comunidad, escuela o familia?
5. ¿Cómo experimentas los derechos de los niños en clase?
6. ¿Qué implican los derechos de los niños?
7. ¿Se asemejan los derechos de los niños a nuestra idea de deseos y necesidades?
8. ¿Cuál es la diferencia entre deseos y necesidades?
9. ¿Qué podemos hacer cuando se vulneran los derechos de los niños?

Metodología de la sesión:

- ✓ Presentación de ante el grupo por parte del docente de los objetivos del programa, tiempos de encuentro y frecuencia, disposición en círculo como forma de trabajo en el grupo y normas, entrega de material de lectura a cada uno de los participantes.
- ✓ Lectura compartida con los miembros del grupo: Antes de iniciar la lectura, la docente presenta el material, los autores del texto, los ilustradores y el lugar de procedencia. Explora las ideas de los alumnos respecto a las ilustraciones, sobre la ubicación geográfica del lugar donde se escribió el texto y posteriormente continúan con la lectura del texto, todos participaron con excepción de dos alumnos

quienes no han accedido a la habilidad lectora. Se realizó con un orden establecido de derecha a izquierda.

- ✓ Generación de preguntas: la docente pide a los niños escriban las preguntas que tienen respecto a la lectura, se otorga tiempo y un alumno reparte las hojas para realizar la tarea.
- ✓ Compartir preguntas: la docente señala el tiempo para compartir las preguntas frente a sus compañeros, comenta que la manera de participar será levantando la mano y esperando turno para poder expresar su pregunta, mientras los demás escuchamos, en tanto ella va tomando nota en el pizarrón, una vez que terminan de compartir le pide elijan alguna de las preguntas para discutir.
- ✓ Elección de la pregunta y discusión. Eligen la pregunta sobre ¿Qué son los derechos humanos? y comparten sus ideas, la docente interviene preguntando cuando algo no parece claro, cuando considera pertinente profundizar alguna idea, etc., a través de preguntas y en ocasiones aclarando alguna información.
- ✓ Evaluación de la sesión. Se realizó de forma escrita por cada uno de los niños.

Tabla 11.
Calendario de sesiones

Sesión	Fecha de la sesión	Episodio	Ejercicio
1	11 de diciembre de 2018	Episodio 1. El parque de juegos	Explorando los derechos de los derechos de los niños
2	13 de diciembre de 2018	Episodio 1. Los derechos de los niños	Ejercicio: Los derechos de los niños a través del arte
3	8 de enero de 2019	Episodio 2. El secreto (contado por Tina)	Idea Principal: El secreto
4	29 de enero de 2019	Episodio 2. El secreto	Ejercicio: Razones para la toma de decisiones
5	31 de enero y 1 de febrero de 2019	Episodio 2. El secreto (contado por Tina)	Ejercicio: Ponerse en el lugar de otro
6	7 de febrero de 2019	Episodio 3. Tina y Amir (Contado por Amir)	Idea principal: Bullying- Acoso
7	8 de febrero de 2019	Juegos	Juegos cooperativos de integración
8	12 de febrero de 2019	Episodio 3. Tina y Amir (Contado por Amir)	Idea principal: acoso Idea principal: Reglas
9	14 de febrero de 2019	Episodio 3. Tina y Amir (Contado por Amir)	Idea principal: Amistad
10	15 de febrero de 2019	Cuento: Hugo tiene hambre	Idea principal: Amistad
11	19 de febrero de 2019	Episodio 4. Un pájaro enjaulado	Idea principal: Las cosas que son especiales para nosotros
12	21 de febrero de 2019	Episodio 4. Ejercicio sobre Justo-Injusto	Ejercicio: Reparto de dulces
13	22 de febrero de 2019	Episodio 4. Un pájaro enjaulado	Idea principal: Comparaciones, analogías y similitudes
14	5 de marzo de 2019	Episodio 4. Ejercicio de comparaciones.	Idea principal: Comparaciones gráficas
15	8 de marzo de 2019	Episodio 5. ¿Quién soy?	Plan de discusión: ¿Quién soy?
16	12 de marzo de 2019	Episodio 5. ¿Quién soy?	Ejercicio Adivina ¿Quién es?
17	22 de marzo de 2019	Episodio 5. Discusión sobre los nombres.	Plan de discusión: ¿Existe lo que no nombramos?
18	2 de abril de 2019	Episodio 6. ¿Qué hace que tú seas tú?	Ejercicio: ¿Seguirías siendo tú mismo si...
19	4 de abril de 2019	Cuento: En un mismo barco	Plan de discusión: Pluralidad e inclusión
20	9 de abril de 2019	Episodio 1. Ella	Idea principal: Diferentes lenguajes para comunicarnos
21	11 de abril de 2019	Episodio 1. Ella	Idea principal: Imaginar y Soñar
22	2 de mayo de 2019	Episodio de Elphie	Idea principal: Valor de la diferencia

23	7 de mayo 2019	Episodio 2. Ella	Ideas principales: Familiares, normas
24	14 de mayo de 2019	Episodio 2. Ella	Señales, símbolos y cultura
25	16 de mayo de 2019	Episodio 2. Ella	Plan de discusión: Normas y religiones
26	21 de mayo de 2019	Episodio 2. Ella.	Plan de discusión: Normas (expuesto en la sesión 24) y Símbolos y señales.
27	23 de mayo de 2019	Episodio 2. Ella.	Idea principal: Prejuicios
28	28 de mayo de 2019	Episodio 2. Ella	Idea principal: Razonar
29	29 de mayo de 2019	Episodio 3. Dar razones	Ejercicio: Razonar y explicar
30	11 de junio de 2019	Episodio 3. Ella	Idea principal: Diversidad
31	13 de junio de 2019	Episodio. 3. Ella	Idea principal: Compartir, recordar
32	27 de junio de 2019	Episodio 4. Ella	Idea principal: Diferencias, Extranjero y extraño
33	Cierre del taller	Convivio de fin de curso	Evaluación, Creación de esculturas

7.7 Procedimiento de investigación

7.7.1 Fases de la Investigación

1. Fase de pretest

1) Elección de Instrumentos de medición para evaluar la presencia y desarrollo del pensamiento crítico, clima social de aula, convivencia y acoso escolar. En este estudio al no encontrarse instrumentos validados para dichos fines, se llevó a cabo la validación de instrumentos para la medición de tres de las variables de estudio. (Ver resultados de validación en el apartado 8.1.1. y anexos IV, VI y VIII)

2) Gestión para obtener los permisos para la aplicación de la investigación en el Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos, con la Escuela elegida, con el director y los Maestros del grupo.

3) Evaluación de la presencia y desarrollo del pensamiento crítico, convivencia democrática, inclusiva y pacífica, clima social de aula, acoso escolar en los alumnos de 5° de primaria de dos grupos de una escuela pública perteneciente al sistema de educación básica del Estado de Morelos. Aplicación de test sociométrico en el grupo experimental.

2. Implementación del Programa de Filosofía para Niños en el grupo experimental

1). Análisis de datos de la aplicación de la fase de pretest de los dos grupos participantes.

2) Elaboración de una evaluación continua a partir del logro de los objetivos y de conocer la experiencia de los alumnos en cada una de las sesiones

3. Evaluación posttest después de la intervención con los mismos instrumentos empleados en la fase de pretest.

1) Análisis de datos de la aplicación de la fase de posttest de los dos grupos participantes

2) Comparación y análisis de los resultados de la evaluación pretest y posttest

3) Análisis de contenido, a partir de las transcripciones de las sesiones y el diario de campo de la investigadora tomando en cuenta como unidades de análisis las dimensiones del pensamiento complejo: pensamiento crítico, creativo y cuidante.

4. Discusión

5. Conclusión de estudio.

7.7.2 Tipo de análisis estadístico

El análisis estadístico de los datos para la evaluación de los efectos del programa, se realizó mediante el paquete estadístico SPSS versión 23, primero se llevó a cabo la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, en la cual se observó que la mayor parte de las puntuaciones

obtenidas para cada una de las dimensiones de las variables medidas no cumplen con los criterios de normalidad, se intentó normalizar las puntuaciones sin embargo, los resultados continuaron sin presentar el criterio de normalidad en la mayoría de las dimensiones por lo que se procedió a realizar las comparaciones entre los grupos por medio de pruebas no paramétricas, la comparación de muestras independientes entre dos grupos se realizó mediante la prueba de U de Mann-Whitney y para muestras relacionadas se utilizó la prueba de Wilcoxon.

Posteriormente se llevó a cabo el análisis de las correlaciones entre las variables que resultaron estadísticamente significativas mediante la prueba estadística Rho de Spearman.

7.7.3 Análisis Cualitativo

Con la finalidad de llevar a cabo la valoración del proceso en el desarrollo de las sesiones del taller de Filosofía para Niños, se tomaron en cuenta nueve sesiones que fueron evaluadas de manera individual en distintos momentos, con el formato de evaluación de sesión. Se realizó la sumatoria de cada una de las posibilidades de respuesta (Sí, No y Más o menos) para cada una de las frases y para cada una de las sesiones, posteriormente se procedió a obtener los porcentajes considerando el número de respuestas totales.

El análisis de contenido se realizó a partir de la transcripción de 29 sesiones videograbadas y las anotaciones en el diario de campo. Para llevar a cabo el análisis de las sesiones y poder llegar a tener una comprensión más amplia de lo que sucedió con la aplicación del programa, se tomaron en cuenta como ejes de análisis las siguientes dimensiones: pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento cuidante. Como guía se utilizaron las nueve preguntas del cuestionario y se dividieron entre las dimensiones correspondientes. Para una comprensión de los resultados, se extrajeron algunos fragmentos de los diálogos que ejemplifican cada una de las dimensiones análisis.

CAPÍTULO 8.

RESULTADOS

8.1 Resultados de Validación de Instrumentos

Para llevar a cabo la primera fase de investigación se procedió a la búsqueda y validación de los instrumentos de medición adecuados para lo que se pretende probar. A continuación, se presenta el proceso de validación de la Prueba de Destrezas del Pensamiento, de Clima Social de Aula y de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica.

8.1.1 Procedimiento del estudio de validación de la Prueba de Destrezas del Pensamiento. Adaptación de Echeverría, Lago y Moreno (2007)

a) Participantes del estudio de validación

Los criterios para seleccionar a los participantes fueron los siguientes: ser estudiantes de 5° y 6° de primaria perteneciente al sistema nacional de educación pública del municipio de Cuernavaca, Morelos; en total participaron cuatro escuelas en la validación de la prueba (Ver Tabla 12).

Tabla 12.

Características de los participantes para la validación de la Prueba de Destrezas del Pensamiento.

Variable		N	Porcentaje
Grado	5° grado de primaria	150	51.0%
	6° grado de primaria	144	49.0%
Género	Mujeres	137	46.6%
	Hombres	156	53.1%
	Datos perdidos	1	.3%
Edad	9 años	18	6.1%
	10 años	123	41.8%
	11 años	125	42.5%
	12 años	28	9.5%

N = 294

Para el estudio de validación de la prueba de Destrezas del pensamiento se realizaron cambios en algunos de los reactivos debido a que la adaptación de la prueba fue realizada en Chiapas y hace referencia al conocimiento de los municipios de dicho estado, por lo que se decidió junto con la directora de tesis, cambiar esta información por la del estado de Morelos.

A continuación, se presentan los reactivos originales y los cambios propuestos:

Tabla 13.

Cambios propuestos para la redacción de la prueba de destrezas del pensamiento.

Redacción original de los reactivos	Cambios propuestos
<p>5. “Conozco a una muchacha de Chenalhó que usa tenis”, dice Pedro. “Entonces, todos en Chenalhó deben usar tenis”, responde Pepe. La respuesta de Pepe es:</p> <p>A. Bien pensada, porque la gente de un mismo lugar es muy parecida entre sí.</p> <p>B. Mal pensada, porque la gente del mismo lugar es, muchas veces, diferente.</p> <p>C. Mal pensada, porque sólo quienes han visto a la gente de Chenalhó saben si todos usan tenis allí.</p>	<p>5. “Conozco a una muchacha de Temixco que usa tenis”, dice Pedro. “Entonces, todos en Temixco deben usar tenis”, responde Pepe. La respuesta de Pepe es:</p> <p>A. Bien pensada, porque la gente de un mismo lugar es muy parecida entre sí.</p> <p>B. Mal pensada, porque la gente del mismo lugar es, muchas veces, diferente.</p> <p>C. Mal pensada, porque sólo quienes han visto a la gente de Temixco saben si todos usan tenis allí.</p>
<p>11. Pedro aprendió en la escuela que los que nacen en Zinacantán, una comunidad por los altos de Chiapas, son chiapanecos. Cuando le dijeron que Rosa no había nacido en Zinacantán, Pedro llegó a la siguiente conclusión: “Rosa no es chiapaneca”</p> <p>A. No se puede saber si Pedro tiene razón o está equivocado, pues no se puede saber si es o no chiapaneca.</p> <p>B. Pedro debe tener razón. Pedro tiene razón pues si no es de Zinacantán no puede ser chiapaneca</p> <p>C. Pedro debe estar equivocado.</p>	<p>11. Pedro aprendió en la escuela que los que nacen en Tepoztlán, un municipio de Morelos, son morelenses. Cuando le dijeron que Rosa no había nacido en Tepoztlán, Pedro llegó a la siguiente conclusión: “Rosa no es morelense”</p> <p>A. No se puede saber si Pedro tiene razón o está equivocado, pues no se puede saber si es o no morelense.</p> <p>B. Pedro debe tener razón. Pedro tiene razón pues si no es de Tepoztlán no puede ser morelense</p> <p>C. Pedro debe estar equivocado.</p>

Se solicitó a las autoridades correspondientes del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos, el permiso para tener acceso a las escuelas para la aplicación de la prueba. Una vez con dicha autorización se contactó a los directores/as de dichas escuelas y se explicó en qué consistía el proyecto y su participación en el mismo. Posteriormente cada

director/a convocó a una reunión con los maestros y maestras para solicitar el apoyo de reunir las cartas de consentimiento y asentimiento informado. (Anexo I y II) Finalmente se llevó a cabo la aplicación del instrumento.

La investigadora estuvo a cargo de las aplicaciones, se les pidió a los alumnos que dejaran libre su mesa de trabajo y solo conservarán lápiz o pluma y goma. Se repartieron las hojas de respuesta y el cuadernillo, se procedió al llenado de datos, lectura de las instrucciones en voz alta y resolución del reactivo de ejemplo en grupo; se resolvieron dudas y se continuó el trabajo de manera individual. Se les indicó que podían levantar la mano si tenían dudas en alguna pregunta y la investigadora se desplazó para ayudar a resolverlas. El tiempo de respuesta fue variable, encontrando un mínimo de 15min y un máximo de 80min; el cuestionario tuvo una media de 46min. de duración.

Para al análisis de la información se procedió al vaciado de datos en el programa SPSS versión 23 y una vez terminado se realizó el análisis de confiabilidad con la KR20 arrojando un índice de confiabilidad de 0.67, es decir, la prueba muestra una confiabilidad moderada, suficiente en el caso de trabajos de investigación. Se anexa estadísticos descriptivos y graficas de frecuencias, así como las normas de calificación, en el apéndice de este documento. (Anexo IV)

8.1.2 Procedimiento de validación de Cuestionario de Clima Social de Aula

Se llevó a cabo la revisión bibliográfica sobre Clima Escolar y Clima Social de Aula, así como de diferentes propuestas de instrumentos López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya, I., y Morales, M., (2014), López, L., Bisquerra, R., (2013), Ortega, R. (2012), Gutiérrez, Pérez, G., López, E., (2009), V., (2006), Khoury-Kassabri et al. (2004), Fernandez, I., Villaolada, E., Funes, S. (2002), R. Moos y E. Tricket (1974), Adaptación de Fernández Ballesteros (1982) y Kevin Marjoribanks, (1980).

Se redactaron los ítems correspondientes y se elaboró un cuestionario ad hoc y un protocolo de validación por jueces (Ver Estudio1, Anexo VIII). Una vez obtenida la revisión de los mismos, se realizaron los ajustes pertinentes, eliminando ítems y clarificando la redacción de otros. En la Tabla 14 se pueden ver los ítems modificados.

Tabla 14.

Frases originales y su modificación a partir de la validación por jueces.

Fases originales	Frases modificadas
13. Presto atención en clase	13. Pongo atención en clase
14. La mayoría entregamos nuestras tareas a tiempo	14. La mayoría entregamos nuestras tareas cuando se nos pide
17. Los maestros valoran mi trabajo y me animan a mejorar	Se eliminó
19. En mi grupo de clase tenemos claro lo que pasará si no cumplimos una norma	19. En mi grupo de clase tenemos claro lo que pasaría si no cumplimos una norma
22. El maestro aplica las normas que se establecieron en el reglamento del salón	22. Se aplican las normas que se establecieron en el reglamento del salón
23. La mayoría seguimos las reglas	24. La mayoría seguimos las normas.
27. Algún maestro me ha golpeado	26. Alguno de mis maestros ha golpeado a alguno de los compañeros de mi salón
28. Algún maestro me ha insultado	27. Alguno de mis maestros ha insultado a algún compañero de mi salón
29. Algún maestro me ha amenazado o me ha infundido miedo	28. Alguno de mis maestros ha amenazado o ha infundido miedo a algún compañero de mi salón
32. Me he sentido amenazado en la escuela	31. Me he sentido amenazado por algún compañero de mi grupo
35. Me he sentido excluido en la escuela	34. Me he sentido excluido por algún compañero de mi grupo
36. He amenazado o infundido miedo a algún compañero	35. He amenazado o infundido miedo a algún compañero de mi salón
38. He golpeado a algún compañero	37. He golpeado a algún compañero de mi salón
39. He excluido a algún compañero	38. He excluido a algún compañero de mi grupo
40. He robado a algún compañero	39. He robado a algún compañero de mi salón.
Se añadió	40. He insultado a alguno de mis maestros

A continuación, se presenta la tabla de especificaciones de la versión final del Cuestionario de Clima social de Aula, confianza donde se muestran las Dimensiones, ítems y niveles de medición.

Tabla 15.

Dimensiones e Indicadores del cuestionario Clima Social de Aula.

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Relación maestro- alumnos	Respeto	3. Las relaciones entre los maestros y alumnos son buenas. 5. Los maestros tratan a todos los alumnos con respeto. 2. Los maestros ayudan cuando los necesitamos. 7. En mi salón los alumnos confiamos en los maestros.
	Interés	1. Los maestros se interesan por cada uno de nosotros 4. Los maestros se preocupan por sus estudiantes.
	Comunicación	6. En este grupo los alumnos tenemos muy buena comunicación con los maestros. 14. Los maestros revisan nuestros trabajos y nos dicen cómo mejorar.
Relación entre compañeros	Cohesión Bienestar	12. En este grupo los alumnos tenemos buena comunicación entre nosotros. 9. Los alumnos nos sentimos orgullosos del este grupo. 10. Me gusta estar en este grupo. 11. Nos llevamos bien entre los compañeros de mi salón. 8. Los alumnos estamos contentos con el grupo de clases.
Compromiso con el aprendizaje	Implicación	13. Pongo atención en clase. 15. La mayoría entregamos nuestras tareas cuando se nos pide. 16. La mayoría ponemos nuestro mejor esfuerzo en las clases.
Normas y Disciplina	Conocimiento	19. En mi grupo de clases tenemos claro lo que pasaría si no cumplimos una norma. 20. Los alumnos conocemos las cosas que están permitidas en el salón. 24. Las normas son claras para todos. 17. Las normas de mi salón de clase son justas.
	Justicia	18. Las consecuencias de romper una norma en el salón de clase son justas. 25. Las normas se aplican a todos por igual 21. Cumplo las normas de mi salón.
	Respeto	22. Se aplican las normas que se establecieron en el reglamento del salón. 23. La mayoría de los alumnos seguimos las normas
Violencia	Violencia por parte del maestro	26. Alguno de mis maestros a golpeado a alguno de los compañeros de mi salón 27. alguno de mis maestros ha insultado a algún compañero de mi salón. 28. Alguno de mis maestros ha amenazado o ha infundido miedo a los compañeros de mi salón.
	Victimización	29. Me han robado en mi salón 30. He tenido miedo de venir a la escuela. 31. Me he sentido amenazado por algún compañero de mi grupo. 32. Algún compañero me ha golpeado. 33. Algún compañero me ha insultado y me ha hecho sentir mal. 34. Me he sentido excluido por algún compañero de mi grupo.
	Violencia por parte de los alumnos	35. He amenazado o infundido miedo a algún compañero de mi salón. 36. He insultado a algún compañero de mi grupo. 37. He golpeado a algún compañero de mi salón. 38. He excluido a algún compañero de mi grupo. 39. He robado a algún compañero de mi salón. 40. He insultado a alguno de mis maestros.

Nivel de medición con escala Likert: S= Siempre, CS= Casi Siempre, CN Casi Nunca y N= Nunca

Los criterios para la aplicación del cuestionario fueron los siguientes: ser estudiantes de 4°, 5° y 6° de primaria perteneciente al sistema de educación pública del municipio de Cuernavaca, Morelos. Para la validación del cuestionario participaron 3 escuelas y un total de 257 participantes.

Se solicitó a las autoridades correspondientes del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos, el permiso para tener acceso a las escuelas para la aplicación del Cuestionario. Se contactó con los directores/as para explicarles el proyecto y su participación en el mismo. Se solicitó el apoyo de cada uno de los maestros para reunir las cartas de consentimiento y asentimiento informado. Se llevó a cabo la aplicación de mayo a julio de 2018.

La investigadora estuvo a cargo de las aplicaciones, se les pidió a los alumnos que dejaran libre su mesa de trabajo y solo conservarían lápiz o pluma y goma. Se repartieron los cuestionarios, se procedió al llenado de datos, lectura de las instrucciones en voz alta, se resolvieron dudas y se continuó el trabajo de manera individual. Se les indicó que podían levantar la mano si se presentaban dudas en alguna pregunta y la investigadora se desplazó para ayudar a resolverlas. El tiempo de respuesta promedio fue de 10 min. A continuación, se presenta una tabla con las características de la muestra total de participantes.

Tabla 16.
Características de la muestra para la validación del Cuestionario Clima Social de Aula.

Variable		Edades				N
		9	10	11	12	
Grado	4° grado de primaria	11	21	1		33
	5° grado de primaria		64	80	4	148
	6° grado de primaria			31	43	76
Sexo	Mujeres	9	44	56	24	135
	Hombres	2	41	56	23	122
	Total	11	85	112	47	257

Para el análisis de datos se procedió a la obtención de estadísticos descriptivos y análisis de frecuencias para conocer el comportamiento de los ítems que conforman el cuestionario (Ver Anexo IV).

Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio con el método de rotación Varimax. La solución factorial obtuvo una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin adecuada ($KMO=.829$), y la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ($p=.000$), lo cual evidencia la adecuación de la solución factorial. En el análisis factorial exploratorio con rotación Varimax se obtuvo una estructura de 10 factores que en conjunto explicaron el 62.31% de la varianza (13.75%, 7.55%, 7.49%, 7.17%, 6.26%, 4.67%, 4.63%, 3.69%, 3.57%, 3.49% respectivamente).

En cuanto a la consistencia interna el análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach del cuestionario arrojó un alfa de $.897$ para la escala total, mientras cada una de las dimensiones agrupadas con la estructura inicial fueron los siguientes: relación Maestro-Alumno $.764$, relación entre compañeros $.786$, compromiso con el aprendizaje $.515$, normas y disciplina $.707$, violencia total $.896$, violencia por parte de los maestros $.853$ victimización $.769$ y violencia por parte de los alumnos $.874$.

Se realizaron también los estadísticos para probar la validez concurrente al obtener la correlación entre el Cuestionario de Clima Social de Aula, Cuestionario de Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica y la Escala de Relaciones del Instrumento de Clima Social Escolar elaborado por Moss et al. (1984). Los resultados muestran una correlación significativa con los dos instrumentos (Tabla 17.).

Tabla 17.
Correlaciones de los Instrumentos Clima Social Escolar. Escala de Relaciones de Moss, Cuestionario de Clima Social de Aula y Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica.

		Clima Social Escolar. Escala de Relaciones de Moss	Cuestionario de Clima Social de Aula	Cuestionario de Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica
Clima Social Escolar. Escala de Relaciones de Moss	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 241		
Cuestionario de Clima Social de Aula	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.571** .000 232	1 252	
Cuestionario de Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.520** .000 227	.623** .000 237	1 247

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

8.1.3 Procedimiento de Validación para el Cuestionario Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica

Para la elaboración de este cuestionario se retomaron algunos ítems de la Escala de clima escolar de Delaware Bear et al. (2018), del Instrumento de Convivencia Escolar directa de Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2012) utilizado en Reyes-Angona, Gudiño y Fernández-Cárdenas (2018); además del Instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica de Chaparro, Caso, Fierro y Díaz (2015). Así mismo se incluyen algunos de elaboración propia a partir de las diferentes lecturas considerando los objetivos y matriz de evaluación del Programa Nacional de Convivencia Escolar PNCE (2016), el “Índice de inclusión” de Booth y Ainscow (2011), y la “Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela” (Hirnas y Carranza, 2008).

Después de la elaboración del cuestionario, se realizó un protocolo para la validación de contenido por jueces (Ver Estudio 2, Anexo VI) una vez obtenidos sus comentarios y protocolos se realizó un concentrado a partir del cual se modificaron algunas frases se añadieron algunas y se eliminaron otras (Tabla 18).

Tabla 18.

Modificación de Frases a partir de la Validación por Jueces.

Frases originales	Frases modificadas
1. Los maestros tratan a todos los alumnos con respeto.	1. Los maestros muestran respeto por todos los compañeros.
2. En mi salón los profesores dan la misma oportunidad de participar a hombres y mujeres.	2. En mi salón los profesores dan la misma oportunidad de participar en la clase a niños y niñas.
5. En mi salón nos interesamos por nuestros compañeros.	5. En mi salón nos importa que nuestros compañeros se sientan bien en el grupo.
6. Mis compañeros se interesan por mí.	6. A mis compañeros les importa cómo me siento en el grupo.
11. Respeto lo que otros piensan.	11. Aunque no esté de acuerdo con mis compañeros, escucho con respeto lo que dicen.

Frases originales	Frases modificadas
13. Los profesores nos motivan a expresar nuestras ideas.	13. Los maestros nos motivan a expresar nuestras ideas.
14. Los profesores nos ayudan a ver lo que cada quien puede aportar al grupo.	14. Los maestros nos ayudan a ver lo que cada uno puede aportar al grupo.
15. Los profesores nos enseñan a hacernos responsables de lo que hacemos o dejamos de hacer.	15. Los maestros nos enseñan a ser responsables de lo que hacemos en el salón.
16. En mi salón el profesor nos enseña a ser responsables de nuestro propio aprendizaje.	Se eliminó
20. En mi salón podemos dar opiniones diferentes a las de los demás compañeros.	19. En mi salón podemos dar opiniones diferentes, aunque no la compartamos.
23. Me siento responsable por lo que hago o dejo de hacer.	Se eliminó
24. Pienso en las consecuencias de lo que hago.	24. Antes de hacer algo, pienso en las consecuencias que puede tener lo que quiero hacer.
25. Soy bueno resolviendo conflictos con otros.	25. Si se presenta algún problema, puedo resolverlo hablando con mis compañeros.
26. Los profesores nos enseñan a comprender que los demás podemos pensar y sentir diferente.	26. Los maestros nos enseñan a comprender que los demás podemos pensar o sentir diferente.
27. Los profesores nos invitan a reflexionar sobre temas como la violencia, el robo, las burlas hacia otros y sus consecuencias.	27. Los maestros nos invitan a reflexionar sobre temas como la violencia, el robo, las burlas hacia otros y sus consecuencias.
28. Los profesores se aseguran de que se reparen los daños que algún compañero pudiera haber causado.	28. Cuando alguien ofende a un compañero, el maestro se encarga de que quién ofendió se disculpe.
30. En mi salón se puede platicar con el profesor cuando tenemos algún problema.	30. En mi salón se puede platicar con el profesor cuando tenemos un problema personal.
32. En mi salón los compañeros reconocemos cuando hemos lastimado a alguien y tratamos de reparar el daño.	22. Si llego a ofender o a lastimar a algún compañero me disculpo y trato de arreglar lo que hice.
33. Cuando surge algún conflicto tratamos de hablar para arreglarlo	33. Cuando surge algún problema tratamos de hablarlo para arreglarlo
35. Me llevo bien con los demás.	Se eliminó
39. Pienso antes de actuar.	Se eliminó
40. Puedo controlar mi enojo.	Se eliminó
Se añadió	23. Si daño algún objeto o mueble del salón me encargo de repararlo.
Se añadió	32. En mi salón nos disculpamos cuando hemos ofendido a algún compañero.
Se añadió	39. Me dirijo a mis maestros con respeto.
Se añadió	40. Cuando damos nuestra opinión sobre algún tema en clase nos dirigimos a los compañeros y no solamente al maestro

Se muestra la modificación de las frases, las que se añadieron y las que se eliminaron para la construcción final del Cuestionario Clima Social de Aula.

En la Tabla 19 se muestra la versión final del Cuestionario de Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica, las dimensiones, subdimensiones propuestos y los niveles de medición.

Tabla 19.

Especificaciones del cuestionario de Clima de Convivencia democrática, inclusiva y pacífica.

Dimensiones	Cuestionario
Clima de convivencia inclusiva	1. Los maestros tratan a todos los alumnos con respeto
	2. En mi salón los profesores dan la misma oportunidad de participar a niños y niñas.
	3. Los maestros nos motivan para trabajar en equipo
	26. Los maestros nos enseñan a comprender que los demás podemos pensar y sentir diferente.
	4. En mi salón nos ayudamos entre compañeros cuando lo necesitamos
	5. En mi salón nos importa que nuestros compañeros se sientan bien en el grupo
	6. A mis compañeros les importa cómo me siento en el grupo
	7. Hacemos trabajos en equipo
	8. En mi salón nos respetamos, aunque seamos diferentes
	9. Me uno a actividades que realizan los demás
	10. Me importa cómo se sienten los demás.
	11. Aunque no esté de acuerdo con mis compañeros, escucho con respeto lo que dicen.
12. Intento entender cómo piensan y sienten los demás.	
Clima de convivencia democrática	13. Los maestros nos motivan a expresar nuestras ideas.
	14. Los maestros nos ayudan a ver lo que cada quien puede aportar al grupo.
	15. Los maestros nos enseñan a hacernos responsables de lo que hacemos en el salón.
	29. En mi salón el maestro nos enseña a asumir las consecuencias de lo que hacemos.
	16. Entre todos participamos en decidir las normas en el salón de clases
	17. En el salón podemos decir y defender lo que pensamos sin dañar a los demás.
	18. En mi salón respetamos la opinión de los demás, aunque no la compartamos.
	19. En mi salón podemos dar opiniones diferentes, aunque no la compartamos.
	40. Cuando damos nuestra opinión sobre algún tema en clase nos dirigimos a todos los compañeros y no solamente al maestro.
	20. Expreso mi opinión, aunque sea diferente de los demás.
21. Participo opinando y proponiendo sobre el reglamento de mi salón de clase	
24. Antes de hacer algo pienso en las consecuencias que puede tener lo que quiero hacer.	
25. Si se presenta algún problema, puedo resolverlo hablando con mis compañeros.	
Clima de convivencia pacífica	27. Los maestros nos invitan a reflexionar sobre temas como la violencia, el robo, las burlas hacia otros y sus consecuencias
	28. Cuando alguien ofende a un compañero, el maestro se encarga de que quién ofendió se disculpe.
	30. En mi salón se puede platicar con el profesor cuando tenemos algún problema personal.
	31. Cuando pasa algo malo entre nosotros podemos hablarlo con el profesor.
	32. En mi salón nos disculpamos cuando hemos ofendido a algún compañero.
	33. Cuando surge algún problema tratamos de hablar para arreglarlo
	34. Nos llevamos bien entre los compañeros
	22. Si llego a ofender o lastimar a algún compañero me disculpo y trato de arreglar lo que hice.
	23. Si daño algún objeto o mueble del salón me encargo de repararlo
	35. Soy amable con los demás.
	36. Ayudo a mis compañeros cuando me lo piden
	37. Puedo controlar cómo me comporto
38. Puedo calmarme cuando me molesto.	
39. Me dirijo a mis maestros con respeto.	

Niveles de medición Siempre=3, Casi Siempre=2, Casi Nunca=1 y Nunca=0

Los criterios para la aplicación del cuestionario fueron los siguientes: ser estudiantes de 4°, 5° y 6° de primaria perteneciente al sistema de educación pública del municipio de Cuernavaca, Morelos, para la validación del cuestionario participaron 3 escuelas y un total de 257 participantes. Para conocer las características de la muestra total se puede remitir a la tabla 13, en la sección anterior.

Se solicitó en la Secretaría de Educación Pública del Estado de Morelos, el permiso para tener acceso a las escuelas para la aplicación del Cuestionario, después se habló con los directores y se explicó en qué consistía el proyecto y su participación en el mismo. Se solicitó el apoyo de cada uno de los maestros para reunir las cartas de consentimiento y asentimiento informado. Se llevó a cabo la aplicación de mayo a julio de 2018.

La investigadora estuvo a cargo de las aplicaciones, se les pidió a los alumnos que dejaran libre su mesa de trabajo y solo conservarían lápiz o pluma y goma. Se repartieron los cuestionarios, se procedió al llenado de datos, lectura de las instrucciones en voz alta, se resolvieron dudas y se continuó el trabajo de manera individual. Se les indicó que podían levantar la mano si se presentaban dudas en alguna pregunta y la investigadora se desplazó para ayudar a resolverlas. El tiempo de respuesta promedio fue de 10min.

Para el análisis de datos se procedió a la obtención de estadísticos descriptivos y análisis de frecuencias para conocer el comportamiento de los ítems que conforman el cuestionario (Ver Anexo V).

Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio con el método de rotación Varimax. La solución factorial obtuvo una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin adecuada ($KMO=.891$), y la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ($p=.000$), lo cual evidencia la adecuación de la solución factorial.

En cuanto a la consistencia interna el análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach del cuestionario arrojó un alfa de 0.924 para la escala total, mientras cada una de las dimensiones agrupadas, Convivencia Inclusiva 0.839, Convivencia Democrática 0.749 y Convivencia Pacífica 0.867.

Se realizaron también los estadísticos para probar la validez concurrente al obtener la correlación entre el Cuestionario de Clima Social de Aula, Cuestionario de Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica y la Escala de Relaciones del Instrumento de Clima Social Escolar elaborado por Moss et al. (1984). Los resultados fueron significativos como se muestra en la Tabla 17 del apartado anterior.

8.2 Resultados de Estudio de intervención con el Programa de Filosofía para Niños

Se presenta cada uno de los resultados de la investigación realizada, se examina la significación estadística, con la finalidad de verificar o rechazar cada una de las hipótesis de trabajo, con la presentación de una síntesis de los resultados obtenidos.

El proyecto de investigación con el Programa de Filosofía para Niños dio inicio en el mes de octubre de 2018 y terminó en julio de 2019.

El trabajo de intervención comenzó con la aplicación de los diferentes cuestionarios, con el siguiente orden, tanto en el pretest como en el posttest: Destrezas del Pensamiento, Cuestionario de Clima Social de Aula, Cuestionario de Convivencia democrática, inclusiva y pacífica y las Escalas de Reynolds de Acoso-Victimización para escolares (ERAVE). Posteriormente se aplicó el test sociométrico únicamente al grupo experimental. El trabajo de investigación tuvo lugar en una escuela perteneciente al sistema de educación pública del centro de la ciudad de Cuernavaca en el Estado de Morelos.

La muestra inicial para la investigación estuvo conformada por 46 participantes de 5° grado de primaria, 27 niñas y 19 niños, de edades oscilaron entre 9 a 11 años, distribuidos en dos grupos que para los fines del presente estudio se etiquetaron como Grupo experimental y Grupo Control. A continuación, se presentan las características de la muestra total de participantes.

Tabla 20.

Características de los participantes para la fase de pretest en la investigación.

Sexo			Edad			Total
			Nueve	Diez	Once	
Niña	Grupo	Experimental	4	10	0	14
		Control	1	11	1	13
	Total		5	21	1	27
Niño	Grupo	Experimental	1	9	1	11
		Control	0	7	1	8
	Total		1	16	2	19
Total	Grupo	Experimental	5	19	1	25
		Control	1	18	2	21
	Total		6	27	3	46

Los resultados de las pruebas y cuestionarios sobre habilidades de razonamiento, clima social de aula, convivencia escolar y ERAVE fueron vaciados en una base de datos con la ayuda del programa SPSS versión 23 con el fin de procesarlos y llevar a cabo los análisis pertinentes para conocer el estado original de los grupos tanto experimental como del grupo control respecto a las variables de estudio y compararlo después de la implementación del Programa de Filosofía para niños. El análisis del sociograma se llevó a cabo con ayuda del programa Excel.

Para la fase del postest se perdieron algunos participantes debido al ausentismo escolar, así como a algunos cambios de residencia. La muestra para el postest estuvo constituida de la siguiente manera.

Tabla 21.
Características de los grupos para la fase de postest en la investigación

Sexo		Edad		Total
		Diez	Once	
Niñas	Grupo Control	5	7	12
	Experimental	6	6	12
	Total	11	13	24
Niños	Grupo Control	4	5	9
	Experimental	3	5	8
	Total	7	10	17
Total	Grupo Control	9	12	21
	Experimental	9	11	20
	Total	18	23	41

Para efecto de los análisis cuantitativos de datos se consideró únicamente a los alumnos que participaron en los dos momentos de la evaluación, para cada una de las variables medidas.

8.2.1. Resultados de la Prueba de Destrezas del Pensamiento

La prueba de destrezas del pensamiento fue aplicada al grupo experimental y al grupo control, se contó con una muestra de 36 alumnos, de los cuales 21 pertenecen al grupo experimental, 12 niñas y 9 niños y en el grupo control con 15 alumnos, 9 niñas y 6 niños, en ambos grupos con edades de 10 y 11 años.

Para llevar a cabo la comparación entre los grupos se realizó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, en la cual se observó que la mayor parte de las puntuaciones obtenidas para cada dimensión, no cumplen con los criterios de normalidad, se intentó normalizar las puntuaciones por medio de rangos fraccionales, sin embargo, los resultados continuaron sin presentar el criterio de normalidad en la mayoría de las dimensiones, por lo que se procedió a realizar las comparaciones entre los grupos por medio de pruebas no paramétricas, la

comparación entre muestras independientes se realizó mediante la prueba de U de Mann-Whitney y la comparación para muestras relacionadas con la prueba de Wilcoxon.

Tabla 22.

Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk en la Prueba de Destrezas del Pensamiento.

Variables	Puntuaciones Normalizadas			
	Valor de estadístico Shapiro-Wilk	Sig.	Valor de estadístico Shapiro-Wilk	Sig.
Razonamiento Informal	0.964	0.284	0.969	0.412
Indagación	0.882	0.001	0.882	0.001
Razonamiento deductivo	0.975	0.59	0.97	0.435
Razonamiento inductivo	0.876	0.001	0.878	0.001
Razonamiento condicional o hipotético	0.942	0.057	0.931	0.031
Interpretación y traducción	0.869	0.001	0.908	0.006
Puntuación Total	0.973	0.507	0.979	0.718

Nota: Gl=34. Se presentan los resultados de cada una de las variables y las puntuaciones normalizadas.

En la comparación para la fase del pretest entre las puntuaciones del grupo experimental y el grupo control, el grupo control obtuvo puntuaciones más altas en todas las variables sin embargo ninguna de ellas estadísticamente significativas (Ver anexo XI). Por lo tanto, se puede concluir que los grupos eran homogéneos en cuanto a al desarrollo de las destrezas del pensamiento que mide la prueba antes de iniciar el período de intervención con el programa de Filosofía para niños.

En la comparación pretest-posttest del grupo experimental, se observan diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de pensamiento informal, donde la puntuación en el pretest ($Mdn = 7$) es mayor respecto al posttest ($Mdn = 5$), $Z=2.108 < p$

.035, $r = .35$. Se observa una tendencia positiva al posttest en la dimensión de razonamiento inductivo, sin llegar a ser estadísticamente significativa.

Tabla 23.

Diferencias entre el pretest-posttest en el grupo experimental en la Prueba de Destrezas del Pensamiento.

Variable	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates	Z	Sig.
Razonamiento informal	13	6	4	2.108	.035*
Indagación	6	7	8	-0.656	.512
Razonamiento deductivo	11	8	2	-1.229	.219
Razonamiento inductivo	5	10	6	-1.661	.097
Razonamiento condicional o hipotético	12	7	2	-0.768	.442
Interpretación y traducción	11	9	1	-0.704	.482
Puntuación total	7	10	4	-0.523	.601

N=21 Prueba de Wilcoxon

En el grupo control no se presentan diferencias significativas entre el pretest y el posttest (ver anexo XI)

Al comparar las puntuaciones de cada una de las dimensiones entre los grupos para la fase del posttest, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de razonamiento deductivo, mostrando una mejor puntuación el grupo control ($Mdn = 10$) respecto al grupo experimental ($Mdn = 8$) $Z=-2.643$, $p < 0.008$, $r = .44$ y en la puntuación total de la prueba en donde la puntuación del grupo control, ($Mdn =24$) fue mayor que la del grupo experimental ($Mdn = 20$) $Z=-2.416$, $p < 0.016$, $r = .40$ (Ver tabla 24).

Tabla 24.

Diferencias entre el Grupo Experimental y Grupo Control en el Postest para la Prueba de Destrezas del Pensamiento.

Variable	Grupo Experimental	Grupo Control	<i>U</i>	<i>Z</i>	Sig. Asintótica bilateral
	<i>Mdn</i> (<i>Rangos Promedio</i>)				
Razonamiento informal	5 (15.88)	7 (22.17)	102.5	-1.779	0.075
Indagación	1 (16.86)	2 (20.80)	123	-1.196	0.232
Razonamiento deductivo	8 (14.62)	10 (23.93)	76	-2.643	0.008**
Razonamiento inductivo	1 (18.50)	1 (18.50)	157.5	0.000	1.000
Razonamiento condicional o hipotético	4 (17.43)	5 (20.00)	135	-0.744	0.457
Interpretación y traducción	2 (17.29)	3 (20.20)	132	-0.842	0.400
Puntuación Total	20 (14.93)	24 (23.50)	82.5	-2.416	0.016*

GI=34 Grupo experimental *N*=21. Grupo Control *N*=15 Prueba *U* de Mann-Whitney

Posteriormente se procedió a realizar los análisis pertinentes para valorar si existen diferencias por sexo de los participantes. En la fase del pretest no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones en la comparación entre niñas del grupo experimental contra niñas del grupo control, ni en el caso de los niños.

La prueba de rangos de Wicolxon para las niñas del grupo experimental, indicó que la puntuación del pretest (*Mdn* = 8) fue mayor que en el postest (*Mdn* = 5), $Z=-2.548$, $p < .011$, $r = .52$ de forma estadísticamente significativa en la dimensión de Pensamiento Informal.

Tabla 25.

Diferencias entre el pretest-postest en las niñas del grupo experimental en la Prueba de Destrezas del Pensamiento.

Variable	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates	Z	Sig.
Razonamiento informal	10	1	1	-2.548	.011*
Indagación	3	3	6	-0.322	.748
Razonamiento deductivo	6	5	1	-1.086	.277
Razonamiento inductivo	2	5	5	-1.403	.161
Razonamiento condicional o hipotético	8	3	1	-0.998	.318
Interpretación y traducción	7	4	1	-0.642	.521
Puntuación total	5	3	4	-0.352	.725

N=12 Prueba de Wilcoxon

Tanto los niños del grupo experimental y del grupo control, así como las niñas no presentan diferencias significativas en el pretest-postest, en ninguna de las dimensiones medidas.

En la comparación de los grupos en la fase del postest, no se presentan diferencias significativas entre los niños del grupo experimental frente a los del grupo control, sin embargo, las niñas del grupo control presentan mayor puntuación de manera significativa en la dimensión de Pensamiento informal (Mdn = 7), $Z=-2.115$, $p < 0.034$, $r = .46$ contra grupo experimental (Mdn = 5) y Pensamiento deductivo (Mdn = 10), $Z=-1.972$, $p < 0.049$, $r = .43$ contra grupo experimental (Mdn = 8). Como se observa en la Tabla 26.

Tabla 26.

Diferencias entre las niñas del Grupo Experimental y las niñas del Grupo Control en el Postest para la Prueba de Destrezas del Pensamiento.

Variable	Grupo Experimental	Grupo Control	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
	Mdn (Rangos Promedio)				
Razonamiento informal	7 (8.54)	7 (14.28)	24.50	-2.115	.034*
Indagación	1 (10.0)	2 (12.23)	42.00	-0.923	.356
Razonamiento deductivo	9 (8.71)	10 (14.06)	26.50	-1.972	.049*
Razonamiento inductivo	1 (10.96)	2 (11.06)	53.50	-0.040	.968
Razonamiento condicional o hipotético	4 (9.83)	5 (12.56)	40.00	-1.022	.307
Interpretación y traducción	2 (10.50)	3 (11.67)	48.00	-0.444	.657
Puntuación Total	20 (8.83)	21 (13.89)	28.00	-1.857	.063

Grupo experimental *N*=12. Grupo Control *N*=9

Del análisis de estos resultados se puede afirmar que:

1. El programa de Filosofía para Niños y Niñas que se aplicó al grupo experimental, no favoreció el desarrollo de destrezas de pensamiento evaluadas de forma estadísticamente significativa, de hecho en la comparación pretest-postest del grupo experimental, se observan diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de pensamiento informal, donde la puntuación en el pretest (*Mdn* = 7) es mayor respecto al postest (*Mdn* = 5), $Z=2.108 < p .035$, $r = .35$, únicamente la dimensión razonamiento inductivo presenta una tendencia positiva en el postest sin llegar a ser estadísticamente significativa.

2. El grupo control, no presenta diferencias significativas en ninguna de las variables medidas, se observa una tendencia positiva en la puntuación total de la prueba en el posttest pero no estadísticamente significativa.

3. El grupo control, presenta diferencias estadísticamente significativas en la fase del posttest en la dimensión de pensamiento deductivo ($Mdn = 10$), $Z=-2.643$, $p < 0.008$, $r = .44$ respecto al grupo experimental ($Mdn = 8$) y en la puntuación total de la prueba de destrezas del pensamiento ($Mdn = 24$), $Z=-2.416$, $p < 0.016$, $r = .40$, contra ($Mdn = .20$) el grupo experimental. Se mantiene la tendencia que se presentó en el pretest, todas las puntuaciones son mayores en el grupo control con excepción de razonamiento inductivo, que es un poco más alta en el grupo experimental.

4. Respecto a la comparación por sexo, únicamente se observaron diferencias estadísticamente significativas en las niñas, en el pretest-posttest del grupo experimental la puntuación del pretest ($Mdn = 8$) fue mayor que en el posttest ($Mdn = 5$), $Z=-2.548$, $p < .011$, $r = .73$ en la dimensión de Pensamiento Informal.

5. En la comparación del posttest del grupo experimental contra el grupo control, las niñas del grupo control presentan mayor puntuación de manera significativa en la dimensión de Pensamiento informal ($Mdn = 7$), $Z=-2.115$, $p < 0.034$, $r = .46$ contra grupo experimental ($Mdn = 5$) y Pensamiento deductivo ($Mdn = 10$), $Z=-1.972$, $p < 0.049$, $r = .43$ contra grupo experimental ($Mdn = 8$).

8.2.2. Resultados del Cuestionario Clima Social de Aula

En la evaluación sobre Clima Social de Aula, participaron los grupos experimental y grupo control la muestra total fue de 38 alumnos, a continuación, se presenta la distribución de los alumnos por grupo, sexo y edad de los participantes (ver Tabla 27).

Tabla 27
Características de los grupos experimental y control para el Cuestionario Clima Social de Aula

Sexo	Grupo	Edad		
		Diez	Once	Total
Niña	A	5	7	12
	B	6	4	10
	Total	11	11	22
Niño	A	4	5	9
	B	3	4	7
	Total	7	9	16
Total	A	9	12	21
	B	9	8	17
	Total	18	20	38

Grupo A= experimental, grupo B= Control

Para el análisis estadístico de los resultados se llevó a cabo la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, debido a que la distribución de la muestra no presenta los criterios de normalidad se realizó el procedimiento para normalizar las puntuaciones sin embargo, la mayoría de las dimensiones continúan sin presentar una distribución normal, por lo que se procedió al empleo de la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney para la comparación entre grupos para el pretest y postest y a la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el caso de las comparaciones intragrupo.

En la tabla 28 se muestran los resultados de la prueba de normalidad antes y después de llevar a cabo la normalización de las puntuaciones.

Tabla 28.

Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk para el Cuestionario Clima Social de Aula.

Variables	Valor estadístico		Puntuaciones normalizadas	
	Shapiro-Wilk	Sig.	Valor estadístico Shapiro-Wilk	Sig.
Relación Maestro-Alumno	0.898	0.002	0.939	0.038
Relación entre Compañeros	0.928	0.017	0.953	0.110
Compromiso con el aprendizaje	0.891	0.001	0.899	0.002
Normas y disciplina	0.935	0.029	0.974	0.504
Violencia ejercida por el maestro	0.898	0.002	0.463	0.000
Victimización	0.446	0.000	0.945	0.061
Violencia ejercida por los alumnos	0.873	0.000	0.735	0.000
Violencia Global	0.525	0.000	0.956	0.140
Puntuación total	0.976	0.585	0.991	0.988

Nota. Gl. 50

Una vez obtenidos los resultados de la normalización de la muestra, se tomó la decisión de emplear las pruebas no paramétricas para llevar a cabo la comparación entre los grupos, a continuación, se presentan los resultados de las diferencias entre los grupos por medio de la prueba U de Mann-Whitney en la fase de pretest.

Como se observa en la Tabla 29, únicamente se presentan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental ($Mdn = 21$) y grupo control ($Mdn = 25$) en la dimensión de Normas y Disciplina $Z=-2.566$, $p < 0.010$, $r = .41$ a favor del grupo control en la fase de pretest. En las otras dimensiones no encontramos diferencias significativas

Tabla 29.

Diferencia entre los grupos experimental y Grupo Control en el Cuestionario Clima Social de Aula en la fase del pretest.

Variable	Grupo Experimental <i>Mdn</i> (<i>Rangos Promedio</i>)	Grupo Control <i>Mdn</i> (<i>Rangos Promedio</i>)	<i>U</i>	<i>Z</i>	Sig. Asintótica
Relación Maestro-Alumno	22 (17.33)	23 (22.18)	133.0	-1.360	.174
Relación entre Compañeros	12 (19.17)	13 (19.91)	171.5	-0.208	.835
Compromiso con el aprendizaje	7 (16.83)	8 (22.79)	122.5	-1.722	.085
Normas y disciplina	21 (15.36)	25 (24.62)	91.5	-2.566	.010*
Violencia ejercida por el maestro	9 (19.69)	9 (19.26)	174.5	-0.185	.853
Victimización	15 (20.69)	15 (18.03)	153.5	-0.741	.458
Violencia ejercida por los alumnos	18 (18.33)	18 (20.94)	154.0	-0.819	.413
Violencia Global	42 (19.26)	40 (19.79)	173.5	-0.148	.883
Puntuación total	101 (16.71)	107 (22.94)	120.0	-1.721	.085

Grupo experimental N=21, grupo control N=17

A continuación, se presentan los resultados de la comparación pretest-postest de cada uno de los grupos. En el grupo experimental no se presentan diferencias estadísticamente significativas en la comparación pretest-postest en ninguna de las variables que mide la prueba de clima social de aula, únicamente se observa una aproximación al nivel de significancia estadística $Z=-1.816$, $p < 0.069$, $r = .28$ en la escala de normas y disciplina a favor del postest, pretest ($Mdn= 21$) postest ($Mdn=25$) (Ver Tabla 30).

Tabla 30.

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest en el grupo experimental para el Cuestionario Clima Social de Aula.

Variable	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	Sig.
Relación Maestro-Alumno	8	10	3	-0.615	0.538
Relación entre Compañeros	10	7	4	-1.098	0.272
Compromiso con el aprendizaje	10	7	4	-1.150	0.250
Normas y disciplina	5	13	3	-1.816	0.069
Violencia ejercida por el maestro	7	2	12	-1.509	0.131
Victimización	8	6	7	-0.032	0.975
Violencia Global	8	7	6	-0.142	0.887
Puntuación total	8	12	1	-0.243	0.808

N=21 Prueba de Wilcoxon

En la comparación pretest-postest del grupo control para la prueba de clima social de aula, se observan diferencias estadísticamente significativas desfavorables al postest de la percepción del clima social de aula en las dimensiones de compromiso con el aprendizaje pretest ($Mdn. = 8$) postest ($Mdn = 7$), $Z=-2.200$, $p < 0.028$, $r = .53$; normas y disciplina pretest ($Mdn = 25$) postest ($Mdn = 22$), $Z=-2.395$, $p < 0.017$, $r = .58$ y en la puntuación total de la prueba, pretest ($Mdn = 107$) postest ($Mdn. = 105$), $Z=-2.060$, $p < 0.039$, $r = .49$; la dimensión de relación maestro-alumno presenta una diferencia cercana al nivel de significancia $Z=-1.872$, $p < 0.061$, $r = .45$ en la misma dirección que las demás variables (Ver Tabla 31).

Tabla 31.

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest en el grupo Control para el Cuestionario Clima Social de Aula.

Variable	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Relación Maestro-Alumno	12	4	1	-1.872 ^b	0.061
Relación entre Compañeros	6	6	5	-0.161 ^c	0.872
Compromiso con el aprendizaje	10	1	6	-2.200 ^b	0.028*
Normas y disciplina	12	4	1	-2.395 ^b	0.017*
Violencia ejercida por el maestro	6	2	9	-1.548 ^b	0.122
Victimización	6	8	3	-0.289 ^b	0.773
Violencia ejercida por los alumnos	6	4	7	-0.565 ^b	0.572
Violencia Global	9	6	2	-1.224 ^b	0.221
Puntuación total	11	6	0	-2.060 ^b	0.039*

gl. 16 N= 17 ^bSe basa en rangos positivos ^cSe basa en rangos negativos.

En cuanto al análisis de la comparación de resultados entre los grupos para la fase de postest, no se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control después del periodo de intervención en ninguna de las dimensiones sobre clima social de aula. Sin embargo, la diferencia que existía en la fase del pretest en la dimensión de normas y disciplina se invirtió, aunque no de forma estadísticamente significativa a favor del grupo experimental (Ver Tabla en Anexo XI).

Posteriormente se procedió a realizar los análisis estadísticos para observar si existían diferencias entre los grupos tomando en cuenta el sexo de los participantes. En la fase de pretest no se encontraron diferencias significativas entre las niñas del grupo experimental y grupo control. (Ver Anexo XI) Sin embargo, si se encontraron diferencias significativas en los niños, favorables al grupo control respecto al grupo experimental en las dimensiones de

compromiso con el aprendizaje $Z=-2.284$, $p < 0.022$, $r=.57$, Normas y disciplina $Z=-2.125$, $p < 0.34$, $r = .53$ y Violencia entre compañeros $Z=-2.174$, $p < 0.030$, $r = .54$. El grupo experimental presenta una mejor percepción en la dimensión de victimización respecto al grupo control $Z=-2.086$, $p < 0.037$, $r = .52$ (ver Tabla 32).

Tabla 32.

Diferencias entre los niños del grupo experimental y control en el Cuestionario Clima Social de Aula. Pretest

Variable	Grupo Experimental	Grupo Control	<i>U</i>	<i>Z</i>	Sig. Asintótica
	<i>Mdn</i> (<i>Rangos Promedio</i>)				
Relación Maestro-Alumno	22 (8.39)	22 (8.64)	30.50	-0.109	0.913
Relación entre Compañeros	13 (9.17)	13 (7.64)	25.50	-0.652	0.514
Compromiso con el aprendizaje	7 (6.28)	8 (11.36)	11.50	-2.284	0.022*
Normas y disciplina	18 (6.28)	23 (11.36)	11.50	-2.125	0.034*
Violencia ejercida por el maestro	9 (8.50)	9 (8.50)	31.50	-0.000	1.000
Victimización	15 (10.67)	12 (5.71)	12.00	-2.086	0.037*
Violencia ejercida por los alumnos	16 (6.33)	18 (11.29)	12.00	-2.174	0.030*
Violencia Global	39 (8.39)	39 (8.64)	30.50	-0.106	0.915
Puntuación total	98 (7.06)	107 (10.36)	18.50	-1.382	0.167

Grupo experimental N=9, grupo control N=7

En el análisis pretest-postest para las niñas del grupo experimental, no se observan diferencias significativas en ninguna de las variables medidas. Los niños presentan una

diferencia estadísticamente significativa a favor del postest en la variable de Normas y disciplina $Z = -2.196$, $p < 0.028$, $r = .73$, en las demás variables no hay diferencias significativas, aunque se presenta una tendencia favorable al postest en las variables Relación Maestro-Alumno, violencia ejercida entre compañeros y en la puntuación total de la prueba. También se presenta una tendencia desfavorable en la variable Violencia ejercida por el Maestro.

Tabla 33.

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest de los niños del grupo Experimental en el Cuestionario Clima Social de Aula.

Variable	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Relación Maestro-Alumno	3	4	2	-1.387 ^b	.165
Relación entre Compañeros	4	2	3	-1.186 ^c	.236
Compromiso con el aprendizaje	4	4	1	-0.302 ^b	.763
Normas y disciplina	1	8	0	-2.196 ^b	.028*
Violencia ejercida por el maestro	4	0	5	-1.841 ^c	.066
Victimización	5	2	2	-0.680 ^c	.497
Violencia ejercida por los alumnos	1	5	3	-1.367 ^b	.172
Violencia Global	5	3	1	-0.561 ^c	.574
Puntuación total	2	7	0	-1.127 ^b	.260

N= 9 ^b. Se basa en rangos negativos. ^c. Se basa en rangos positivos

Con relación al pretest-postest para el grupo control, las niñas no presentan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables medidas, (Ver Anexo

XI) Los niños presentan diferencias significativas en la variable de compromiso con el aprendizaje $Z=-2.121$, $p < 0.034$, $r = .80$ a favor del pretest. En las otras variables no se observan diferencias significativas, sin embargo, todas presentan puntuaciones desfavorables en el postest, incluso las dimensiones de relación Maestro-Alumno y Normas y disciplina cercanas al nivel de significancia estadística.

Tabla 34.

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest de los niños del grupo Control en el Cuestionario Clima Social de Aula.

Variable	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Relación Maestro-Alumno	6	1	0	-1.866 ^c	.062
Relación entre Compañeros	4	3	0	-0.351 ^c	.726
Compromiso con el aprendizaje	5	0	2	-2.121 ^c	.034*
Normas y disciplina	5	1	1	-1.802 ^c	.072
Violencia ejercida por el maestro	2	0	5	-1.342 ^c	.180
Victimización	3	3	1	-0.526 ^c	.599
Violencia ejercida por los alumnos	4	2	1	-1.483 ^c	.138
Violencia Global	4	2	0	-1.261 ^c	.207
Puntuación total	5	2	0	-1.521 ^c	.128

N= 7 ^b. Se basa en rangos negativos. ^c. Se basa en rangos positivos

No se presentan diferencias estadísticamente significativas en el postest entre niñas del grupo experimental y niñas del grupo control, tampoco se presentan diferencias en el caso de los niños (Ver Anexo XI).

De los resultados anteriores podemos concluir:

1. En la fase del pretest el grupo control ($Mdn = 25$) presentó una mejor percepción del clima social de aula estadísticamente significativa respecto al grupo experimental ($Mdn = 21$) en la dimensión de Normas y disciplina $Z=-2.566, p < 0.010, r = .41$

2. Con relación a la comparación pretest-postest del grupo experimental se puede observar que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables que mide la prueba de clima social de aula, únicamente se observa una aproximación al nivel de significancia estadística $Z=-1.816, p < 0.069$ en la escala de normas y disciplina a favor del postest. Las variables de relación Maestro-Alumno, Violencia global y Puntuación total de Clima Social de Aula, se presentan en la misma dirección, pero no tienen significancia estadística.

3. En la comparación pretest-postest del grupo control para la prueba de clima social de aula, se observan diferencias estadísticamente significativas en contra del postest en las dimensiones de compromiso con el aprendizaje $Z=-2.200, p < 0.028, r = .53$ normas y disciplina $Z=-2.395, p < 0.017, r = .58$ y en la puntuación total de la prueba $Z=-2.060, p < 0.039, r = .49$, la dimensión de relación maestro-alumno presenta una diferencia cercana al nivel de significancia $Z=-1.872, p < 0.061$ en la misma dirección que las demás variables. Lo que indica que la percepción del clima social de aula en el grupo control era significativamente mejor al inicio que al final del ciclo escolar.

5. En la comparación postest entre los dos grupos no se observan diferencias estadísticamente entre grupo experimental y grupo control sin embargo se observa que la diferencia en la dimensión de normas y disciplina en la fase del pretest se invirtió, aunque sin alcanzar significancia estadística, lo mismo que las escalas de relación Maestro-Alumno, y violencia global.

6. En cuanto a la diferencia entre las niñas para el cuestionario de Clima Social de Aula, no se encontraron diferencias significativas, en ninguna de los análisis realizados, sin embargo, si se encontraron diferencias entre los niños.

7. En la fase de pretest los niños del grupo control, presentan una mejor percepción estadísticamente significativa del clima social de aula, en las dimensiones de normas y disciplina, compromiso con el aprendizaje, violencia ejercida entre compañeros, respecto de los niños del grupo experimental.

8. Los niños del grupo experimental presentan una mejor percepción estadísticamente significativa de la victimización respecto a los niños del grupo control, en la fase del pretest.

9. Los niños del grupo experimental presentaron una mejoría estadísticamente significativa en la dimensión de normas y disciplina, después de su participación en el programa en las demás variables se presenta una tendencia favorable en las variables Relación Maestro-Alumno, violencia ejercida entre compañeros y en la puntuación total de la prueba. También se presenta una tendencia desfavorable en la variable Violencia ejercida por el Maestro.

10. Los niños del grupo control, presentaron puntuaciones desfavorables estadísticamente significativas en la fase del postest, para la dimensión de compromiso con el aprendizaje. En las otras variables no se observan diferencias significativas, sin embargo, todas presentan la misma tendencia, incluso las dimensiones de relación Maestro-Alumno y Normas y disciplina cercanas al nivel de significancia estadística.

8.2.3. Resultados del Cuestionario de Convivencia, Democrática, Inclusiva y Pacífica

Se llevó a cabo el análisis exploratorio de los datos con la aplicación de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, los datos no presentaron el criterio de normalidad, por lo que se realizaron los cálculos estadísticos a partir de la obtención de rangos fraccionales para llevar a cabo la normalización de las puntuaciones, se repitió el procedimiento para explorar los datos y se observó que a pesar de que en las puntuaciones del pretest se cumplen los criterios de normalidad, en las puntuaciones del posttest, una de las dimensiones continúa sin una distribución normal, por lo que se optó por el empleo de pruebas paramétricas para la comparación entre los grupos.

Tabla 35.

Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk para Cuestionario de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica.

Variables	Valor estadístico Shapiro-Wilk	Sig.	Puntuaciones normalizadas	
			Valor estadístico Shapiro-Wilk	Sig.
Convivencia Inclusiva	0.913	0.006	0.983	0.835
Convivencia Democrática	0.898	0.002	0.948	0.078
Convivencia Pacífica	0.790	0.000	0.944	0.056
Total	0.875	0.001	0.987	0.929

Nota. Gl. 38

Para la comparación entre los grupos se empleó la prueba de U de Mann-Whitney para muestras independientes se compararon los grupos en el pretest, grupo experimental contra grupo control para ver si existían diferencias significativas antes del proceso de intervención (Ver Tabla 36).

Como se observa en la tabla, antes de iniciar la intervención se presentan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la dimensión de convivencia inclusiva

$Z = -2.312$, $p < 0.021$, $r = .37$ a favor del grupo control. En las otras dimensiones no se observan diferencias significativas.

Tabla 36.

Diferencia entre los grupos experimental y control en el Cuestionario de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica, en el pretest

Variable	Grupo Experimental	Grupo Control	<i>U</i>	<i>Z</i>	Sig. Asintótica (bilateral)
	<i>Mdn</i> (<i>Rangos Promedio</i>)				
Convivencia Inclusiva	31 (15.76)	35 (24.12)	100.0	-2.312	0.021*
Convivencia Democrática	35 (18.55)	36 (20.68)	158.5	-0.591	0.555
Convivencia Pacífica	39 (18.60)	38 (20.62)	159.5	-0.563	0.573
Puntuación total	106 (16.52)	110 (23.18)	116.0	-1.838	0.066

Grupo experimental N=21, grupo control N=17

Mediante la prueba estadística de Wilcoxon para muestras relacionadas se llevó a cabo la comparación de cada uno de los grupos antes y después de la intervención. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables medidas del cuestionario sobre Convivencia democrática, inclusiva y pacífica en el grupo experimental, después de la intervención con el programa de Filosofía para Niños. (Tabla en Anexo XI)

En la Tabla 37 podemos observar las puntuaciones del pretest-postest en el grupo control. Se presentan diferencias estadísticamente significativas en dirección negativa al postest en la dimensión de convivencia pacífica $Z = -2.127$, $p < 0.033$, $r = .51$, la dimensión de Convivencia Inclusiva y Puntuación total, se encuentran cercanas al nivel de

significancia, lo que indicaría que la percepción de convivencia en el grupo control fue mejor al inicio del ciclo escolar que al finalizar (Tabla 37).

Tabla 37.

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest en el grupo Control para el Cuestionario Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica.

Variable	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Convivencia Inclusiva	11	6	0	-0.1900	0.057
Convivencia Democrática	8	6	3	-1.228	0.220
Convivencia Pacífica	8	4	5	-2.127	0.033*
Puntuación total	10	6	1	-1.863	0.062

Grupo control N=17

Para llevar a cabo la comparación entre los grupos se procedió a corroborar la normalidad de la muestra por medio de la prueba de Shapiro-Wilk en donde se observa que, una vez normalizadas las puntuaciones a través de los rangos fraccionales, los datos no cumplen con el criterio de normalidad requerido para el uso de pruebas paramétricas en la comparación de medias entre los grupos, por lo que como se explicó anteriormente se emplearon las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y la prueba de Wilcoxon.

Tabla 38.

Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk en las puntuaciones del postest, Cuestionario de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica.

Variables	Valor estadístico Shapiro-Wilk	Sig	Puntuaciones normalizadas	
			Valor estadístico Shapiro-Wilk	Sig.
Convivencia Inclusiva	0.906	0.004	0.976	0.572
Convivencia Democrática	0.886	0.001	0.940	0.040
Convivencia Pacífica	0.905	0.004	0.975	0.534
Total	0.918	0.009	0.992	0.994

Nota. Gl. 50

Mediante la prueba estadística U de Mann-Whitney, se llevó a cabo la comparación entre los grupos experimental y control en el postest. Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre los grupos después de la aplicación del programa de filosofía para Niños. (Ver Anexo XI) La diferencia inicial en el pretest en la dimensión de convivencia inclusiva, se invirtió, sin alcanzar un nivel de significancia estadística, las otras variables conservan la tendencia inicial.

Para finalizar, se realizaron los análisis pertinentes para comparar los grupos de acuerdo con el sexo de los participantes, No se encontraron diferencias significativas en las niñas del grupo experimental contra el grupo control para la fase de pretest (Tabla anexo XI)

Se encontraron diferencias significativas en la fase del pretest entre los niños en las escalas de Convivencia Inclusiva $Z=-1.964$, $p < 0.050$, $r = .49$; Convivencia Democrática $Z=-2.715$, $p < 0.007$, $r = .67$; y Puntuación total del cuestionario $Z=-2.233$, $p < 0.026$, $r = .55$ a favor del grupo control.

Tabla 39.

Diferencias entre los niños del grupo experimental y Control en el Cuestionario Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica del pretest

Variable	Grupo Experimental	Grupo Control	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
	<i>Mdn</i> (Rango Promedio)				
Convivencia Inclusiva	32 (6.44)	37 (11.14)	13	-1.964	0.050*
Convivencia Democrática	31 (5.67)	38 (12.14)	6	-2.715	0.007**
Convivencia Pacífica	36 (7.06)	38 (10.36)	18.5	-1.389	0.165
Puntuación total	105 (6.17)	112 (11.50)	10.5	-2.233	0.026*

Grupo experimental N=9, grupo control N=7

En las comparaciones pretest-postest tanto de los niños como de las niñas del grupo experimental, no se encontraron diferencias significativas, lo mismo en el caso de las niñas del grupo control (Ver anexo XI). Sin embargo, en los niños del grupo control, si se presentaron diferencias significativas desfavorables al postest en la puntuación total $Z=-2.028$, $p < 0.043$, $r = .50$ y una tendencia en la misma dirección en las demás variables del cuestionario, lo que indica que la percepción del total del clima de convivencia inclusiva, democrática y pacífica empeoró al final del ciclo escolar.

Tabla 40.

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest en los niños del grupo Control para el Cuestionario Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica.

Variable	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Convivencia Inclusiva	5	2	0	-1.527	0.127
Convivencia Democrática	4	1	2	-1.786	0.074
Convivencia Pacífica	4	1	2	-1.753	0.080
Puntuación total	6	1	0	-2.028	0.043*

Grupo control N=7

En el análisis de resultados en la fase de postest, no se observan diferencias significativas entre las niñas del grupo experimental contra las niñas del grupo control, ni entre los niños. (Ver Anexo XI)

De los resultados expuestos se puede concluir:

1. En la comparación de los grupos en el pretest para el cuestionario de convivencia inclusiva, democrática y pacífica se observa una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión de convivencia inclusiva a favor del grupo control y la puntuación Total se acerca al nivel de significancia en el mismo sentido, no existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de convivencia democrática y pacífica, entre los grupos experimental y grupo control, aunque se observa una tendencia favorable al grupo control en todas las variables.

2. En la comparación pretest-postest para el grupo experimental después de la intervención del programa de filosofía para niños, no se observan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones del cuestionario.

3. En relación con el pretest-postest de grupo control se observan diferencias estadísticamente significativas desfavorables al postest en la dimensión de convivencia pacífica $Z=-2.127$, $p < 0.033$, $r = .51$ y en de las dimensiones de convivencia inclusiva ($Z=-0.1900$, $p < 0.057$) como en la puntuación total ($Z=-1.863$, $p < 0.062$) presentan niveles cercanos a la significación estadística en el mismo sentido, lo que indica que la percepción del clima de convivencia tuvo un deterioro en el transcurso del año escolar.

4. En la comparación entre los grupos en la fase del postest, no hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control.

5. Respecto al análisis por sexo de los grupos las niñas no presentan diferencias significativas en los análisis realizados.

6. Los niños del grupo experimental presentan una puntuación significativamente menor en el pretest en la dimensión de convivencia inclusiva $Z=-1.964$, $p < 0.050$, $r = .49$; Convivencia Democrática $Z=-2.715$, $p < 0.007$, $r = .67$; y Puntuación total del cuestionario $Z=-2.233$, $p < 0.026$, $r = .55$ respecto al grupo control.

7. En el análisis del pretest-postest, los niños del grupo experimental no presentan diferencias significativas, los niños del grupo control, presentan diferencias significativas a favor del pretest en la puntuación total $Z=-2.028$, $p < 0.043$, $r = .50$ lo que indica que la percepción del clima de convivencia inclusiva, democrática y pacífica empeoró al final del ciclo escolar.

8.2.4. Resultados en las Escalas de Reynolds de Acoso-Victimización para escolares (ERAVE)

Para realizar la comparación entre los grupos se procedió a realizar la exploración de las puntuaciones en cada una de las variables que mide la Escala de Reynolds para Acoso y

Violencia Escolar (ERAVE) mediante la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, al no presentar el criterio de normalidad se procedió a realizar la normalización de las puntuaciones a partir de los rangos fraccionales, sin haberse logrado, por lo que las comparaciones entre los grupos se llevaron a cabo mediante el empleo de pruebas no paramétricas.

Tabla 41.

Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk en las puntuaciones del pretest ERAVE.

Variables	Valor estadístico Shapiro-Wilk	Sig	Puntuaciones normalizadas	
			Valor estadístico Shapiro-Wilk	Sig.
Acoso	0.673	0.000	0.921	0.018
Victimización	0.864	0.000	0.946	0.091
Angustia Internalizada	0.712	0.000	0.907	0.007
Angustia Externalizada	0.863	0.000	0.915	0.012
Angustia Total	0.779	0.000	0.948	0.104
Ansiedad ante la Violencia Escolar	0.745	0.000	0.931	0.034

Nota. Gl. 36

Para realizar el análisis de puntuaciones en el pretest para las escalas de Reynolds de acoso-victimización para escolares, se utilizó la prueba estadística de U de Mann-Whitney con el objetivo de analizar las condiciones iniciales entre los grupos experimental y grupo control. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables que mide la escala (Ver Anexo XI). Lo que indica la homogeneidad de los grupos en las variables medidas antes del periodo de intervención.

A continuación, se presentan los resultados de las comparaciones pretest-postest para cada uno de los grupos, que se llevaron a cabo mediante la prueba estadística de Wilcoxon.

Tabla 42.

Diferencias entre pretest-postest en el grupo experimental para ERAVE.

Variable	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	p
Acoso	12	4	5	-2.125 ^b	0.034*
Victimización	11	6	4	-0.878 ^b	0.380
Angustia Internalizada	9	8	4	-1.161 ^b	0.246
Angustia Externalizada	9	5	7	-0.441 ^b	0.659
Angustia Total	12	6	3	-0.894 ^b	0.371
Ansiedad ante la violencia escolar	12	6	3	-1.549 ^b	0.121

N=21

^b Se basa en signos positivos

En la tabla anterior se muestran los resultados de la comparación pretest-postest del grupo experimental, donde se observa que hay una diferencia estadísticamente significativa en la variable de acoso $Z = -2.125$, $p < 0.034$, $r = .46$ a favor del postest, lo que indica que hubo una disminución en la percepción de acoso escolar tras el periodo de intervención con el programa de filosofía para niños. Las demás escalas presentan también una tendencia en la misma dirección sin embargo no presentan significatividad estadística

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la comparación pretest-postest del grupo control, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables que mide la escala de acoso-victimización entre los dos momentos de aplicación, sin embargo, la dimensión de acoso se aproxima al nivel de significancia estadística $Z = -1.934$, $p > 0.053$, $r = .49$ a favor del pretest, lo que indica que la percepción de acoso escolar en el grupo control aumentó al final del ciclo escolar.

Tabla 43.

Diferencias entre el pretest-postests en el grupo control para las escalas ERAVE.

Variable	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	p
Acoso	4	9	2	-1.934 ^b	0.053
Victimización	6	9	0	-1.367 ^b	0.172
Angustia Internalizada	5	6	4	-0.045 ^c	0.964
Angustia Externalizada	8	5	2	-0.630 ^c	0.529
Angustia Total	8	6	1	-0.723 ^c	0.470
Ansiedad ante la violencia escolar	9	4	2	-1.085 ^c	0.278

N=15 b se basa en rangos negativos. c se basa en rangos positivos

Por último, se presentan los resultados de la comparación entre los grupos experimental y grupo control, mediante la prueba de U de Mann-Whitney, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en la Escala de Acoso favorables al grupo experimental $Z=-2.303$, $p < 0.021$, $r = .38$ y escala de victimización $Z=-2.429$, $p < 0.015$, $r = .40$ después de la intervención con el programa de filosofía para niños.

Tabla 44.

Prueba de U de Mann-Whitney para la comparación de grupo experimental y grupo control en la escala ERAVE para el postest.

Variable	Grupo Experimental Mdn (Rangos Promedio)	Grupo Control Mdn (Rangos Promedio)	U	Z	p
Acoso	43 (15.24)	53 (23.07)	89	-2.303	0.021*
Victimización	46 (14.90)	57 (23.53)	82	-2.429	0.015*
Angustia Internalizada	48 (17.17)	49 (20.37)	129.5	-0.928	0.353
Angustia Externalizada	45 (16.79)	49 (20.90)	121.5	-1.183	0.237
Angustia Total	46 (16.71)	48 (21.00)	120	-1.223	0.222
Ansiedad ante la violencia escolar	46 (17.43)	47 220.00	135	-0.740	0.459

Posteriormente se llevó a cabo el análisis de resultados por medio del estadístico de U de Mann-Whitney para conocer si existen diferencias por sexo entre los participantes en las escalas Reynolds de acoso-victimización para escolares donde se encontró lo siguiente:

No se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre las niñas del grupo experimental y el grupo control antes de iniciar el programa de filosofía para niños. Tampoco se encontraron diferencias entre los niños de ambos grupos. (Ver Tablas en Anexo XI)

En el análisis pretest-postest de cada uno de los grupos se encontró lo siguiente:

Las niñas del grupo experimental presentan una diferencia estadísticamente significativa a favor del postest en las escalas de acoso $Z= 2.333, p < 0.020, r = .63$ angustia internalizada $Z= 2.196, p < 0.028, r = .63$ angustia total $Z=2.273, p < 0.023 r = .65$ y ansiedad ante la violencia escolar $Z= 2.298, p < 0.022, r = .66$ lo que indica que hubo una mejoría estadísticamente significativa en la percepción de las niñas respecto a lo que mide cada una de las escalas mencionadas después del periodo de intervención con el programa de Filosofía para niños (Ver Tabla 45).

Tabla 45.

Diferencias entre el pretest-postests en las niñas del grupo experimental para ERAVE.

Variable	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Acoso	8	1	3	-2.333 ^b	0.020
Victimización	7	2	3	-1.604 ^b	0.109
Angustia Internalizada	7	3	2	-2.196 ^b	0.028
Angustia Externalizada	6	1	5	-1.703 ^b	0.089
Angustia Total	9	2	1	-2.273 ^b	0.023
Ansiedad ante la violencia escolar	8	2	2	-2.298 ^b	0.022

N=15 b se basa en rangos negativos. c se basa en rangos positivos

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las pruebas de pretest-postest en ninguna de las escalas en el caso de los niños del grupo experimental. (Ver Anexo XI)

Las niñas del grupo control, presentan una diferencia estadísticamente significativa a favor del pretest en la escala de victimización $Z = -2.199$, $p < 0.028$, $r = .73$ lo que indica que la percepción en esta dimensión empeoró al finalizar el ciclo escolar

Tabla 46.

Diferencias entre el pretest-postests en las niñas del grupo control para ERAVE.

Variable	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Acoso	2	6	1	-1.612 ^b	0.107
Victimización	2	7	0	-2.199 ^b	0.028*
Angustia Internalizada	2	4	3	-1.051 ^b	0.293
Angustia Externalizada	5	3	1	-0.491 ^c	0.624
Angustia Total	5	4	0	-0.237 ^c	0.813
Ansiedad ante la violencia escolar	6	2	1	-0.775 ^c	0.438

N=9 ^b rangos negativos, ^c rangos positivos, ^d empates

En los niños del grupo control no se observan diferencias significativas en el pretest-postest (Ver Anexo XI).

En el análisis comparativo para la fase del postest entre los niños del grupo experimental y el grupo control no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (ver Anexo XI).

Respecto a la comparación entre grupo experimental y control en el caso de las niñas para el postest, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las

dimensiones de Acoso $Z=-2.995$, $p < 0.003$, $r = .65$ Victimización $Z=-2,212$, $p < 0.027$, $r = .48$. Angustia externalizada $Z=-2.232$, $p < 0.026$, $r = .48$ y Angustia total $Z=-2.107$, $p < 0.035$, $r = .45$ a favor del grupo Experimental.

Tabla 47.

Prueba de U de Mann-Whitney para comparar a las niñas del grupo experimental contra las niñas del grupo control en postest para ERAVE.

Variable	Grupo Experimental	Grupo Control	U	Z	Sig.
	Mdn	Mdn			
	Rangos Promedio	Rangos Promedio			
Acoso	43 (7.83)	55 (15.22)	16.0	-2.995	.003
Victimización	44 (8.42)	57 (14.44)	23.0	-2.212	.027
Angustia Internalizada	45 (9.67)	47 (12.78)	38.0	-1.189	.235
Angustia Externalizada	43 (8.50)	49 (14.33)	24.0	-2.232	.026
Angustia Total	44 (8.58)	47 (14.22)	25.0	-2.107	.035
Ansiedad ante la violencia escolar	44.5 (9.71)	46 (12.72)	38.5	-1.152	.249

Grupo experimental $N=12$, grupo control $N= 9$

Conclusiones

1. No se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos antes de iniciar la intervención con la aplicación del programa de filosofía para niños en la escala de acoso-victimización para escolares.

2. El grupo experimental presenta una mejoría en todas las escalas, sin embargo, estadísticamente significativa únicamente en la dimensión de percepción de acoso escolar $Z= -2.125$, $p < 0.034$, $r = .46$ a favor del postest, después del período de aplicación del programa de filosofía para niños.

3. El grupo control presenta una percepción desfavorable en el postest en la dimensión de acoso que se aproxima al nivel de significancia estadística $Z=-1.934$, $p > 0.053$, $r = .49$.

4. En la comparación entre grupos en la fase del postest, se observan diferencias estadísticamente significativas en la escala de acoso $Z=-2.303$, $p < 0.021$, $r = .38$ y escala de victimización $Z=-2.429$, $p < 0.015$, $r = .40$ a favor del grupo experimental frente al grupo control, después de la intervención con el programa de filosofía para niños.

5. En los análisis respecto a la comparación entre los niños del grupo experimental frente a los niños del grupo control, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las pruebas, tanto en el pretest como en el postest.

6. En el análisis comparativo en la fase del pretest entre las niñas del grupo experimental frente a las niñas del grupo control, no se encontraron diferencias significativas.

7. Las niñas del grupo experimental presentaron diferencias estadísticamente significativas a favor del postest en las escalas de acoso $Z= 2.333$, $p < 0.020$, $r = .63$ angustia internalizada $Z= 2.196$, $p < 0.028$, $r = .63$ angustia total $Z=2.273$, $p < 0.023$ $r = .65$ y ansiedad ante la violencia escolar $Z= 2.298$, $p < 0.022$, $r = .66$ lo que indica que hubo una mejoría estadísticamente significativa en la percepción de las niñas respecto a lo que mide cada una de las escalas mencionadas después del periodo de intervención con el programa de Filosofía para niños.

8. Las niñas del grupo control presentaron una diferencia estadísticamente significativa a favor del pretest en la escala de victimización $Z= -2.199$, $p < 0.028$, $r = .73$ lo que indica que la percepción en esta dimensión empeoró al finalizar el ciclo escolar.

9. Respecto a la comparación entre grupo experimental y control en el caso de las niñas para el postest, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de Acoso $Z=-2.995$, $p < 0.003$, $r = .65$ Victimización $Z=-2,212$, $p < 0.027$, $r = .48$. Angustia externalizada $Z=-2.232$, $p < 0.026$, $r = .48$ y Angustia total $Z=-2.107$, $p < 0.035$, $r = .45$ a favor del grupo Experimental.

7. A partir de los resultados podemos confirmar que existe una mejoría estadísticamente significativa en cuanto a la percepción de acoso escolar tras la aplicación del programa de filosofía para niños.

8.2.5 Resultados del Sociograma

Este cuestionario se basa en un enfoque múltiple que implica, preguntar a todos los niños y las niñas de un grupo, sobre el resto de sus compañeros/as y conocer el estatus medio o nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de amistades, la impresión que cada niño produce y tiene respecto a sus compañeros, las posiciones que toman frente al grupo y los atributos perceptivos por los que más destaca dentro del grupo. (Díaz-Aguado, 1988). Lo que de acuerdo con la autora permite un acercamiento a la comprensión de la situación del niño entre sus compañeros y como es percibido por ellos, así como de la integración de cada uno de ellos en el grupo.

En este sentido, el análisis del instrumento sociométrico nos reporta los siguientes resultados:

- Alumnos que son elegidos por un número significativo de compañeros (preferidos)
- Alumnos que son rechazados por un número significativo de compañeros (rechazados)

- El aislamiento o total ausencia de elecciones (ignorados).

Tabla 48.

Porcentaje total de elecciones, rechazos, preferencia social, impresión de elección, impresión de rechazo e impresión global en el cuestionario de sociometría para el grupo experimental pretest.

No. de sujeto	Frecuencias						Porcentajes					
	E	R	PS	IE	IR	IG	E	R	PS	IE	IR	IG
1	4	2	2	3	3	0	33	16	16	25	25	0
2	5	0	5	4	2	2	45	0	45	36	18	18
3	4	11	-7	4	4	0	17	47	-30	17	17	0
4	2	0	2	3	0	3	40	0	40	60	00	60
5	3	2	1	2	1	1	38	25	13	25	13	13
6	0	6	-6	1	0	1	00	86	-86	14	00	14
7	2	12	-10	3	3	0	10	60	-50	15	15	0
8	1	0	1	1	0	1	50	0	50	50	0	50
9	5	0	5	5	0	5	50	0	50	50	0	50
10	0	2	-2	0	7	-7	00	22	-22	0	77	-77
11	2	1	1	2	2	0	28	14	14	28	28	0
12	4	3	1	2	3	-1	33	25	08	16	25	-08
13	3	3	0	3	8	-5	17	17	0	17	47	-29
14	3	3	0	3	2	1	27	27	0	27	18	09
15	0	4	-4	4	3	1	0	36	-36	36	27	09
16	5	0	5	0	1	-1	83	0	83	0	16	-16
17	0	2	-2	3	1	2	0	33	-33	50	16	16
18	5	1	4	0	1	-1	71	14	57	0	14	-14
19	5	0	5	5	2	3	41	0	41	41	16	25
20	5	1	4	5	1	4	41	08	33	41	08	33
21	3	6	-3	5	2	3	19	37	-19	31	12	19
22	4	1	3	3	1	2	44	11	33	33	11	22
23	0	2	-2	0	1	-1	0	66	-66	0	33	-33
24	2	1	1	1	2	-1	33	16	16	16	33	-16
25	3	3	0	3	7	-4	19	19	0	19	44	25
	68	66		65	57							

N=25 E= elecciones, R= rechazos, PS= Preferencia social, IE= impresión de elección, IR= impresión de rechazo, IG= impresión general.

A partir de los resultados, se puede observar que antes de la intervención el grupo experimental, mostraba las siguientes características: el 80% de los participantes recibieron al menos una nominación de amistad por parte de sus compañeros; mientras que el otro 20% (participantes: 6, 10, 15, 17, y 23) no obtuvieron nominación alguna de amistad y sí, dos o varias nominaciones de rechazo. No hubo casos en que no se nominara a algún compañero.

En cuanto a la impresión que manifiestan los niños de ser elegidos por los compañeros para jugar 84% es seleccionado y el 16% no presenta nominación alguna. La misma proporción se presenta sobre la impresión de no ser elegidos por sus compañeros para jugar.

Resultados significativos del pretest

- Ser elegido por un número significativo de compañeros.

Se puede observar que seis participantes (2, 9, 16, 18, 19 y 20), son elegidos por su capacidad para interactuar socialmente con sus compañeros. De los cuales sobresale el número 9, ya que no presenta ninguna nominación negativa tanto en las elecciones de rechazo como en la impresión de rechazar a los compañeros.

Respecto a los participantes 2, 16 y 19 no presentan nominaciones de rechazo, sin embargo, algunos de sus compañeros si tienen la impresión de ser rechazados por ellos.

- Ser rechazado por un número significativo de compañeros.

Los niños rechazados en general presentan dificultades para ajustarse a las demandas académicas y a la autoridad representada por los maestros, así como problemas para

relacionarse con sus compañeros, en este caso llama la atención el número de nominaciones de rechazo que presentan los participantes (3, 6, 7, 15 y 21) en el caso de los participantes (6 y 15) además no presentan nominación alguna de elección entre sus compañeros. Sin embargo, todos presentan nominaciones tanto en la impresión de que aceptan por lo menos a algún compañero como de rechazar a otros.

- El aislamiento o la ausencia de elecciones, refleja la falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad.

Como se observó anteriormente, en este caso no se presentan participantes sin nominaciones, aunque sí preocupa que los participantes 10 y 23 únicamente presentan nominaciones de rechazo.

Para conocer un poco más las preferencias o rechazos en un grupo, se pueden analizar una serie de atributos que les son asignados a cada uno de los niños y niñas. Por ejemplo, los atributos positivos que se recogen en este instrumento son: el/la que tiene más amigos/as, el más querido por la maestra, ser el más alegre, el que más ayuda a los demás y el que más sabe. Los atributos negativos que recoge el instrumento son: el más triste, el que tiene menos amigos, el que más molesta, es el que menos sabe, el menos querido por la maestra.

En los resultados del grupo experimental (Ver Tabla 53) se observa que el 76% de los compañeros son nominados por algún atributo positivo. Así, el 20% del grupo no presenta nominaciones negativas, el 56% reciben tanto nominaciones negativas como positivas, mientras que el otro 24% no presenta alguna nominación positiva.

Tabla 49.

Atributos positivos y negativos en el test de sociometría para el grupo experimental Pretest.

No.	Más amigo	Más quiere la maestra	Más alegre	Más ayuda a los demás	Más sabe	Total	%	El más triste	Menos amigo	Más molesta	Menos sabe	Menos quiere la maestra	Total	%
1	0	0	2	0	0	2	1.78	1	0	0	0	0	1	0.89
2	1	0	1	0	0	2	1.78	0	0	0	1	0	1	0.89
3	0	1	1	1	1	4	3.57	0	1	11	2	4	18	16.07
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	1	0	3	1	5	4.46	2	0	0	0	0	2	1.78
6	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0.89
7	0	0	0	0	0	0	0	7	10	3	9	5	34	30.35
8	1	0	0	0	0	1	0.89	0	0	0	0	0	0	0
9	3	0	4	5	0	12	10.7	0	0	0	0	0	0	0
10	0	1	0	0	0	1	0.89	0	1	0	0	0	1	0.89
11	0	1	1	0	0	2	1.78	0	2	0	2	0	4	3.57
12	0	1	1	2	10	14	12.5	3	0	0	0	0	3	2.67
13	7	3	6	1	0	17	15.17	0	0	0	0	0	0	0
14	2	3	3	4	11	22	19.64	0	1	0	0	0	1	0.89
15	1	0	0	0	0	1	0.89	0	0	6	1	5	12	10.71
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	3	3	0	1	0	7	6.25	0	0	2	0	1	3	2.67
18	1	1	0	0	0	2	1.78	3	0	0	0	0	3	2.67
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	1	0	1	0	0	2	1.78	2	0	0	2	0	4	3.57
21	0	0	0	1	0	1	0.89	1	2	2	7	3	15	13.39
22	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	2.67
23	0	0	1	1	0	2	1.78	2	4	0	0	0	6	5.35
24	0	0	0	1	0	1	0.89	0	0	0	0	0	0	0
25	5	4	2	3	0	14	12.5	0	0	0	0	0	0	0
	25	19	23	23	23	112		21	25	24	24	18	112	

• N=25

Los participantes (9, 12, 13, 14, 17 y 25) son los más valorados por atributos positivos percibidos por sus compañeros. De los cuales (9, 13 y 25) además de tener varias nominaciones positivas no presentan nominación en atributos negativos. Los demás (12, 14 y 17) reciben de uno a tres nominaciones en atributos negativos.

En cuanto a las nominaciones en atribuciones negativas el 68% recibe al menos una nominación, de los cuales el 12% únicamente nominaciones negativas y el 56% recibe también nominaciones positivas, mientras el 32% no recibe ninguna.

Los niños y niñas que obtienen más atributos negativos son (3, 7, 15, 21 y 23), también presentan de una a cuatro nominaciones positivas con excepción del participante (7) que solo es mencionado en los atributos negativos. Estos serían los niños y niñas controvertidos; es decir, caen bien a una parte del grupo, pero tienen algunas cualidades que molestan a los demás.

Otro dato importante que representan el 12% son aquellos compañeros que no son nominados (4, 16, 19) en ninguna de las dos direcciones.

En seguida se presentan los resultados del sociograma después del período de intervención (Ver Tabla 50).

En el momento del postest vemos una mejora considerable el 96% recibe al menos una nominación de amistad de los cuales el 36% solo presenta nominaciones de elección y no de rechazo y el 64% recibe ambas.

Se observa el 4% correspondiente a un participante que no recibe nominaciones de elección ni de rechazo.

Todos los participantes son nominados en la impresión de ser elegido, es decir que por lo menos con un compañero percibe aceptación. El 36% no presenta nominaciones en la impresión de rechazar a los demás compañeros y el 64% presenta tanto la impresión de que acepta a algunos compañeros y rechaza a otros.

- Ser elegido por un número significativo de compañeros

En comparación con el pretest, se observa una disminución en la concentración del número de nominaciones que reciben los compañeros elegidos con excepción de un participante (12), que mantiene la puntuación del pretest, en general se observa una mayor distribución de las nominaciones de elección entre todos los miembros del grupo.

Tabla 50.

Porcentaje total de elecciones, rechazos, preferencia social, impresión de elección, impresión de rechazo e impresión global en el cuestionario de sociometría para el grupo experimental posttest.

No. de sujeto	Frecuencias						Porcentajes					
	E	R	P.S.	I.E.	I.R.	I.G.	E	R	P.S.	I.E.	I.R.	I.G.
1	4	1	3	3	0	3	50	12	37	12	0	12
2	3	1	2	2	2	0	37	12	25	25	25	0
3	2	9	-7	1	5	-4	12	53	-41	05	29	-23
4	4	2	2	2	4	-2	33	16	16	16	33	-16
5	1	0	1	2	2	0	20	0	20	40	40	0
6	1	7	-6	1	8	-7	05	41	-35	05	47	-41
7	1	6	-5	2	4	-2	07	46	-38	15	30	-15
8	2	0	2	3	0	3	40	0	40	60	0	60
9	4	0	4	3	0	3	57	0	57	42	0	42
10	2	0	2	1	3	-2	33	0	33	16	50	-33
11	3	0	3	3	2	1	37	0	37	37	25	12
12	5	1	4	5	0	5	45	09	36	45	0	45
13	4	0	4	3	1	2	50	0	50	37	12	25
14	4	1	3	4	0	4	44	11	33	44	0	44
15	2	7	-5	1	4	-3	14	50	-.35	07	28	-21
16	0	0	0	1	2	-1	0	0	0	33	66	-33
17	1	0	1	1	0	1	50	0	50	50	0	50
18	4	1	3	5	0	5	40	10	30	50	0	50
19	3	1	2	1	2	-1	43	14	28	14	28	-14
20	3	1	2	1	2	-1	43	14	28	14	28	-14
21	1	4	-3	1	2	-1	12	50	-37	12	25	-12
22	1	2	-1	2	2	0	14	28	-14	28	28	0
23	3	1	2	1	0	1	60	20	40	20	0	20
24	1	0	1	4	0	4	20	0	20	80	0	80
25	3	2	1	5	2	3	25	17	08	41	17	25
	62	47	15	58	47	11						

- N=21 E= elecciones, R= rechazos, P.S.= Preferencia social, I.E.= impresión de elección, I.R.= impresión de rechazo, IG= impresión general.

Respecto a la impresión de que aceptan a los compañeros, todos los participantes presentan al menos una nominación, dos participantes (18 y 25) son percibidos como los que muestran una actitud de más aceptación para con los compañeros.

- Ser rechazado por un número significativo de compañeros

En general se mantiene la tendencia del pretest, en el sentido de que los compañeros que más elecciones de rechazo presentan (3, 6, 7, 15, 21) son los mismos, sin embargo se observa una disminución considerable en tres de ellos (3, 7 y 21) de dos, seis y dos nominaciones respectivamente y un aumento de una nominación y tres para los otros dos compañeros (6 y 15); sin embargo debido a las elecciones de amistad que presentan, el índice general se conserva igual para la mayoría, con excepción de una mejora importante de 5 puntos para el participante (7) y de un punto para el participante (15) en el índice global de preferencia social.

Los participantes (10, 13 y 25) reciben el mayor número de nominaciones en la impresión de rechazar a los demás compañeros sin embargo los participantes 13 y 25 también reciben nominaciones en la impresión de aceptación a diferencia del participante (10) que no recibe nominaciones de aceptación.

Los participantes (16, 18 y 23) no presentan nominaciones de impresión de aceptación hacia los compañeros y sí por lo menos una impresión de rechazar.

El participante 16 no presenta nominaciones de elección, rechazo e impresión de aceptar únicamente presenta una nominación como impresión de rechazar a los compañeros.

En cuanto a las posibles explicaciones respecto a las nominaciones de atributos positivos y negativos se observa lo siguiente (Ver Tabla 51). El 40% de los compañeros es

nominado por lo menos con algún atributo positivo, a comparación del pretest se observa una mayor concentración en las puntuaciones de atributos positivos en menor número de compañeros, el 24% no presenta nominaciones en atributos negativos y el otro 36% presenta también puntuaciones en atributos negativos.

Tabla 51.

Atributos positivos y negativos en el cuestionario de sociometría para grupo experimental Postest.

No.	Más amigos	Más quiere la maestra	Más alegre	Más ayuda a los demás	Más sabe	Total	%	El más triste	Menos amigos	Más molesta	Menos sabe	Menos quiere la maestra	Total	%
1	1	1	0	0	0	2	2.27	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	3	3.5
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	2	3	16	18.8
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	1	4	1	6	6.81	1	1	0	0	0	2	2.35
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	2.35
7	0	1	0	0	0	1	1.13	3	9	3	7	4	26	30.6
8	0	0	0	1	0	1	1.13	0	0	1	0	0	1	1.17
9	0	1	0	1	2	4	4.54	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	1	0	0	1	1.13	1	2	0	0	0	3	3.5
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	3.5
12	2	2	2	4	4	14	15.9	1	0	0	0	0	1	1.17
13	0	2	6	2	0	10	11.4	0	0	0	0	0	0	0
14	0	3	0	1	13	17	19.3	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	1	0	0	1	1.13	0	0	5	1	2	8	9.41
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	5	0	0	1	0	6	6.81	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	1	0	0	0	1	1.13	0	0	0	1	0	1	1.17
20	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	3	3.5
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1	6	7.05
22	1	0	0	0	0	1	1.13	0	1	0	0	0	1	1.17
23	0	0	0	1	0	1	1.13	6	0	0	0	0	6	7.05
24	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	3	3.05
25	10	2	8	2	0	22	25	0	0	0	0	0	0	0
	19	13	19	17	20	88		17	16	21	20	11	85	

Las puntuaciones más altas en nominaciones positivas se concentran en pocos compañeros (5, 12, 13, 14, 17 y 25), de los cuales (13, 14, 17 y 25) no presentan alguna nominación en atributos negativos. Los participantes (5 y 12) tienen dos y una

respectivamente. Sobresalen los participantes (25, 14, 12 y 13) por concentrar el 71.6% de las puntuaciones positivas.

El 64% de los compañeros es nominado al menos una vez respecto a algún atributo negativo, como se mencionó anteriormente el 36% no presenta nominaciones negativas.

Al igual que en el pretest las puntuaciones más altas en nominaciones negativas se presentan en los participantes (3, 7, 15, 21 y 23), de los cuales los participantes (3 y 21), no son nominados con algún atributo positivo, a diferencia de los participantes (7, 15 y 23) que presentan al menos una nominación positiva.

A pesar de seguir la misma tendencia se puede observar que los participantes (7, 15, 21) presentan un menor porcentaje de nominaciones negativas en el posttest. Sin embargo, no sucede lo mismo para los participantes (3 y 23).

Los participantes (4, 16, 18) no reciben nominaciones positivas ni negativas.

Por último, se presenta los resultados del Ranking entre el pretest y posttest del grupo experimental. De acuerdo con Díaz-Aguado (1988, 1990 y 1992) es el índice que mejor permite captar los efectos producidos como consecuencia de los programas de intervención. Lo que permite conocer es la aceptación media obtenida por cada uno de los alumnos de un grupo.

Tabla 52.
Ranking de posicionamiento social por alumno/a en el Pretest

Núm. Sujeto	Posicionamiento	Puntaje	Promedio
7	16	73	4.1
6	15	64	3.6
3	14	59	3.3
21	13	58	3.2
15	13	58	3.2
16	12	57	3.1
4	11	54	3.0
11	10	50	2.8
23	10	50	2.8
8	9	46	2.6
5	8	45	2.5
18	8	45	2.5
19	8	45	2.5
20	8	45	2.5
22	8	45	2.5
12	7	42	2.3
10	6	41	2.2
14	5	40	2.2
1	5	40	2.2
13	4	39	2.1
24	3	37	2.0
9	2	36	2.0
17	1	32	1.7
2	1	32	1.7
25	1	32	1.7

N=18 1=Muy bien 2= Un poco bien 3=Regular 4=Un poco mal 5= Muy mal

Tabla 53.
Ranking de posicionamiento social por alumno/a en el Postest

Núm. Sujeto	Posicionamiento	Puntaje	Promedio
7	21	75	3.6
3	20	70	3.3
6	19	67	3.2
21	18	64	3.0
22	17	63	3.0
16	16	60	2.9
4	15	56	2.7
10	14	55	2.6
15	13	53	2.5
23	12	51	2.4
14	11	49	2.3
25	10	48	2.3
19	9	47	2.2
24	8	46	2.2
11	8	46	2.2
8	8	46	2.2
20	7	45	2.6
5	7	45	2.1
1	6	42	2
2	5	40	1.9
13	4	38	1.8
9	3	34	1.6
12	3	34	1.6
17	2	33	1.6
18	1	32	1.5

N=21 1=Muy bien 2= Un poco bien 3=Regular 4=Un poco mal 5= Muy mal

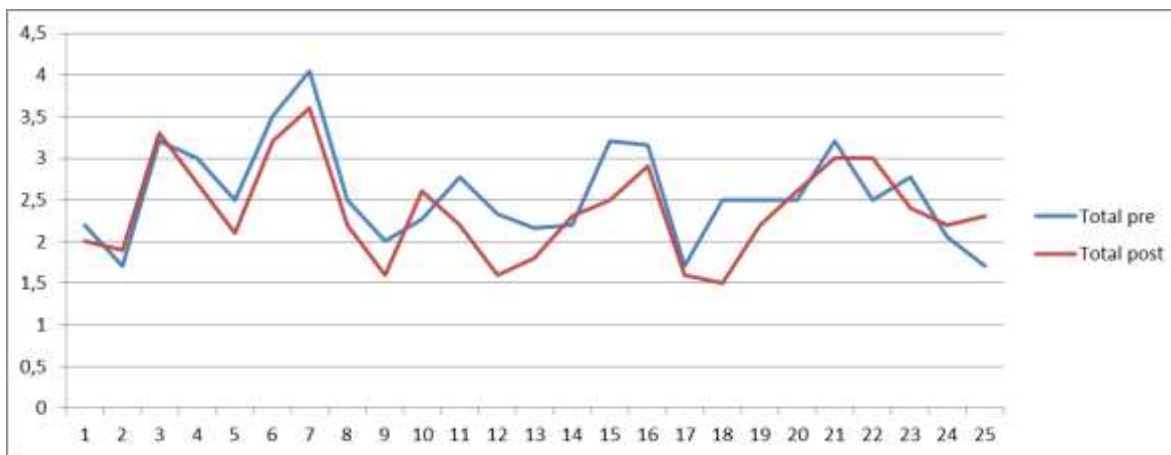


Figura 1. Comparación de promedios de las puntuaciones ranking pretest y postest grupo experimental

En la Figura 1 se observa que el 72% de los participantes mejoraron en cuanto a cómo son percibidos por sus compañeros. Aún en el caso de los participantes que aumentaron su puntuación en el postest, se puede observar que se encuentran dentro de los parámetros deseables.

8.3 Resultados de la . Evaluación Cualitativa de la Intervención con el Programa Filosofía para niños

Al concluir cada una de las sesiones del taller se pidió a los alumnos realizar una valoración contestando de manera individual o grupal el formato de evaluación de sesión, con tres posibilidades de respuesta: sí, no o más o menos de acuerdo con lo que consideraron que sucedió durante la sesión, incluyó además cuatro preguntas abiertas sobre lo que más, lo que menos les gustó, lo que aprendieron y como lo podrían aplicar en su vida cotidiana. En el caso de la evaluación individual se realizó con papel y lápiz, en caso de la evaluación grupal se les pidió hacerlo indicando con los pulgares, arriba si su respuesta era sí, en horizontal si era más o menos y hacia abajo si su respuesta fue no, posteriormente en

cualquiera de las dos modalidades se les invitó a compartir de manera libre sus respuestas a las cuatro últimas preguntas como cierre de sesión.

Con la finalidad de llevar a cabo la valoración del proceso en el desarrollo de las sesiones del taller de Filosofía para Niños, se tomaron en cuenta nueve sesiones que fueron evaluadas de manera individual en distintos momentos. Se realizó la sumatoria de cada una de las posibilidades de respuesta (Sí, No y Más o menos) para cada una de las sesiones y para cada una de las preguntas, posteriormente se procedió a obtener los porcentajes considerando el número de respuestas totales.

A continuación, en la Tabla 54 se presentan las frecuencias de respuesta y porcentaje que representan, considerando que el número de alumnos que llevo a cabo la evaluación fue variable y que en algunos pocos casos dejaron alguna pregunta sin contestar.

Tabla. 54

Frecuencias y porcentaje en la elección de respuestas para la evaluación de las sesiones de Filosofía para Niños

Número de sesión	N	Sí		No		Más o menos		Total, de respuestas
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
1. Sesión 8 dic 2019	15	75	55.97	39	29.10	20	14.92	134
2. Sesión 29 ene 2019	22	105	53.29	40	20.30	52	26.39	197
3. Sesión 2 abril 2019	24	116	56.31	49	23.78	41	19.90	206
4. Sesión 11 abril 2019	17	100	62.11	33	20.49	28	17.39	161
5. Sesión 2 mayo 2019	13	79	67.52	11	9.40	27	23.07	117
6. Sesión 14 mayo 2019	15	71	52.59	26	19.25	38	28.14	135
7. Sesión 16 mayo 2019	14	69	54.76	8	6.34	49	38.88	126
8. Sesión 29 mayo 2019	14	88	69.84	6	4.76	32	25.39	126
9. Sesión 27 junio 2019	18	117	75	13	8.33	26	16.66	156
Total	152	820	60.38	225	16.56	313	23.04	1358

Nota: la N varía en función de la asistencia de niños en las sesiones.

A partir de los resultados podemos observar que en general las sesiones fueron evaluadas positivamente, es decir el 60.38% de los alumnos consideró que, si se presentaron las habilidades evaluadas durante las sesiones, el 23.04% de los alumnos consideró que más o menos se presentaron y el 16.56% manifestó que no se presentaron.

También se puede observar una tendencia positiva en las dos últimas sesiones donde él 69.84% y 75% respectivamente, afirma que durante la sesión se presentaron las habilidades evaluadas, se puede observar que el porcentaje de alumnos que contesta que “No” se presentaron las habilidades, fue mayor en las sesiones iniciales y fue disminuyendo a medida que transcurrió el taller, elevándose al mismo tiempo el porcentaje que contestó que “Más o menos” se presentaron las habilidades en la sesión.

En la siguiente figura se puede observar gráficamente la variación en la presentación de las respuestas a medida que transcurrió el taller de Filosofía para Niños.

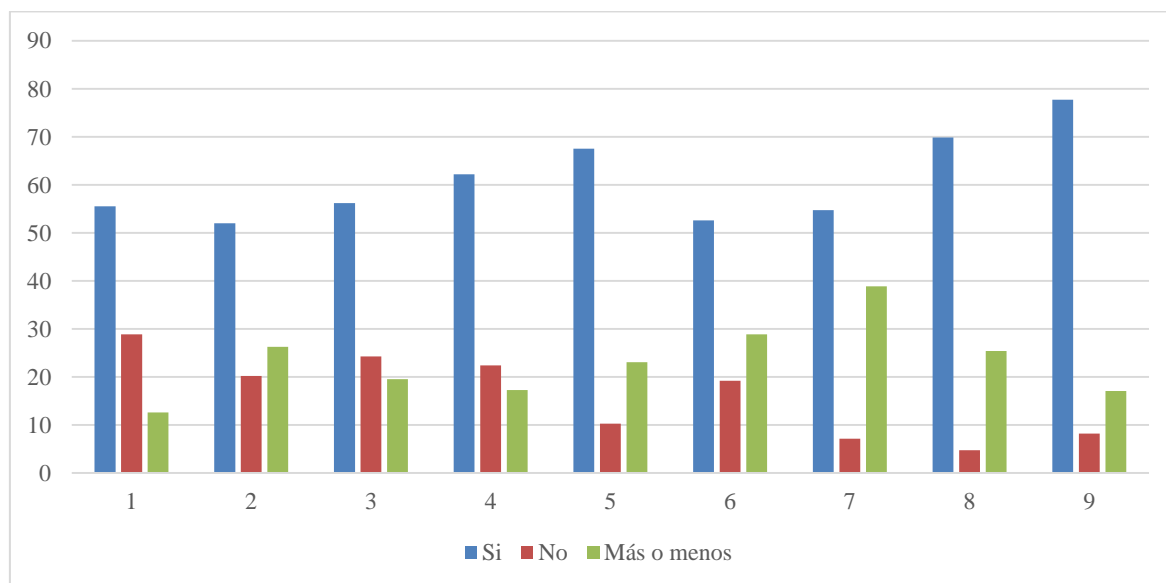


Figura 2. Porcentaje de cada elección de respuestas al cuestionario de evaluación por sesión de Filosofía para Niños

En la Tabla 55 y se muestran los resultados de la evaluación de cada una de las respuestas a las diferentes preguntas del cuestionario, en donde podemos observar lo siguiente:

Las preguntas en las que se observa mayor puntuación afirmativa son: construimos a partir de las ideas de los otros con el 67.76%, nos dirigimos a los compañeros y no únicamente al maestro con 66.66% y se hicieron preguntas relevantes con 64.47%

Tabla 55.

Frecuencia y porcentaje en la elección de respuesta para cada una de las preguntas del cuestionario de evaluación de las sesiones de Filosofía para Niños

Preguntas	Respuestas						Total
	Fr	Si %	Fr	No %	Fr	Más o menos %	
1. Se hicieron preguntas relevantes	98	64.47	25	16.44	29	19.07	152
2. Construimos a partir de las ideas de otros	103	67.76	18	11.84	31	20.39	152
3. Aceptamos crítica razonable	79	51.97	40	27.63	33	21.71	152
4. Respetamos a los otros y sus derechos	86	56.57	19	12.5	47	30.92	152
5. Fundamentamos nuestras opiniones con razones convincentes	86	56.95	23	15.23	42	27.81	151
6. Proporcionamos ejemplos y contraejemplos	84	56.75	23	15.54	41	27.70	148
7. Tratamos de descubrir presuposiciones subyacentes	92	61.74	28	18.79	29	19.46	149
8. Hicimos juicios evaluativos equilibrados	92	60.52	29	19.07	31	20.39	152
9. Nos dirigimos a los compañeros y no solamente al maestro	100	66.66	20	13.33	30	20.00	150
Total	820	60.38	225	16.56	313	23.04	1358

Las frases que mayor puntuación negativa presentaron fueron las de Aceptamos crítica razonable con 27.63%, hicimos juicios evaluativos equilibrados 19.07% y en la de tratamos de descubrir presuposiciones subyacentes 18.79%.

Las puntuaciones mayores en la categoría más o menos se presentaron en las frases de Respetamos a los otros y sus derechos 30.92%, fundamentamos nuestras opiniones con razones convincentes 27.81% y proporcionamos ejemplos y contraejemplos 27.70%.

A continuación, se muestra gráficamente la evaluación de cada una de las preguntas, donde se observa que la mayor parte de las respuestas afirman que se presentaron las habilidades durante las sesiones, seguidas de más o menos se presentaron con excepción de aceptar crítica razonable, en la que las respuestas indican que los que contestaron que no se presentó, fue mayor a los que dijeron que más o menos.

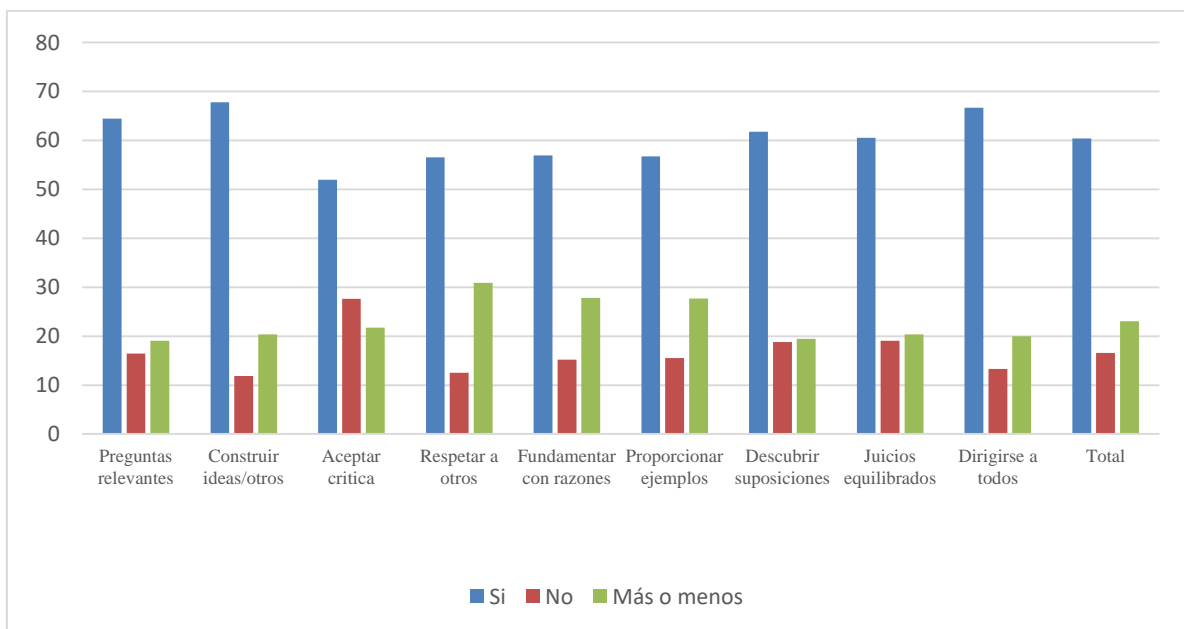


Figura 3. Porcentaje de cada uno de los niveles de medición para las nueve las habilidades evaluadas.

8.3.1 Análisis de resultados

Se obtuvieron 29 videgrabaciones de las 33 sesiones que conformaron el taller, las cuales fueron transcritas, este material más el diario de campo fueron los instrumentos que se utilizaron para realizar el análisis de contenido de lo que sucedió en las sesiones que conformaron el taller.

Para llevar a cabo el análisis de las sesiones y poder llegar a tener una comprensión más amplia de lo que sucedió con la aplicación del programa, se tomaron en cuenta como ejes de análisis las siguientes dimensiones: pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento cuidante. Como guía se utilizaron las nueve preguntas del cuestionario y se dividieron entre las dimensiones correspondientes. Para una comprensión de los resultados, se extraen algunos fragmentos de los diálogos que ejemplifican cada una de las dimensiones análisis. Para preservar la identidad de los participantes, se colocan las iniciales de sus nombres.

Al finalizar el taller, hubo un encuentro con el grupo en el cual se les invitó a compartir ¿Cómo se sintieron participando en el taller? Si aprendieron algo diferente, y de ser así, ¿Qué aprendieron? ¿Qué fue lo que más les gustó del taller?

También se llevó a cabo una entrevista con la maestra, en la cual se le preguntó ¿Cómo había percibido el sentir de los niños de participar en el taller? Si había percibido algún cambio en los niños y de ser así ¿Qué cambios observaba en los niños a partir de la implementación del programa? Y si tenía algún comentario que quisiera externar.

Pensamiento Crítico

Se hicieron preguntas relevantes

El programa intenta preservar o en su caso desarrollar la capacidad de asombro ante la realidad, la inquietud ante lo supuesto ya dado. La capacidad de preguntar, de preguntarnos, mantiene en movimiento la búsqueda de información, de respuestas, de otras formas de vinculación, de otras formas posibles de ser y de estar.

Parte de la metodología consiste en pedir a los alumnos que formulen preguntas a partir de lo que les haya gustado o inquietado de la lectura. Se pretende que las preguntas cada vez tengan un mayor nivel de problematización, que no sean preguntas cerradas y que nos lleven realmente a cuestionarnos sobre nuestra propia vida.

En el transcurso de las sesiones, se observó una fluctuación en la construcción de sus preguntas, algunos se centraron en preguntas que tendrían que ver más con la comprensión del texto, con falta de información sobre algún tema en particular, sobre la clarificación de un concepto, etc. Sin embargo, se observa también cómo lograron desplegarse otras que realmente nos llevaron a pensar y profundizar el diálogo.

MD: ¿Qué son los derechos humanos?

JE: ¿Antes tenían derechos?

MP: ¿Por qué alguien puede hacer cosas para dañar a otro?

¿?: ¿Por qué hay personas que no pueden defenderse?

JE: ¿Por qué cuando dañan no piensan en sus sentimientos?

.....

MD: ¿De dónde viene la amistad?

FA: ¿Para tener un amigo necesitas tener cosas en común?

SC: ¿Qué es lo que nos lleva a aceptarnos cómo somos?

MD: ¿Seguimos siendo los mismos siempre?

MA: ¿Qué me hace especial y único?

.....

MD: ¿Los recuerdos cambian?

B: ¿Qué pasa con el tiempo y nuestra memoria?

G: ¿Por qué a una persona le daría miedo preguntar?

MD: ¿Por qué unas razas son discriminadas y otras son valoradas?

Esta selección de preguntas abarca momentos iniciales, medios y finales en el taller, indicados con la separación de puntos, podemos observar cómo desde las primeras sesiones se formularon preguntas que tienen multiplicidad de respuestas, nos llevaron a nombrar y reflexionar sobre situaciones en que aparece la violencia, la problemática del acosador y de las víctimas, la preocupación por el otro, la amistad, la singularidad, la identidad a través del tiempo, etc., que pudieron vincular con sus propias experiencias y en su caso proponer otras formas de convivencia que generen mayor bienestar, es importante señalar el caso de SC quien durante la primera sesión solicitó ayuda porque no sabía cómo elaborar una pregunta.

Fundamenta sus opiniones con razones convincentes

Tratar de que sus opiniones siempre estén fundamentadas con razones fuertes, informadas, con conocimiento o experiencia de lo que se expresa, siguiendo un razonamiento lógico, sin caer en argumentación rígida o dogmática.

El siguiente ejemplo, forma parte de un ejercicio en el que se muestra la dificultad y el esfuerzo que toma el llegar a fundamentar nuestras opiniones con razones que se sostengan.

Docente: ¿Es una buena razón decir “Me gustó la película porque las palomitas de maíz estaban deliciosas?”

MD: Sí, porque me gustan las palomitas y por eso iría al cine.

PA: Yo no estoy de acuerdo, porque puede ser una película mala, pero si te gustan las palomitas.

GA: No, yo no estoy de acuerdo, porque el punto es que te guste la película, aunque no comas palomitas.

.....

Docente: Martha dijo, me gustó la película porque entre gratis

GA: Una buena, porque tuvo la suerte de no pagar

Docente: Pero, el que tu no pagues, ¿te garantiza que la película te guste?

PA: No, yo creo que es una mala razón, porque puede ser que pagues o no, eso es diferente a que te pueda gustar la película.

MA: O puede ser que solo haya entrado al cine y no hubo película

.....

¿Es importante tener un nombre?

MD: “Yo creo que, si porque así nos identificamos cada quien, con nuestros nombres, te dicen como: ven por favor, Rosa y ya sabes quién es porque si no tuviéramos nombre van todos

EG:” “pues tenemos que tener un nombre para que signifiquemos a cada uno”

GU: “También podemos tener dos nombres”

JE: “Yo creo que es importante tener un nombre porque si le dices persona a persona y te puedes llamar por ejemplo Joseph”

LX: “Es que si no tuviéramos nombre es como si no existiéramos”

EG: “No, yo no estoy de acuerdo porque no porque nomás por un nombre no dejaríamos de existir”

Docente: ¿Existe lo que no podemos nombrar?

EG: “Si, porque lo podemos ver”

LX: “Yo creo que no existen”

En este diálogo, se puede observar el paso de una observación concreta a la abstracción de uno de los planteamientos filosóficos que han ocupado a la humanidad, sobre el lenguaje y la construcción de la realidad compartido por los niños.

Tratamos de descubrir presuposiciones subyacentes

Tratar de indagar en que se fundamenta la información que recibimos, las opiniones que escuchamos y las que compartimos, tratar de analizar lo no explícito en lo que se dice.

En la mayoría de las sesiones hubo alguna participación que ayudó a darnos cuenta de cómo lo que damos por hecho puede llevarnos a conclusiones equivocadas, un ejemplo se presentó después de haber estado discutiendo sobre los prejuicios y como pueden o no afectar nuestra manera de pensar, sentir y actuar.

E: Dice mi papá que unas muchachas andaban caminando en la calle y pasó un señor que agarró una moto, pasó y les disparó, porque andaban en malos pasos.

Después de una reacción emocional de sobresalto, la investigadora preguntó:

Docente: ¿El que otra persona piense que alguien anda en malos pasos le da derecho a matar?

E: Yo creo que sí.

MD: Yo creo que sí, por deber cosas muy costosas y que no sepan cómo repararlo.

F: No, porque pueden ser inocentes.

Gu: No, yo no estoy de acuerdo, porque pudo haber sido estaba borracho el que las mató.

Docente: ¿Pero si alguien de pronto dice que nosotros andamos en malos pasos, con o sin fundamento, están de acuerdo en que podría llegar a matarnos?

Gu: No, yo creo que podría denunciarlo.

P: No, no es necesario matarlo, porque lo puedes hacer bueno, puedes ayudar a esa persona.

MD: o puede ser que la persona que nos dijo que esa persona andaba en malos pasos, no es cierto, que tal que es una persona normal y la que nos estaba hablando de eso, esa es la mala.

Docente: Entonces no es tan sencillito, porque estamos haciendo juicios a partir de un rumor. ¿Entonces que tendríamos que hacer antes de juzgar?

MD: Tendríamos que investigar.

FA: Yo había pensado que sí estaba de acuerdo en que las hubieran matado, pero tampoco estoy segura, porque qué tal que eran inocentes.

Docente: ¿Lo que dicen es que están a favor de que cualquiera puede acabar con la vida de otra persona si supone que anda en malos pasos?

MD: No porque como dice FA que tal que son inocentes.

Docente: ¿Entonces?

O: Yo le hablaría a la policía y que se lo lleve.

F: Yo lo ayudaría para que no ande en malos pasos.

Docente: ¿Todos entendemos lo mismo por “andar en malos pasos”?

El diálogo anterior parece interesante por varias razones, una porque se observa cómo se puede llegar a evaluaciones de la realidad de forma errónea, a partir de las preconcepciones que tenemos sobre ciertos hechos, sobre la parcialidad y falta de información al emitir un juicio evaluativo de la realidad, se observan también las suposiciones subyacentes en los juicios que se emiten, y de manera preocupante, como el contexto social ha favorecido la normalización de la violencia que manifiestan varios de los alumnos, encontrando en una respuesta igualmente violenta el intento de solucionar los conflictos, donde el valor de la vida aparece disminuido.

Hacer juicios evaluativos equilibrados

Valorar los argumentos de los demás sin discriminar o favorecer ninguna, haciendo una valoración de las razones y fundamentos en que se basa una opinión, señalando lo que a su juicio es correcto o incorrecto.

Docente: ¿Qué piensan de que se burlaban de otro por sus costumbres?

MO: no está bien, porque lastima su autoestima

GA: Ene o

PA: porque daña a tu autoestima

MP: porque lo haces sentir débil

PA: lo haces sentir invalido

Docente: entonces porque hay personas que se siguen burlando

MO: porque no tienen corazón

BA: si tenemos

JE: no en sentido literal BA, es como decir que no tienen lastima, sentimientos.

Docente: ¿realmente creen que no tienen sentimientos?

LX: No, porque en su casa lo maltratan y entonces se desquita con otros

BA: yo no estoy de acuerdo,

Docente: ¿Y qué piensas?

BA: yo pienso que los hace sentir satisfechos

Docente: ¿Porque hacer sentir a alguien mal lo haría sentir satisfecho?

BA: Quien sabe

PA: pues tal vez sí, porque están muy enojados y es una forma de sacarlo

MA: pues porque tampoco saben lo que hacen

FE: tampoco sabían lo que hacían.

.....

Al escuchar las diferentes propuestas, se observa cómo se complejizan las ideas, al pasar de una afirmación, a la consideración de diversos motivos que nos pueden llevar a actuar de ciertas maneras; al escuchar otras razones y afectos que pueden estar implicados, van sumándose elementos que ayudan a entender la complejidad de los vínculos humanos, desde la metodología se pretende que esta manera de preguntarse y escuchar vaya introyectándose, de tal manera que nuestros juicios cada vez sean más equilibrados al considerar diferentes elementos de la realidad.

Pensamiento Creativo

Construimos a partir de las ideas de otros

Nuestro pensamiento es el producto de lo que hemos podido ir construyendo a partir de lo expresado por los otros con quienes formamos los vínculos importantes que van dejando huella, el expresar, ampliar, diferir respecto a lo que los otros dicen, nos dicen, ayuda a ir construyendo nuestra propia identidad y nuestras posiciones ante la vida.

Se observó que a medida que fue consolidándose la comunidad de diálogo, la construcción de ideas entre los alumnos fue cada vez más fluida, los alumnos pudieron enhebrar sus participaciones a partir de las preguntas que generaron y que funcionaron como hilo conductor en las sesiones. El diálogo que se presenta a continuación surgió a partir de una de las preguntas generadoras que se proponen en el plan de discusión.

¿Es necesario tener normas?

MD: yo creo, que si es necesario tener normas, sino todo el mundo haría lo que quiera

Docente: ¿Quién piensa diferente?

EG: Yo digo que no porque cada quien tiene su responsabilidad.

GA: Yo digo que a la vez sí y a la vez no, no porque por decir, porque con las normas no podemos hacer lo que nos gusta, ¿No? Por ejemplo, escuchar música

SA: Pero ¿quién no te deja escuchar música?

GA: Las religiones

Docente: ¿Las religiones?

GA: Sí

BA: yo escucho música electrónica

Docente: ¿A ti no te lo prohíbe tu religión?

BA: no

MO: la música electrónica, trata de todas esas cosas como del demonio

GA: no es cierto, si le entiendes no

Docente: A ver GA, dinos porque no

GA: No porque una cosa es, si le entendieras lo que dice, pero si no sabes lo que dice, pues puedes decir lo que quieras, pero si sabes lo que dice, pues sabes que dice algo normal, no como dice MO, que habla de todo eso, no es cierto.

EG: porque no habla de eso, porque es puro ritmo y no tiene que ver lo que dice, no hay palabras

MD: Lo más seguro es que no entendiste bien GA lo que quisiste decir, porque hay personas que escuchan mucha música electrónica, por ejemplo, yo escucho música electrónica y no escucho nada de eso.

Docente: o sea para ti, no tiene algo del demonio

BA: Yo creo que un hombre que se llama ... y hace música electrónica, y quizá algunas pueden tener que ver con el diablo, solo algunas.

Docente: ¿Qué significa que tengan cosas del demonio?

OM: yo se alguna canción diabólica,

Docente: ¿Tú crees que si hay música diabólica?, ¿Qué significa?

OM: Sí mire yo me la se... empieza a cantar

Todos reímos

PA: Yo estoy de acuerdo con Mariana, yo creo que depende de la persona.

MP: Yo también estoy de acuerdo con MD y PA, que depende de la persona.

EG: Si depende de la persona y de las palabras que tenga la música

FE: Si fuera diabólica, no nos hubiéramos reído cuando canto OM

....

Discusión sobre la discriminación y el racismo:

FE: “¿Qué es racismo?”

MO: “Es cuando discriminas a una persona por su raza, por su color”,

MP: “la raza tiene que ver con el lugar donde naciste”,

GA: “Por ejemplo: Algunos son negros y los discriminamos por su color”,

BA: “Pero nosotros somos mestizos”.

MD: “¿Pero, por qué unas razas son discriminadas y otras valoradas?”

PA: “Yo creo que porque es diferente a la mayoría con los que vive”,

GA: “Yo no estoy de acuerdo porque si aquí viniera una güerita, no la discriminaríamos”,

GU: “por nuestras creencias”

FE: “Por su religión”

SA: “Yo creo que es por qué no encaja”,

PA: “Tal vez sea una buena persona, pero nosotros juzgamos por su apariencia”

El relato cuenta la vivencia de una familia inmigrante y su adaptación al nuevo entorno. Se observó que a medida que fue consolidándose la comunidad de diálogo, la

construcción de ideas entre los alumnos fue cada vez más fluida, los alumnos retomaron la pregunta y fueron compartiendo sus ideas introduciendo nuevos elementos que permitieron complejizar la discusión.

Proporcionaron ejemplos y contraejemplos

Clarifica con ejemplos o a partir de lo contrario para resaltar lo que quiere decir, en la mayor parte de las sesiones los compañeros pudieron traer ejemplos para tratar de explicar y clarificar lo que querían decir.

SA: Es injusto, por ejemplo, que un grande, un adulto se aproveche de un chiquito, quitándole sus cosas.

.....

¿Las religiones imponen ciertas normas?

JE: Sí, por ejemplo, si vas a ser monja no puedes tener novio, ni esposo, no puedes casarte, si eres sacerdote, tampoco.

SA: Si, por ejemplo, yo voy al catecismo y vemos lo de los mandamientos, no robaras, no matarás, ...

¿Por qué existen normas? ¿Son necesarias?

PA: Sí, yo creo que, si son necesarias, para protegernos, por ejemplo, cuando vamos a subirnos a algún juego, luego prohíben subírte con zapatos, para poder mantener limpio el lugar y no lastimar a los más chiquitos.

.....

M.D: yo pienso que la comida no es rara, porque por ejemplo allá, en China, comen pulpo, los tentáculos de pulpo, o un tipo de pescado, u otras cosas, pero en otros lados comen otras cosas.

BA: pero para allá es raro comer reses y lo que comemos aquí

Docente: o sea los dos están de acuerdo, están hablando de que en diferentes lugares tenemos costumbres diversas.

BA: es como si yo dijera que lo que comemos es raro

JE: exacto, aquí comemos por ejemplo jumiles, hormigas de San Juan, charales, para ellos eso sería raro.

GU: más bien es algo que no entendemos

El poder seguir el hilo de las ideas y a partir de ahí, engarzar con nuestra propia experiencia permitió la creación de nuevos escenarios y además asimilar de una manera concreta los conceptos que fuimos discutiendo.

En varias sesiones se invitó a imaginar y compartir con los compañeros cómo se sentirían ante diferentes situaciones, lo que facilitó el enriquecimiento de la expresión de las emociones, ahí donde algún compañero inicialmente dijo bien o mal, tuvo la oportunidad de escuchar a los demás y de esta manera ampliar las formas de nombrar eso que sentimos de manera diversa, hablaron de haberse sentido nerviosos, asustados, miedosos, con terror, enojo, rabia, tristeza, gratitud, orgullo, decepción, traición, sentirse especiales, vergüenza, ganas de vengarse, alegría, felicidad, etc., se observa una variedad de matices que podrán ir dando lugar a una diversidad de emociones que parecía no tener cabida, enriqueciendo la vida emocional de todos y de posibilitar la deriva a través de la palabra lo que en ocasiones se lleva al acto.

En la última sesión con motivo de lo aprendido en el taller de filosofía para niños, se realizó una actividad donde tuvieron que elegirse entre ellos para formar equipos, expresar lo que cada uno aprendió durante el taller y compartirlo en el grupo, posteriormente imaginar y proponer diferentes maneras para representar creativamente una escultura que simbolizara lo aprendido. Las esculturas que se hicieron fueron: Respeto, No violencia, No discriminar, Compartir y Convivir en paz.

Pensamiento Cuidante

Acepta crítica razonable

Aceptar alguna crítica razonablemente fundamentada, sin exaltarse o descalificar, es algo que se pretende con la construcción de la comunidad de dialogo, de acuerdo con la percepción de los alumnos, esta habilidad fue la que más les constó trabajo desarrollar durante las sesiones.

EG: Desde hace años existen los derechos de los niños

JE: no, antes no tenían derechos, porque cada quién tenía sus mañas o cada quien tenía sus tradiciones, o les decían sus papás con quién debía de casarse.

M D: Sí, porque antes no había

LX: no tenían techo ni comida

JE: No, estas mal. Yo no estoy de acuerdo porque, aunque tenían techo y comida lo que no tenían era libertad

La docente-investigadora intervino en el sentido de afirmar la diferencia, recordando no descalificar las aportaciones de los demás e invitando más bien a preguntar sobre las razones del por qué, de lo que decimos.

En varios momentos de las sesiones se observó la manifestación de diferencias, manteniéndose a través de mostrar el desacuerdo a partir de la palabra, dirigiéndose a sus compañeros como “yo no estoy de acuerdo, porque...”

En otros momentos hubo situaciones de conflicto, que pudieron expresar y resolver verbalmente, en los que la investigadora fungió como mediadora. En otras ocasiones donde algún compañero presentó alguna conducta violenta hacia otro, como el decir algún apodo o tomar algo de su compañero sin permiso, se promovió la reparación del daño, es

importante señalar que al inicio del ciclo se observó mayor dificultad para asumir la responsabilidad de los actos que al final del curso.

Respeto a otros y sus derechos

El respeto tiene que ver con la aceptación del otro en su diferencia, es decir considerar que tiene el mismo derecho propio de sentir, pensar y actuar de acuerdo con sus costumbres, ideales y creencias. Se trata de promover un mínimo de acuerdos que nos permitan movernos en los espacios públicos que posibiliten convivir en la diversidad.

La mayor dificultad que se presentó fue que pudieran esperar sus turnos para participar y hacer propia la norma de levantar la mano para pedir la palabra. Algunos alumnos tuvieron mucha dificultad para demorar sus participaciones, rebasando la norma y hablando cuando otro compañero tenía la palabra.

También hubo interrupciones por parte de algunos compañeros que no estaban comprometidos con el trabajo en algunos momentos, por lo que en una de las sesiones se tomó un tiempo para redefinir las normas de funcionamiento y proponer soluciones. El acuerdo al que se llegó fue que al segundo momento donde alguien interrumpiera la sesión, se le iba a pedir que dejara el círculo y continuara en su lugar con los trabajos escolares, dando también oportunidad a quien no se interesara en participar en la sesión de tomar la decisión de continuar con su trabajo. Sucedió en tres ocasiones, ayudando a que la sesión siguiera su curso de manera más fluida.

Se presentó un diálogo a partir de la pregunta de uno de los alumnos que más dificultades tenía de ser aceptado en el grupo

SC: Yo digo que seamos amigos todos ¿Qué es lo que nos llevaría a aceptarnos todos cómo somos?

A: “¿por qué a veces no nos aceptamos cómo somos?”

JE: yo acepto a todos

SC: menos a mí y a Guille

SA: ya nos exhibiste

FA: por dios SC, ya no hay vuelta atrás

Docente: Y ¿Qué es lo que nos llevaría a aceptarnos todos como somos como pregunta SC?

JE: ya dijimos que si nos aceptamos como somos, nada más que dicen que no es verdad

Docente: tú dices que si nos aceptamos como somos, pero S.C. supone que no es así, y se pregunta porque

FA: a veces por su forma de ser o por su color de piel

JE: eso no tiene importancia

Docente: ¿por qué no?

JE: porque todos debemos ser, por ejemplo, si este de, SC y GA, por ejemplo, GA no le cae bien que digamos... aja, pero por ejemplo lo discrimina pues, pero el también para defenderse le dice de cosas

Docente: y entonces ¿cómo lo relacionas con aceptarnos o no aceptarnos?

JE: porque todos tenemos que aceptarnos como somos, no rechazar a nadie

Docente: pero estas diciendo que sin embargo sucede lo contrario

JE: ajá

Docente: o sea tú dices que todos debemos de aceptarnos, pero a veces suceden otras cosas;

JE: asiente con la cabeza

Docente: ¿quién quiere comentar? tenían levantada la mano MD y luego ED.

M.D: todos somos únicos tales como somos

ED: por ejemplo, nadie es perfecto

MP: la discriminación no es buena

Docente: y sin embargo la pregunta es, ya acaban de decir ustedes nadie es perfecto, no es bueno discriminar, etc., pero sin embargo sucede; la pregunta que hizo Santiago ¿qué nos llevaría a todos a aceptarnos cómo somos?

MP: como a mi psicóloga, FE, SC y ED me dicen la marciana

EG: ¿yo te digo marciana?

JE: no EG no te dice

FE: y a MO le decían la cuatro ojos

Docente: y ¿eso cómo te hace sentir?...

MP: mal

Docente: el poder expresar eso aquí, me parece que es muy importante para que todos escuchemos y lo tengamos presente siempre.

SC: como a MP le dicen marciana a ella no le gusta, a mí no me gusta que me digan ratón

LX: A mí también me dicen así a mí me dicen “la cuatro ojos”

IT: yo, a lo que pregunto SC de por qué, no nos aceptamos como somos y creo que hay una de las cosas que ahorita notamos, que no nos aceptamos porque todos tenemos cosas diferentes ¿no? todos tenemos cosas que nos hacen peculiares como decía MD que todos somos únicos, con algunas cosas similares, ¿pero con algunas cosas diferentes no? Por ejemplo, yo no puedo ver y necesito lentes, pero no los traigo, por ejemplo.

Se evidenció el rechazo hacia algunos compañeros a través de su pregunta y se habló sobre algunas posibles razones de no ser aceptados como somos. De la diferencia entre lo que algunos suponen que debería ser y lo que sucede en realidad respecto al aceptar al otro y sobre el rechazo que a veces sentimos a lo diferente. Comparten las cosas que consideran tienen en común con los demás compañeros y lo que siente cada uno que lo hace diferente, nuevamente observamos que el espacio se constituyó en un lugar donde se pudo expresar aquello que no nos gusta, que nos incomoda, al poner a circular la palabra unida a lo que realmente sentimos, en lugar de negarlo, se pueden generar posibilidades de cambio y la construcción de otro tipo de vinculación que proporcione mayor bienestar.

Como cierre del taller, se realizó una dinámica en la que cada compañero escribió a los demás algo que aprecia sobre su persona, algo que le agradece o le desea. La docente leyó cada uno de los escritos y ellos adivinaron de quién se trataba, fue una actividad que

disfrutaron, en la que pudieron escuchar el aprecio por su amistad, por algún rasgo físico, alguna habilidad específica, o por algún rasgo de carácter, el agradecimiento por lo que compartieron en el año escolar, desde haber compartido alguna vez algo comida, algún material escolar o ayuda para resolver alguna tarea y los deseos de muchos por acercarse y conocerse más.

Dirigir los comentarios a sus compañeros y no únicamente al maestro

Dirigirse a los compañeros cuando comparten algo en lo que acuerdan, difieren, retoman para ampliar o preguntar y no únicamente al maestro.

MO: porque no tienen corazón

BA: si tenemos

JE: no en sentido literal BA, es como decir que no tienen lastima, sentimientos

.....

BA: Nosotros los judíos podemos pasar nuestros pecados a una gallina

Docente: ¿Cómo?, Por qué?

BA: No sé...

JE: Yo creo que no, porque no podemos pasar los pecados a los animales, ¡no!, ¡pobres animales!

ED: Hay una raza de perros que cura el cáncer.

Docente: ¿Cómo lo sabes?, ¿Dónde lo viste, donde lo leíste?

ED: Es que en un pueblo una señora tenía cáncer y le pusieron al perro encima, y el perro se murió y la señora siguió viva.

MA: ¿Tu lo viste?

ED: Si, yo estaba ahí.

PA: esos son brujos

SA: son brujos... ¡ay!

Docente: Lo que acaba de decir PA, es sobre algunas creencias que existen en algunos lugares de nuestro país.

SA.: Dicen que en Guerrero si existe la brujería.

GU: Si, por ejemplo, en mi pueblo hay Nahuales

Docente; ¿Qué hacen los Nahuales?

GU: Se convierten en diferentes animales

GA: Son como demonios

FA: Se pueden convertir en serpientes y en mapaches

.....

De acuerdo con Echeverría (2011) el maestro debe ser pedagógicamente fuerte y filosóficamente humilde, es decir debe hacerse cargo de que las normas se respeten, cuidando que el espacio se convierta en un lugar seguro, confiable y al mismo tiempo debe mostrar respeto por las ideas que los miembros del grupo comparten sin juzgarlas, participando como un miembro más de la comunidad, fomentando la autonomía.

En este mismo sentido como muestra de trabajo colaborativo, toma de decisiones y afirmación de autonomía, en la última sesión los alumnos organizaron un convivio en el que, nos pidieron estar presentes a todos los maestros que impartimos clase en el grupo. Es importante señalar que la maestra del grupo mencionó que en sus 18 años de docencia es la primera vez que sucede algo así, ellos le pidieron un momento para hacer el convivio, se organizaron con sus papás para traer algo de comer y compartir con todos, toda la organización estuvo a su cargo.

Respecto a las respuestas a las cuatro preguntas abiertas, los temas que surgieron en cuanto a lo que más les gusto fueron: “las lecturas”, “la discusión de las preguntas”, “compartir nuestras opiniones”, “el conocer cómo piensan los compañeros y cuáles son sus gustos”, “las cosas que nos hacen únicos y las cosas que son especiales para cada uno”, “el

conocer sobre nuestras experiencias”, “que cada uno pudo hablar de las cosas que le gustan”.

Lo que menos les gusto: “las interrupciones porque algunos compañeros no respetaban turnos”, “cuando todos querían hablar al mismo tiempo” “cuando estaban platicando y no dejaban escuchar”.

Lo que aprendieron: “a conocer a nuestros compañeros”, “como piensan los demás”, “a respetar como somos cada uno de nosotros”, “a valernos por nosotros mismos, a ser tolerantes y valorarnos”, “a conocerse más a sí mismo”, “valorar las cosas”, “que todos somos especiales como somos”.

En cuanto a cómo lo podían aplicar a su vida cotidiana: “pensando antes de hablar”, “razonando”, “preguntando cuando algo no queda claro”, “respetando a los demás y no discriminar a nadie”, “pensando lo que queremos hacer en un futuro”.

Al final del taller se les pidió a los alumnos que evaluaran lo que habían aprendido, lo que había sucedido con ellos mismos y con la manera de relacionarse a partir de lo que vivimos en el taller. Estas son algunas de las respuestas:

F: Me siento mejor en el grupo ahora, nos conocimos más cuando hablamos de los accidentes, conocimos que había pasado a cada uno de nuestros compañeros

IT: Ahora nos hablamos más entre todos, casi no nos hablábamos

LU: Me gustó mucho, de los momentos que más me gustaron, fue cuando hablamos de las mascotas y conocimos sobre las mascotas de los demás.

PA: A valorarnos igual y sobre la tolerancia

EL: a respetarnos, a respetar, a pensar antes de decir algo,

MO: A valernos por nosotros mismos, a tolerarnos y a valorarnos por igual

GU: A respetar a las personas

IT: respetar las reglas,

MD: respetar como es cada uno de nosotros

FA: Aprendimos a preguntarnos como lo que quiero hacer

LU: Aprendí del respeto y de que todos valemos igual,

FA: Aprendimos sobre los gustos de nuestros compañeros, sobre las verduras que no les gustan, cómo piensan, que G. a veces es un poco enojón, o que B es un buen amigo.

BA: Las relaciones mejoraron, nos llevamos bien, mi conducta mejoró, siento que tengo más cuates, mejoró como nos llevamos

GA: Me ayudo a pensar en que me tengo que esforzar para lograr lo que quiero de grande, trabajando y estudiando.

MP: Respetar, ayudar a las personas, y de lo que leímos en los capítulos.

La maestra de grupo también comentó que le había gustado mucho el trabajo, que pensaba que les había ayudado mucho, tanto a los niños en la manera de convivir, en la seguridad y motivación para participar, así como en la manera de razonar, a ella le facilito también el trabajo, ya que se volvieron más participativos. También comentó que observó un acercamiento del grupo de niñas con SC lo que, de acuerdo con su percepción, le ayudó a integrarse con otros grupos.

Maestra: “los niños esperaban la clase con gusto, lo vivieron como una clase y esperaban el día que iba a venir”.

“hubo más participación en convivencia, en que participaran más en clase, antes a duras penas les sacaba las palabras y después no, todos levantaban la mano”, “Como que los hizo pensar un poco más, como que razonaban un poco más”,

“Antes no se arriesgaban a levantar la mano y preguntar, como que les daba pena y eso les ayudó mucho, porque fue mucha la convivencia que tuvieron y les sirvió ahora sí que para su aprendizaje de conocimientos también”

“Los que antes no levantaban la mano, ahora sí, eso les va a ayudar en el transcurso de su vida para que no sean tan tímidos, para que se puedan valer por sí mismos y que sean más autónomos”

“Hubo niñas que siempre han ayudado a los compañeros, pero hubo un acercamiento a SC de varias niñas y también él se pudo integrar a ciertos grupos con sus compañeros, pero las niñas lo aceptaron más y dejó de molestar tanto, hubo mucho acercamiento hacia él, tanto a él como a los demás les ayudo”

“En los 18 años que tengo de maestra, nunca había ocurrido algo así, que ellos se organizaran para hacer un convivio a sus maestros para el fin de curso. Ellos se pusieron de acuerdo con sus papás, que iba a traer cada uno, invitaron a todos sus maestros, al de educación física, a la maestra de inglés, a usted... es muy bonito.”

Para este análisis se toman dos grandes ejes, por una parte, la metodología que se propone desde el Programa de Filosofía para Niños y por otra, los diferentes temas y contenidos que se discutieron en cada una de las sesiones y su relación con la construcción de habilidades del pensamiento crítico, creativo y cuidante que están directamente relacionadas con la generación de una convivencia democrática, inclusiva y pacífica.

La metodología que se emplea en el programa, consiste en la disposición en círculo de todos los que participamos para poder mirarnos, el levantar la mano para pedir la palabra, esperar turnos, el escuchar las preguntas que van surgiendo a partir de la lectura del relato, participar en la votación para elegir con qué pregunta se inicia la discusión, tomar en cuenta lo que dice el otro y construir a partir de sus ideas, todo ello forma parte de lo que se propone para la construcción de una convivencia democrática inclusiva y pacífica.

En el transcurso del taller además de tratar de construir la comunidad de diálogo con las características ya descritas, se planteó como objetivo crear un espacio donde se pudiera reflexionar sobre la identidad personal, las relaciones entre lo local y lo global, entre individuo y comunidad, costumbres y tradiciones, derechos humanos, justicia, verdad y problemáticas actuales como el acoso en la escuela, al mismo tiempo desarrollar

habilidades del pensamiento reflexivo sobre las propias suposiciones, identificar, evaluar y emplear diferentes puntos de vista, practicar el hacer buenas preguntas, aprender a expresar las propias opiniones, realizar juicios correctos, distinguir entre buenas y pobres razones, contextualizar, construir a partir de las ideas de otros, esperar turnos para participar, respetar las opiniones de los demás, expresar sus opiniones abiertamente, pensar por sí mismos, ser asertivos de forma respetuosa, demostrar apertura para lo diferente, ser cooperativo y empático con los compañeros.

Desde un inicio se percibió que el grupo se sentía cómodo de experimentar otra forma de trabajo, normalmente en el día a día de sus actividades la disposición del grupo para trabajar era en forma tradicional, para ellos el que se iniciara el trabajo en círculo, donde nos podemos mirar todos fue una novedad que recibieron favorablemente. Las normas de funcionamiento, aunque se explicitaron desde el inicio, se fueron asimilando conforme transcurrió el taller, sin embargo, incluso al final, hubo momentos en que la dinámica de levantar la mano para pedir la palabra fue rebasada por algunos compañeros a los que se les dificultó demorar su respuesta interrumpiendo la sesión.

También hubo interrupciones por parte de algunos compañeros que no estaban comprometidos con el trabajo en algunos momentos, por lo que se tomó un tiempo en una de las sesiones para redefinir las normas de funcionamiento y proponer soluciones, el acuerdo al que se llegó fue que al segundo momento donde alguien interrumpiera la sesión, se le iba a pedir que dejara el círculo y continuara en su lugar con los trabajos escolares, dando también oportunidad a quien no se interesara en participar en la sesión de tomar la decisión de continuar con su trabajo. Sucedió en tres ocasiones, ayudando a que la sesión siguiera su curso sin interrupciones, sin embargo, a pesar de haber llegado a este acuerdo

con la maestra del grupo, en una ocasión intervino obligando a los niños a participar, lo que generó confusión tanto en la docente-investigadora que dirigía el taller como en los niños.

Una vez dispuestos en círculo, se continuaba con la lectura de un relato a cargo de todos los integrantes, situación que favoreció la inclusión y el trabajo colaborativo, cada quien tuvo algo que aportar y tomó la decisión de elegir al compañero para continuar, posteriormente se daba un momento en la mayoría de las sesiones de trabajo individual para elaborar las preguntas, en tres ocasiones durante el taller se llevó a cabo en equipos pequeños y posteriormente se compartieron libremente en el grupo, al inicio la docente se encargó de escribir las preguntas en el pizarrón, pero posteriormente en la mayoría de las sesiones, los alumnos tomaron la iniciativa de pasar y participar con la escritura, para la elección del orden de discusión de las preguntas, todos participaron con su voto lo que favoreció el que todos se sintieran parte de una comunidad donde su voz tiene lugar y puede incidir en las decisiones que se tomen.

La profundización de los temas se llevó a cabo mediante las aportaciones de los alumnos y también con ayuda de los planes de discusión y en su caso los ejercicios que se proponen en el programa. Se pudo observar en el transcurso de las sesiones, que a medida que tomaban confianza en expresar sus ideas, pudieron compartir experiencias personales que los llevó a un conocimiento más cercano entre ellos y a poder manifestar sus diferencias.

CAPÍTULO 9.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como lo plantea Dubet y Zeron (2003) para entender las violencias en las escuelas es necesario romper el objeto violencia, poder desentrañar los mecanismos que la engendran y las diferentes manifestaciones de su aparición. Cuestionar la reducción de la escuela a un servicio de formación y calificación hacia una reflexión sobre la educación y la civilidad.

En este sentido, es importante redimensionar la problemática de la violencia y del acoso escolar en particular. Desde los trabajos pioneros de Olweus (1993) Klicpera y Klicpera (1996) Smith y Sharp (1994), Ortega (1998), etc., existe ya un largo camino recorrido como se ha podido observar a lo largo de este trabajo, sin embargo a pesar de que se ha avanzado de manera importante en la conceptualización de los diferentes tipos de violencia en las escuelas, al evaluar el acoso escolar, las grandes escalas presentan imprecisiones por confundir diferentes situaciones de violencias con el concepto específico de acoso, esto aunado a las situaciones verdaderamente graves derivadas del acoso, que efectivamente se presentan y la gran proliferación de información a través de los medios virtuales, provoca una desmesura que poco tiene que ver con la realidad en la gran mayoría de las escuelas, en las que efectivamente aparecen manifestaciones diversas de violencias no reductibles al acoso, que específicamente refiere a la presencia de conductas agresivas que se ejercen de manera sistemática, de un alumno o un grupo de alumnos sobre otro, con la intención de hacer daño y establecer una relación de control-sumisión en la que el agredido no pueda defenderse.

En las últimas décadas, han destacado estudios que plantean la articulación del acoso y violencia escolar con el clima social escolar y la construcción de la convivencia (Blaya y

Debarbieux, 2011; Blaya y Sansegundo. 2020; Díaz-Aguado, 2005a; Ortega et al., 2013) como vía privilegiada para comprender y resolver las violencias en el ámbito escolar.

En México la problemática se ha planteado también desde varias décadas atrás, Furlán (2020) pone sobre la mesa el debate abierto sobre el estudio de la violencia y la convivencia como dos polos en tensión, menciona que no es que una sea la cara contraria de la otra, sino que la violencia se presenta cuando algunos miembros de la comunidad escolar hacen daño, intencionalmente o no a otros miembros de la comunidad. La convivencia por su parte encierra las condiciones de las relaciones interhumanas y los objetivos escolares Furlán y Ochoa (2020)

“Con-vivir es inherente a la vida humana, pero convivir en aras de posibilitar el ejercicio educativo implica el señalamiento de una dirección, de una aspiración, que no sólo se interesa por los actos pacíficos y violentos, y los conflictos que tornan en uno u otro, sino que incluye también la examinación de las manifestaciones humanas que derivan en sentimientos, deseos, intenciones y pensamientos que entran en relación con la materialidad escolar, el contenido de enseñanza, los objetivos educativos y las concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, la labor docente y la disciplina escolar; por ser éstas transformables, decimos que el intento de construcción de cierta forma de convivencia es permanente. En este sentido, la violencia constituye uno de los múltiples problemas que preocupan a la consolidación de la convivencia, al establecimiento de las condiciones que den paso a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones escolares, pero la convivencia no se agota en la lucha contra la violencia, y la desaparición de la violencia no conlleva la inmediata aparición de eso que denominamos convivencia”. (Furlán y Ochoa 2020, p.10)

La disputa entre los dos enfoques, de acuerdo con Furlán se centra en que los estudiosos de la violencia ponen el foco en las deficiencias del trabajo escolar y los métodos que utilizan implican culpabilizar y responsabilizar, los “convivenciólogos” buscan las raíces de los problemas y aspiran al reencauzamiento del accionar de la institución, por lo que plantea la necesidad permanente de dialogo entre los estudiosos de ambos enfoques.

En el ámbito de la intervención en México, de acuerdo a Fierro et al. (2013) se observan dos enfoques en el abordaje de la convivencia, uno de carácter prescriptivo, con estrategias restringidas como prevención de la violencia y otro de carácter amplio, en el cual se asume una visión de la violencia como un problema estructural que involucra a toda la institución y, no solamente como un fenómeno interpersonal, por lo tanto, no se limita a la prevención, sino que apunta a la educación en sentido amplio.

La propuesta de intervención desde este marco conceptual, además de plantearse como una forma de disminuir las violencias en la escuela y en particular el acoso en caso de llegar a presentarse, no se limita a ello, sino que apuesta a que el espacio escolar y el espacio de aula se establezcan como lugares privilegiados para trabajar otros modos de vinculación y de posicionamiento frente al otro que nos lleven a construir una sociedad más justa y democrática.

El programa de Filosofía para Niños es un proyecto educativo que intenta el desarrollo del pensamiento multidimensional, donde los participantes aprenden, investigan, ensayan en comunidad a pensar, a compartir sus ideas, a sentir frente a otros, intentando incorporar elementos que les ayuden a hacerlo de manera razonable y buscando una convivencia donde se respete la diversidad.

Cuando se habla de pensamiento multidimensional, o pensamiento complejo, se habla de tres dimensiones que lo componen y que son inseparables, pensamiento crítico, creativo y cuidante, como un “pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio” (Lipman, 1991, p.62). El pensamiento creativo a través del proceso de investigación debe saber combinar los pensamientos nuevos con los viejos, debe de ir más allá de lo que ya es, de lo que ya está, existe una fusión entre pensamiento crítico

y creativo, donde ambos se apoyan y refuerzan mutuamente, además con una relación directa con su entorno, incidiendo en las personas y en el mundo, el pensamiento cuidante, considera el impacto de nuestras decisiones y acciones en el mundo y con los otros.

Se plantea la filosofía como vía para dar sentido personal y auténtico a la propia vida, en un marco de pertenencia a la comunidad. Se trata de construir el propio pensamiento, desde una actitud filosófica, en el sentido tanto crítico-reflexivo, como imaginativo-creativo y ético-cuidante (Lipman, 1991) en la comunidad de dialogo, con una pregunta siempre en el horizonte ¿Qué tipo de persona quiero ser? Y ¿En qué tipo de mundo quiero vivir? (Echeverría, 2004).

A partir de los análisis de resultados, se pueden extraer algunas consideraciones preliminares:

En cuanto a la hipótesis de que la aplicación del programa de Filosofía para niños desarrolla las habilidades del pensamiento crítico, en este estudio no favoreció el desarrollo de destrezas del pensamiento evaluadas de forma estadísticamente significativas, sin embargo, se observó una tendencia positiva en la dimensión de razonamiento inductivo sin llegar a ser estadísticamente significativa y de manera significativa una disminución en el pensamiento informal.

Resultó interesante que la diferencia significativa en el pensamiento informal es atribuible al grupo de las niñas, ya que en la comparación entre los niños no se presentan diferencias en el pretest y postest en esta dimensión, lo que resulta pendiente para investigar sobre las posibles variaciones en la posibilidad de aprovechar este tipo de programas en niños y niñas.

Estos resultados, invitan a revisar diversas situaciones: el tiempo suficiente de exposición al programa para observar cambios significativos en las habilidades del

pensamiento que la prueba evalúa; el énfasis otorgado al desarrollo de procesos lógicos en la aplicación concreta del programa para esta investigación; la falta de experiencia de la docente investigadora en la implementación del programa; la pertinencia de la prueba de destrezas del pensamiento para medir lo que se propone en el programa, no se encontraron publicaciones en las que se utilice este instrumento para evaluar el desarrollo de habilidades del pensamiento, sin embargo de acuerdo con (Echeverría, E., Comunicación personal, 2020), la prueba ha sido utilizada en diversos ámbitos, en los que si se observan mejoras en las habilidades del pensamiento después de haber participado en el programa.

En cuanto a la segunda hipótesis: la implementación del programa de Filosofía para niños mejora la percepción del clima social del aula, se puede decir que la aplicación del programa de incidió positivamente en la percepción de clima social de aula, si bien no se presentaron mejoras significativas en el grupo experimental, si permitió que se mantuvieran los niveles que se presentaron al inicio del ciclo escolar y se presentó una mejoría cercana al nivel de significancia en la dimensión de normas y disciplina a diferencia del grupo control donde se observa un deterioro en la percepción de la puntuación total del cuestionario sobre clima de social de aula, en las dimensiones de compromiso con el aprendizaje, normas y disciplina y en la de relación maestro-alumno. Cuando se realizaron los análisis por sexo, se observó que los niños del grupo experimental presentaron una mejoría estadísticamente significativa en la dimensión de normas y disciplina.

Otro instrumento que ayudó a conocer el clima social de aula fue el sociograma donde se pudo observar una mejoría considerable en el grupo, el 96% de los compañeros recibió por lo menos una nominación de amistad. Un dato preocupante es que el 4% restante corresponde a un participante que prácticamente es ignorado, no recibe, ninguna

nominación ni de rechazo, ni de aceptación. Sin embargo, todos los participantes son nominados en la impresión de ser elegidos, es decir por lo menos con un compañero percibe aceptación.

Otro dato importante que se observa en el sociograma es que al finalizar el programa se observó una disminución en la concentración del número de nominaciones que reciben los compañeros elegidos, lo que pone de manifiesto una mayor distribución de las elecciones entre todos los miembros del grupo.

Todos los compañeros presentan al menos una nominación en la impresión aceptación a los compañeros. Respecto al ser rechazado, se mantuvo la misma tendencia que en la fase inicial, sin embargo, se presentó una disminución considerable en tres de los cinco compañeros rechazados.

De acuerdo con Díaz-Aguado (1988, 1990 y 1992) el índice que mejor permite captar los efectos producidos como consecuencia de los programas de intervención es el ranking entre el pretest y postest, en el que se observa que el 72% de los participantes mejoraron en cuanto a cómo son percibidos por los demás compañeros.

Se observa una correlación entre la disminución de la percepción de acoso en el aula y una mejor percepción del clima social de aula, lo que corrobora lo reportado en diferentes estudios (López, Bilbao y Rodríguez, 2012).

La percepción de la implementación de las normas que rigen la vida en el aula y el manejo de la disciplina presenta una mejoría en el grupo que participó en el programa de Filosofía para Niños, los alumnos se perciben más involucrados para tomar acuerdos sobre la elaboración e implementación del reglamento en el aula, conocen las normas y perciben consistencia entre lo que se acuerda y la aplicación de consecuencia de manera justa.

Respecto a la tercera hipótesis, en cuanto a los efectos de la implementación del programa de Filosofía para Niños en la percepción de la convivencia democrática, inclusiva y pacífica, no mejoró la percepción de convivencia en el grupo experimental, sin embargo, se mantuvieron en los niveles iniciales, en contraste con el grupo control donde se observa una disminución estadísticamente significativa en la calidad de como perciben el clima de convivencia democrática, inclusiva y pacífica los niños del grupo control.

Parece importante mencionar también la diferencia entre clima social de aula y convivencia, con el subrayado de que la convivencia conlleva un enfoque aspiracional, no niega el conflicto, pero promueve formas de resolución de conflicto, de tal manera que no se presenten situaciones de violencia, abuso y maltrato.

También es importante considerar lo que Fierro (2020) menciona con relación a la dificultad que se ha presentado en varios intentos de elaboración de instrumentos para medir cuantitativamente la convivencia. Uno de los factores es que las dimensiones en muchas ocasiones se traslapan, lo que hace difícil su diferenciación y por lo tanto su medición.

En cuanto a la cuarta hipótesis, la implementación del programa de Filosofía para Niños favoreció la disminución de la percepción victimización, angustia internalizada, angustia externalizada y ansiedad ante la violencia escolar y de manera estadísticamente significativa la percepción de acoso en el aula.

Al realizar los análisis para conocer si se presentó alguna diferencia por sexo de los participantes, se encontró que las niñas presentaron una mejoría estadísticamente significativa en la percepción de acoso, angustia internalizada y ansiedad ante la violencia escolar. En los niños no se presentaron diferencias significativas.

No se encontraron estudios específicos sobre las diferencias entre niños y niñas en la percepción del acoso escolar después de la implementación de algún programa de intervención, sin embargo, estos hallazgos coinciden con los estudios de Garaigordobil y García (2006) con relación a una mayor capacidad empática en las niñas en edades de 10 a 12 años y su relación con conductas prosociales y bajo nivel de conductas agresivas.

A través del análisis cualitativo lo que se pudo observar en el transcurso de las sesiones, tiene que ver con dos aspectos implícitos en el programa: la metodología para construcción de la comunidad de diálogo, es decir, la disposición del grupo, la lectura compartida, la elaboración de preguntas, el ejercicio del voto para elegir la pregunta a discutir, levantar la mano, esperar turnos, respetar y preguntar cuando algo no queda claro, etc., y los relatos específicos del programa PEACE, que promueven la reflexión sobre conceptos relacionados con lo global y lo local, lo individual y lo comunitario, la tradición y la innovación, los derechos humanos, diferentes manifestaciones de violencia, la discriminación, el acoso en la escuela, la amistad, la diferencia, la singularidad, etc.,

Mediante del análisis de las dimensiones de estudio se puede observar el entretrejo del pensamiento complejo que propone Lipman (1991).

A través de los diálogos generados en el proceso de la comunidad de diálogo, se pudo observar cómo fue complejizándose y en su caso instalándose la posibilidad de preguntarse tanto sobre los textos que se discutieron, como en relación con las experiencias de lo que compartían los compañeros y de lo que sucedía ahí mismo en los vínculos dentro del grupo; A través de ejercicios y preguntas intentaron detectar supuestos subyacentes en lo que escuchaban de sus compañeros o en lo que compartían, al exponer sus ideas se les pidió que dieran las razones por las que opinaban de la manera en que lo hacían, de tal manera que los llevó a pensar en los criterios que usaban para fundamentar sus razones, así

como a repensar los juicios que hacemos sobre la realidad y en algunos casos a rectificarlos.

Se muestra también el ejercicio y desarrollo del pensamiento creativo al construir las ideas a partir de las aportaciones de los compañeros, al compartir aportando ejemplos y contraejemplos de lo que se discutió en cada sesión, así como en la iniciativa que tuvieron en la construcción de esculturas humanas en la sesión de cierre del taller y la organización de un convivio organizado por ellos, lo que refleja el desarrollo o afirmación de un ejercicio de autonomía y trabajo colaborativo con un sentido de comunidad.

El desarrollo del pensamiento cuidante, fue favorecido por la metodología propuesta en el programa, desde la disposición en círculo de todos los que participamos para poder mirarnos, el levantar la mano para pedir la palabra, esperar turnos, el escuchar las preguntas que van surgiendo a partir de la lectura del relato, participar en la votación para elegir con qué pregunta se inicia la discusión, el respeto a la diferencia y la posibilidad de hablar sobre lo que sentimos frente a los otros.

A partir de lo observado en tanto ejercicio y desarrollo de las diferentes dimensiones del pensamiento, crítico, creativo y cuidante dentro de la comunidad de diálogo, se pueden vincular estos procesos con la propuesta conceptual sobre la convivencia democrática, inclusiva y pacífica como vía no únicamente para la disminución de las violencias en la escuela, sino como una fuente de aprendizajes en sí misma.

El estar inmerso en la comunidad de diálogo, propició el que se generara una convivencia inclusiva, donde se promovió la valoración de todos los participantes a partir de sus características particulares, de la propia identidad y la aceptación y valoración de la diferencia. Se favoreció la indagación abierta para hablar y pensar juntos, reconociendo el sentir y las necesidades de los otros.

La convivencia democrática refiere a la participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, así como el manejo de las diferencias y conflictos. En el desarrollo de las sesiones de Filosofía para Niños, cada uno participó en la votación de los acuerdos, tanto en lo que se iba a discutir, como en los acuerdos con normas mínimas para el funcionamiento del grupo, tomando en cuenta las consecuencias que se tendrían que asumir en caso de no respetar el acuerdo y se actuó en consecuencia. Autores como Bleichmar (2014) y Osorio (2008) hablan de la importancia de la construcción de legalidades como un aspecto primordial para evitar las situaciones de violencia en la escuela.

De acuerdo con Fierro (2013) la convivencia pacífica se construye a partir de la convivencia inclusiva y democrática, favoreciendo el diálogo como vía privilegiada en la solución de conflictos, el cuidado hacia el otro y promoviendo la reparación del daño.

González (2016) señala que la violencia es un acto del lenguaje, ahí donde la palabra falla. Lo que se pudo observar a partir del desarrollo de esta investigación, es que los alumnos suelen hablar de *bullying*, de lo que habían captado a partir de lo que escuchaban, a partir de lo que se había mencionado a nivel institucional, de lo que aparece en las redes, en los medios de comunicación, como algo un tanto ajeno a ellos. Sin embargo, como se pudo observar a partir de la metodología que se propone en Filosofía para Niños, hablaron de lo que sucede ahí en su grupo, hablaron de la experiencia propia frente a otros, pensaron y compartieron lo que desde su propia vivencia y percepción sucedía con uno mismo y sus compañeros; se generó un espacio donde aquellos que no tenían voz, pudieron hacerse escuchar movilizándolo también el lugar que habían venido ocupando y pasaron a ser agentes alrededor de los cuales se suscitó el diálogo.

La agresividad necesaria para buscar aquello que permite vivir y crear un proyecto de vida propia, es necesaria, pero cuando la agresividad se transforma en destrucción se convierte en violencia, ahí donde el otro semejante no es visto como otro, se convierte en un objeto, objeto que se puede patear, insultar, maltratar, porque no se visibiliza a otro semejante diferente. Cuando uno puede dentro de un grupo, hablar y ser escuchado por sus compañeros ya no es posible sostener el anonimato, a lo que se interpela es al trabajo cooperativo, de encuentro de miradas y voces, donde aparece la diversidad, la pluralidad. (González, 2016)

Los resultados coinciden con estudios como los de Carbajal (2019), en el sentido de que la construcción de comunidades de aprendizaje, donde se acentúen la inclusión, es decir, la afirmación y aceptación de la diferencia, el diálogo como mecanismo para resolución de conflictos y la equidad funcionan como una vía alterna, constructora de convivencia contra la violencia dentro del aula.

Como podemos observar existe una correlación entre la disminución de la percepción de acoso en el aula y una mejor percepción del clima social de aula, lo que corrobora lo reportado en diferentes estudios (López, Bilbao y Rodríguez, 2012). En particular se observa que la percepción de la implementación de las normas que rigen la vida en el aula y el manejo de la disciplina presenta una mejoría en el grupo que participo en el programa de Filosofía para Niños, los alumnos se perciben más involucrados para tomar acuerdos sobre la elaboración e implementación del reglamento en el aula, conocen las normas y perciben consistencia entre lo que se acuerda y la aplicación de consecuencia de manera justa.

Coincidiendo con algunas propuestas de autores (Gaffney et al., 2019b; Zych et al., 2019) que han realizado estudios de metaanálisis y sistémicos sobre los programas que se

han propuesto a grandes escalas para abordar la violencia y el acoso escolar, se considera que no existe un programa que pueda aplicarse a todos los ámbitos, que se debe considerar tanto el contexto, como las posibilidades con las que cuentan los docentes, las instituciones, los padres de familia y los alumnos para generar las condiciones que permitan el despliegue del pensamiento complejo para la construcción de convivencia en el aula y en la escuela.

Citando a Boggino (2007, p.26):

La convivencia no se construye ni se logra con reglamentos ni con acciones coactivas ni con imposiciones o, simplemente, a través de la mera transmisión discursiva de los valores. Se trata de apostar sistemáticamente a la promoción del diálogo, la comunicación, la reflexión crítica, la confianza, sobre la base de normas y valores que permitan la vida en sociedad.

Propuestas que fomenten la construcción de una comunidad de diálogo, con miras al desarrollo del pensamiento crítico, creativo, cuidante, posibilitan visibilizar escenarios y manifestaciones de violencia, tanto al interior del aula, como en las experiencias y opiniones que se comparten, lo que permite distanciarse del acto y poner en perspectiva, posibilitando otras maneras de tramitar los conflictos y las diferencias, como una vía no solo evitar o disminuir la violencia, sino como una apuesta de construcción de una forma de convivencia para una sociedad más justa y democrática, que genere mayor bienestar.

Bondades y limitaciones del estudio

El estudio de las violencias es un campo de enorme complejidad, donde coinciden lo social, cultural, institucional y la subjetividad de los actores.

Una posible bondad es el estudio de diagnóstico que se realizó antes de la intervención para verificar los efectos, ya que la gran mayoría de programas de intervención carece de un diagnóstico previo en el que se pueda constatar un antes y después.

El empleo de los métodos de investigación con un enfoque mixto, a partir del conocimiento de las cualidades de lo que sucede en la investigación, se pueden matizar los datos estadísticos, brindando un panorama más cercano a lo sucedido en la investigación.

Una de las limitaciones es que como sucede en este tipo de investigaciones, la demanda no fue por parte de la escuela, sino al contrario, la investigadora acudió a las instancias correspondientes para presentar y ofrecer el programa. Una vez hecho el ofrecimiento, la subdirectora considerando las características y viabilidad en cuanto a la posibilidad de facilitar la entrada en el grupo, decidió cual sería el indicado para la implementación del programa.

Otra dificultad fue, que a pesar de haber entregado a la maestra el protocolo de investigación y los requerimientos del programa, no se consideró llegar a algún acuerdo sobre su presencia o ausencia al momento de llevar a cabo el programa, por lo que en ocasiones estuvo presente e intervino en contraposición a las normas y acuerdos previamente tomados con el grupo.

Surgen nuevas inquietudes, que han sido mencionadas ya en diferentes estudios que abordan la aplicación de programas para la disminución de la violencia o el acoso en las escuelas, que invitan a reflexionar sobre las limitaciones siempre presentes al momento de intentar la aplicación de un programa, además de lo mencionado anteriormente parece

importante considerar que la aplicación de un programa pasa siempre por la subjetividad de las personas involucradas, en este caso específico el docente que este a cargo de la implementación, lo que conlleva a considerar las propias posibilidades, limitaciones, emocionalidades, etc., respecto al manejo de lo que se intenta en el programa.

También surge la pregunta de si este tipo de intervención tiene mayor impacto en las mujeres respecto a la disminución de la percepción de acoso, victimización y ansiedad ante la violencia en las escuelas y si el impacto tiene que ver con la mayor capacidad empática como ha sido mencionado en otros estudios. Otra inquietud es con relación al impacto del programa de manera diferencial respecto a los niños y niñas en la percepción del manejo de normas y disciplina en el aula. No se encontraron estudios que aborden las diferencias considerando el sexo de los participantes, lo que abre nuevas rutas de investigación en este campo para la comprensión y enriquecimiento de los programas de intervención.

REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). La victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26) 833-864.
- Adelman, H.S. & Taylor, L. (2005): Classroom climate. In: Lee, S.W., Lowe, P.A. & Robinson E. (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Agúndez, A., Camhy, D., Crespo, A., García, F., García, I., Glaser, J., Gruber, K., Lago, J., Miraglia, M., Pitterà, M., Oliverio, S., Petitti, M., Sainz, L., Schiff, J., Striano, M. (2012). *Cosmolitismo Reflexivo. Educar mediante la investigación filosófica para construir comunidades inclusivas*. Ed. La Rectoral. U.E: PEACE Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement.
- Ait-Ouyahia, F., Drouet, A., Balalovska, K., & Goucha, M. (2007). *La Filosofía una escuela de la libertad*. París: UNESCO.
- Akiba, M. LeTendre, G., Baker, D., Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39 (4), 829-853. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3202448>
- Albores, G., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Anzaldúa, R. E. (2017). *Entramados sociales de la violencia social*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 118-125.

- Atria, Moira; Strohmeier, Dagmar y Spiel, Christiane (2007). “The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization”, *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), pp. 372-384.
- Avilés, J. M. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://www.el-refugioesjo.net/bullying/bullying-definicion.htm>
- Axford, N., Bjornstad, G., Clarkson, S., Ukoumunne, O. C., Wrigley, Z., Matthews, J., Berry, V., & Hutchings, J. (2020). The Effectiveness of the KiVa Bullying Prevention Program in Wales, UK: Results from a Pragmatic Cluster Randomized Controlled Trial. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 21(5), 615–626. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01103-9>
- Banks, R. (1998). La intimidación en las Escuelas. Publicación auspiciada por *Office of Educational Research and Improvement*, US Department of Education. University of Illinois.
- Bandura, A. (1989). *Teoría del aprendizaje social*. Acantilados de Engleworth: Prentice Hall.
- Banckhoff, E. y Pérez, J.C. (2015). *Segundo Estudio Internacional Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) Resultados de México*. México: INEE.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-165.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernstein, B. (1994). *Las estructuras del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

- Betancurt, M., y Gómez N. (2015) Clima emocional del aula: una revisión sistemática. Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Psicología. Bogotá
- Bickmore, K. (2004). Discipline for Democracy? School Districts' Management of Conflict and Social Exclusion. *Theory and Research in Social Education*, 32 (1), 67-92.
- Blaya, C. (2010). *Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. En Furlán, A. et al. Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones.* Argentina: Noveduc.
- Blaya, C., & Debarbieux, É. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 339-356.
- Blaya, C., y Sansegundo, O. (2020) Violencia en las escuelas de Francia: actualización de las políticas públicas. En *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas.* Homo Sapiens 12-34
- Bleichmar, S. (2014). *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades.* Argentina: Noveduc
- Boff, L. (2007). *Virtudes para otro mundo posible. vol. II: Convivencia, respeto y tolerancia.* Santander: Sal Terrae.
- Boggino, N. (2005). *Convivir, aprender y enseñar en el aula.* Comp. Homo Sapiens. Rosario, Santa Fe, Argentina.
- Boggino, N. (2012). *Cómo prevenir la violencia en la escuela: estudio de casos y orientaciones prácticas.* Homo Sapiens. Rosario-Santa Fe. Argentina.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* UNESCO.

- Brandt, P. y Weinert, C. (1981). The PRQ-a social support measure. *Nursing Research*, 30(5), 277-280.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: experimentos por naturaleza y diseño*. Cambridge: Prensa de la Universidad de Harvard.
- Byrne, B. (1987): A study of nature and incidence of bullies and whipping boys (victims) in a Dublin city post-primary school for boys. Tesis de licenciatura en Educación inédita, Dublin: Trinity College.
- Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublinschools. *Irish Journal of Psychology*, 15, 574–586.
- Byrne, B. (1999). Ireland. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; Catalano y P. Slee (Eds.) (1999), pp.112-128)
- Camacho, S. (15 de Marzo de 2014). *México, primer lugar mundial de bullying en secundaria*: CNDH. La Jornada, pág. 31.
- Cancino, T. y R. Cornejo (2001): «La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago. Un estudio descriptivo y de factores asociados». Tesis para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Carbonel, A. y Ramos, G., (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.

- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Carmona, M. (2005). Investigación ética y moral: el programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6 (12), 101-128.
- Casassus, J. (2005). *La escuela y la (des) igualdad*. México, D. F.: Castillo.
- Casassus, J (2006) Aprendizajes, emociones y clima de aula. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía crítica*, 7 (6), 1-16.
- Caso Niebla, J., & Hernández Guzmán, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Caso, J., Díaz, C. y Chaparro, A. (2013). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 137-145
- Cázares, L. (2014). *Imbricar Filosofía para Niños y Jóvenes en los centros escolares. Una perspectiva de inclusión escolar para toda la comunidad educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cedeño Sandoya, W. A. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478
- Chagas, D. R. (2014). *Violencia en la escuela. Enfrentando el Bullying*. México: Lucova Editores.
- Chaparro, A., Caso, J., Díaz, C. y Urias, E. (2012). *Instrumentos para el autodiagnóstico e intervención en escuelas basados en indicadores de convivencia democrática*,

inclusiva y no violenta. UEE RT 12 - 004. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.

Chaparro Caso-López, A. A., Caso-Niebla, J., Fierro Evans, M. C., Díaz-López, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, XXXVII, 20-41.

Chaparro Caso-López, Alicia Alelí, Mora Osuna, Noé, & Medrano Gallegos, Viviana. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 102-116. Epub 15 de marzo de 2019. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489>

Chaux, E., Molano, A. y Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying; a country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35(6) 520-529.

Cordoba, F., Del Rey, R. y Ortega, R. (2014). Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual. *Revista Cofluencia. Análisis, Experiencias y Gestión de Conflictos*, 2 (2), 201-221.

Cornejo, Rodrigo y Redondo, Jesús María (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, (15), [Fecha de Consulta 3 de Diciembre de 2021]. ISSN: 0717-4691. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>

Cowie, H. y Hutson, N. (2005). Peer Support: a strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral Care in Education*, 23 (2), 40-44.

- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., . . . Group., H. V. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *Int J Public Health*, 50 (0), 216-224. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19623475>
- Creswell J. & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. California: SAGE.
- Cuéllar, H., Morán, J., Góchez, G y Cuadra R., (2016) Estrategias de Prevención de la Violencia Escolar en América Latina. Innovación y calidad en educación en América Latina/Santiago Cueto. Lima 121-154
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), 582-602.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. EA, Escuela abierta. *Revista de Investigación Educativa*, 10, 77-90.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 39-50.
- Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Díaz-Aguado, M. J., Royo, P. y Martínez, R. (1994). *Instrumentos para evaluar la integración escolar. Volumen IV de la serie "Todos iguales, todos diferentes"*. Ed. IV. Título V. Serie. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela. La prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa*, 10(2), 81-100.
- Díaz-Aguado, M., J. (2005a). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie37a01.htm>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005b). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2008). Hacia un nuevo modelo de convivencia. Del acoso escolar a la cooperación en las aulas. En *La convivencia y los conflictos en el ámbito escolar* (Vol. 1, pp. 207-234). Ararteko
- Dubet, F. y Zeron, A., (2003). Las figuras de la violencia en las escuelas. *Reflexiones Pedagógicas*, Docencia No. 19, 27-37.
- Echeverría, E. (2011). *Filosofía para Niños*. México: Ediciones SM.
- Ennis, R. (May de 2011). Critical thinking: Reflection and perspective—Part I. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, Vol. 26, 1, 4-18. Recuperado de http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNarureofCriticalThinking_51711_000.pdf.
- Eli Ochoa, Nidia; Furlán, Alfredo. Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas: Algunas reflexiones (Spanish Edition) (p. Black:2). Edición de Kindle.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

- Fierro, C., Carbajal, P., y Martínez-Parente, R., (2010) Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela. Somos maestros. México. SM
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez, R., Macouzet, M. y Jimenez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40),1-18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99827467006>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fierro, C., (2020) ¿Qué se piensa sobre la convivencia escolar en México hoy? Investigaciones y propuestas para la mejora de la convivencia escolar y la prevención de violencia en escuelas. En Blaya, C., Furlán, A y Eli, O., (Cordinadores) Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas (5 pp133-,179) Homo Sapiens
- Fandrem, Hildegunn; Ertesvag, Sigrun; Strohmeier, Dagmar y Roland, Erling (2010). “Bullying and affiliation: A study of peer groups in native and immigrant adolescents in Norway”, *European Journal of Developmental Psychology*, 7(4), pp. 401-418.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania, estado de Arte. *Revista de Educación*, 313, pp.53-78
- Furlan, Luis Alberto y Manero, Marta Veronica (2005). Reseña de "Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros educativos" de Alfredo Furlan Malamud,

- Claudia L. Saucedo y Baudelio Lara Gracia (coords.). Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (27), 1191-1199. [Fecha de Consulta 3 de diciembre de 2021]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002714>
- Furlán, A. y Ochoa, N., (2020) Convivencia y Violencia en las Escuelas Mexicanas, Consideraciones actales. en Blaya, C., Furlán, A y Eli, O., (Cordinadores) Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas. (6 pp. 180-202) Homo Sapiens
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019a). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: an updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2019b). ¿Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>.
- Gaffney, H., Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *Int Journal of Bullying Prevention* **1**, 14–31 (2019). <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Gladden, R. (2002). Reducing School Violence: Strengthening Student Programs and Addressing the Role of School Organizations. *Review of Research in Education* **26**, 263-299.
- Garaigordobil, Maite, & García de Galdeano, Patricia (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2),180-186. [fecha de Consulta 14 de Mayo de 2020]. ISSN: 0214-9915. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72718203>

- Garaigordobil, M. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información Psicológica*, No. 94. setembre-deseembre, 14-35
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- García-Moriyón, F., Colom, R., Lora, S., Rivas, M., & Traver, V. (2000). Valoración de "Filosofía para niños": un programa para enseñar a pensar. *Psicothema*, 12(2), 207-211.
- García-Moriyón, F. (2011). Conferencias en el III Congreso Latinoamericano de filosofía para niños. *Llegar a ser personas razonables* (p. 23-27). Manizales, Colombia.
- García Raga, L., & López Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- González, L. [Sociedades Complejas] (2016). *Congreso Violencia en las Escuelas* [video] <https://youtu.be/DtU2G7e020g>
- González, L., y Brusa, N., (2019) *Volver a mirarnos*. Argentina: Penguin Random House Grupo
- González, M., y Arrimada, M. (2021). Análisis comparativo de instrumentos destinados a la evaluación del acoso escolar. *Papeles del Psicólogo*. Vol. 42 (3), pp. 222-229
- Halone, J. (1986). Teaching critical thinking in psychology. Milwaukee: Alveno Productions.
- Heinz Gunter, H., & Ulrich, M. (2000). Violence in Schools. *European Education*, 32, 66-80.

- Herrera, M., Romera, E. y Ortega R (2018) Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 23 (76), 125-155.
- Hernandez, S., Fernandez, C., Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, de F., y Casares, E. (2020) Análisis sistemático internacional sobre métodos reactivos, proactivos e híbridos en el tratamiento del acoso escolar. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 5, 35-62.
- Hirmas, C. y Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos. San José de Costa Rica.
- Hopkins, B., Maines, B. y Robinson, G. (2011). *The restorative classroom: Using restorative approaches to foster effective learning*. London: Optimus Education
- Hormigo, T., Águila, M.C., Carreras, R., Flores, M.J., Guil, R., & Valero, S. (2003). *Conductas conflictivas en el centro escolar*. España: Junta de Andalucía: Proyectos de investigación educativa.
- Huitsing, G., Lodder, G., Browne, W. J., Oldenburg, B., Van der Ploeg, R., & Veenstra, R. (2020). A Large-Scale Replication of the Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: A Randomized Controlled Trial in the Netherlands. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 21(5), 627–638. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01116-4>

- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2011). X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. *Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos*. San José. Primera edición. Segura Hermanos S.A
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Dirección General de Estadísticas de Gobierno, Seguridad Pública y Justicia. (2014) Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia. México
- Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kärna, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program. Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0030417
- Kaufman TML, Kretschmer T, Huitsing G, & Veenstra R. (2018). Why does a universal antibullying program not help all children? Explaining persistent victimization during an intervention. *Prevention Science*, 19, 822–832.
- Klicpera, C. y Klicpera, BG (1996). La situación de los niños agresivos y víctimas de agresiones en la escuela. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45 (1), 2-9.
- Krauskopf, D. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Washington. OPS
- Lago, J. C. (2007). *Redescribiendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*. Ed. de la Torre. Madrid.

- Lago, J. C., Arias, M. y Ramírez, J. (2006). Manual para los Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir. México: UNACH.
- Lago, J. C., González, L. y Arias, M. (coord.) (2006). *Cuentos y Relatos Filosóficos para Compartir*. México: UNACH.
- Lago, J. C. y Moreno, J. (2006). *La educación intercultural y bilingüe en el marco de los programas de aprender a pensar: filosofía para niños. Tuxtra Gutierréz y los Altos de Chiapas*. México: UNACH.
- Lago, J. C., Echeverría, E. y Moreno, J. (2007) *La evaluación del programa de filosofía para niños en entornos multiculturales. Manual para el manejo de la prueba de "Destrezas de Pensamiento"*. San Cristóbal de las Casas, México.
- Leñero, M. (2010) Equidad de género y prevención de la violencia en primaria, Secretaría de Educación Pública, México
- Letamendia Pérez de San Román, Rosa (2002). El maltrato en contextos escolares. *Revista de Psicodidáctica*, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501305>
- Limber, S., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M., Breivik, K. *Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3–11*, Journal of School Psychology, Volume 69, 2018, Pages 56-72,
- Lipman, M. (1988). Critical thinking; what can it be? *Educational Leadership*, 46 (1), pp.38-43.
- Lipman, M. (1991). *Pensamiento Complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A., y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lodge, Jodie y Frydenberg, Erica (2005). "Th y role or peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools", *Th eory into Practice*, 44(4), pp. 329-336.
- López, V., Ascorra, P., Litichever, L., & Ochoa, A. (2019). Editorial Sección Temática Violencia y convivencia en América Latina: Oportunidades, perspectivas y proyecciones. *Psicoperspectivas*, 18(3), 1-8.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasvol17-issue3-fulltext-1608>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación* 22, pp. 41-60.
- López, V., Bilbao, M., Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101
- Luciano, G., Marín, L., & Yuli, M. E. (2008). Violencia en la escuela: ¿Un problema y un desafío para la educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 27-39.
- Mäkelä, T., & catalán, B. L. (2018). Programa de convivencia y anti-acoso escolar KiVa: Impacto y reflexión. *Anales de la Fundación Canis Majoris*, 2018(2), 234-258.
<http://canismajoris.es/wpcontent/uploads/Revista-Anales-FCM-2017-INTERACTIVO.pdf>
- Martínez-Baena, A., & Faus-Boscá, J. (2018). Acoso escolar y Educación Física: una revisión sistemática. *Retos*, 34, 338-345.
- Marín-Martínez, A., & Reidl, L. (2013). Validación psicométrica del cuestionario "Así nos llevamos en la escuela" para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56): 11-36.

- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 314–320.
- Miranda, T. (2007). *M. Lipman: Función de la Filosofía en la educación de la persona razonable*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Moreno MC, Díaz MA, Cuevas TC, et al. Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Rev Elec Psic Izt.* 2011;14(3):70-84.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y otros países. Comparación a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista mexicana de la investigación educativa*, vol.13, n.39, pp.1195-1228.
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22(4), 467-479.
- Nolin, Davied y Chandler (1995) Estrategias de los estudiantes para evitar daños en la escuela. Centro Nacional de Estadísticas Educativas.
- NCES (2003) The Condition of Education 2003. National Center for Education Statistics.Us. Department of Education. Institute of Education Sciences

- OECD. (2004). *Taking Fear Out of Schools: A Report of An International Policy and Research Conference on School Bullying and Violence*. Stavanger University, Norway, 6-7 Sep.
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1983). Acoso Escolar, "Bullying", En Las Escuelas: Hechos E Intervenciones. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega
- Olweus, D. (1991) Victimization Among School Children, *Advances in Psychology*, Vol.76, pp.45-102
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2001). *Core Program Against Bullying and Antisocial Behavior: A Teacher Handbook*. Bergen: Research Centre for Health Promotion.
- O'Moore, A.M. y Hillery, B. (1989) Bulling in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology* 10. pp.426
- Ortega, R. y Angulo, J. C. (1998) Violencia escolar. Su presencia en institutos de educación secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47-62.
- Ortega, R., del Rey, R. y Mora-Merchán, J.A. (2001) Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 41, 95-113.

- Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (026), México. pp. 787-804
- Ortega Ruiz, R., Rey Alamillo, R. D., & Casas Bolaños, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102.
- Osorio, F (2008) *Violencias en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Argentina: Noveduc
- Pikas, A. (1989). "A pure concept of mobbing gives the best results for treatment", *School Psychology International* 10(2): 95-104. <https://doi.org/10.1177/0143034389102003>
- Pinheiro, P. (2005). Informe Mundial Sobre la Violencia Contra los Niños y las Niñas- UNICEF.
- Pinheiro, P. (2010). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas. UNICEF.
<https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/informeMundialSobreViolencia.pdf>
- Puig, I., y Sático, A. (2003.) Jugar a pensar: las habilidades del pensamiento en la educación infantil. Mundos reflexionados. *Crearmundos*, 0, s/p.
- PREAL (2003). *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina*.
- PREAL (2005). *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina*
- Ramírez-López, C. A., Arcila-Rodríguez, W. O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educ. Educ.* 16 (3), 411-429.
- Reece, L.P., & Rusell, S. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *Clearing House*, 74, 155-164.

- Reynolds, W. (2017). *Escalas Reynolds de Acoso, Victimización para escolares: manual de aplicación*. México. Manual Moderno.
- Riese, J. y Urbanski, J. (2018) Programa Olweus para Prevenir el Acoso Escolar. El Acoso Escolar una Visión Comparada, Sanchez-C, A Coordinador, Universidad Nacional Autónoma de México, Defensoría de los Derechos Universitarios, 43-58
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *The Irish Journal of Psychology, 18(2)*, 202-220.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Blackwell Publishing.
- Romero, G. (2004). *Efectos del programa Filosofía para Niños y Niñas en el clima social de aula*. Guadalajara, España: Universidad Alcalá.
- Romualdo, C., De Oliveira. W., Da Silva, J., Cuadros, O., Iossi, M. (2019). Papeles, características y consecuencias del acoso escolar entre estudiantes observadores: Una revisión sistemática de la literatura. *Salud & Sociedad, 10(1)*, 66-78. doi: 10.22199/S07187475.2019.0001.00005
- Salgado, C. (2015). *Bullying y Convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*. Lima: Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2010). De las humillaciones de los compañeros al apoyo de los compañeros: un modelo teórico y cómo se tradujo en un programa nacional contra el acoso escolar. En SR Jimerson, SM Swearer y DL Espelage (Eds.), *Manual de intimidación en las escuelas: una perspectiva internacional* (págs. 441–454). Routledge / Taylor & Francis Group.

- Sanchez, N., Velasco, D., Mendoza, B., Fernandez, I. et al. (2011). Intervención en casos de acoso escolar (bullying) práctica entre varios. México: SEP.
- Sánchez, Virginia y Ortega, Rosario y Menesini, Ersilia (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28 (1), 71-82. [Fecha de Consulta 3 de Diciembre de 2021]. ISSN: 0212-9728. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161009>
- Sanders, C., & y Phye, G. (2004). *Bullying implications for the classroom*. Oxford: Elsevier.
- Santoyo Castillo, Dzoara y Frías, Sonia M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIV (4), 13-41. [Fecha de Consulta 20 de noviembre de 2021]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032872002>
- Sátiro, A., (2005). Creatividad y educación reflexiva: un artículo para reflexionar. *Serie Construir, Desconstruir, Reconstruir, 1*, 75-89. Recuperado de http://www.creamundos.net/primeros/Revista/Edicao01/Educacion/Edu_Creatividad_Educacion.htm
- Sátiro, A. (2010). Pedagogía Noria. *Crearmundos*, 8, 28-35.
- Secretaría de Educación Pública. (2015a). *Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública*. México, D. F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2015b). *Diagnóstico ampliado Programa Nacional de Convivencia Escolar (S-271)*. México, D. F.: Subsecretaría de Educación Básica, SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2020) “Promover la cultura de paz en y desde nuestra escuela”. Fichero de actividades didácticas, del Programa Nacional de Convivencia

- Escolar fue elaborado por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica, SEGOB e INEGI Presentan la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia 2014. (11 de Agosto de 2015). Recuperado de INEGI.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. London, Routledge.
- Smith, P. K. (Ed.). (1999). *The nature of school Bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledg.
- Smith P. K. y Sharp S. (1994). "The problem of school bullying", en Sharp, S. and Smith, P. *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203425497>
- Smith, PK y Brain, P. (2000). Bullying en las escuelas: lecciones de dos décadas de investigación. *Comportamiento agresivo: Revista oficial de la Sociedad Internacional de Investigación sobre la Agresión*, 26 (1), 1-9.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Stevens, V., Van Oost, P., & De Bourdeaudhuij, I. (2000). The effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour. *Journal of adolescence*, 23(1), 21–34. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0296>
- Sumiacher, D. (2009). Napité. Un acercamiento de filosofía con niños a un contexto indígena. *Childhood & Philosophy*, 5 (9), 117-152.
- Ttofi, MM, Farrington, (2011) DP Efectividad de los programas escolares para reducir el acoso: una revisión sistemática y metaanalítica. *J Exp Criminol* 7, 27–56 <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

- Trianes, M. V. (1996). ¿Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales de calidad dentro del aula? Breve historia de una línea de trabajo. *Cultura y Educación*, 8(3), 37-48.
- Trianes, M. V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277.
- UNESCO. (2017). *School Violence and Bullying*. Global Status Report
- UNESCO (2019) *Behind the numbers: ending school violence and bullying*
- UNESCO (2021) Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar
- UNICEF. (2017). United Nations Children's Fund. A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents.
- Vallejo, G., (2015) Los relatos mexicanos de FpN. *Revista Filosofía para Niños* 10, 145-151.
- Valadez, B. (23 de mayo de 2014). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. *Milenio*.<https://www.milenio.com/politica/mexico-es-el-primer-lugar-de-bullying-a-escala-internacional>
- Vega-Cauich, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 1-17.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Yuste, A. y Del Campo A. (2009). *Bullying, como detectarlo, prevenirlo y afrontarlo desde los diferentes equipos y estamentos docentes*. Madrid: Sanz y Torres.

- Yuste J, S. M. (2011). Relationship between the type and number of school sanctions and adaptation an auto and hetero assertiveness of students. *International Joournal of developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología, 1(3)*, 211, 521-529.
- Zepeda, M. (2016). *En un mismo barco. Colección a la orilla del viento*. Fondo de Cultura Económica.
- Zurita, U., (2020). Avances, cambios y desafíos de los programas educativos en torno a la violencia en las escuelas mexicanas. En *Investigando sobre la Convivencia y las Violencias en las Escuelas*. Coord. Alfredo Furlán y Nidia Ochoa. Homo Sapiens. pp.72-98
- Zych, I, Farrington, D., Trofi, M., (2019) Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior, (45)*, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

A N E X O S

ANEXO I

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimados Padres de Familia

Por este medio, solicitamos su consentimiento para permitir que su hijo/a participe en una investigación, que tiene como propósito, el estudio del impacto de la implementación del proyecto de Filosofía para Niños en el desarrollo del pensamiento crítico, la convivencia, el clima social de aula y acoso escolar, en alumnos que cursan 5° grado en la Escuela Primaria XXXXXX con clave XXXXXX ubicada en XXXXX, en el municipio de Cuernavaca.

La investigación se encuentra estructurada en las siguientes fases:

1. Aplicación de instrumentos de evaluación a todos los alumnos de 5° grado escolar sobre el desarrollo del pensamiento crítico, la percepción de la convivencia y del clima social de aula, así como del acoso escolar. Los alumnos deberán contestar tres cuestionarios al inicio y al final del ciclo escolar.
2. Participación en dos sesiones semanales de 45 minutos cada una, del programa de Filosofía para niños para los niños de un grupo de 5° grado, durante todo el ciclo escolar 2018-2019, con la finalidad de llevar a cabo la implementación de medidas pedagógicas que ayuden al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, para generar herramientas que contribuyan al fortalecimiento de una sana convivencia, crítica y responsable.
3. Evaluación de cada una de las sesiones en base a si se cumplieron los objetivos y cómo se sintieron durante su participación.
4. Al terminar el ciclo escolar, nuevamente se pedirá a todos los alumnos de 5° grado que contesten tres cuestionarios similares a los iniciales para evaluar la efectividad del programa de intervención.
5. Para dar seguimiento al estudio y por consideraciones éticas el siguiente ciclo escolar 2019-2020 se aplicará el proyecto con el grupo que en la fase dos no participó en el programa, pero sí en las evaluaciones o en su caso se ofrecerá capacitación a los maestros para que puedan implementar el programa.
6. Se considera una evaluación final con todos los grupos participantes, con el objetivo de comparar nuevamente los grupos y ver en el caso de que los resultados sean favorables si se mantienen a través del tiempo.

Con la finalidad de lograr una mayor confiabilidad del análisis de los resultados de las observaciones durante las sesiones de Filosofía para Niños, se solicita su autorización para

grabar las participaciones de sus hijos. Con el compromiso de que únicamente serán vistas por la investigadora principal y el equipo de investigación.

Cualquier información que se obtenga a través de este proyecto que identifique a su hijo/a se mantendrá estrictamente confidencial. Es decir, estará resguardada por la investigadora principal o en un casillero bajo llave en las oficinas de la directora de la investigación y será accesible sólo para el personal del proyecto por la duración de este estudio. La información que se obtenga en este programa puede ser publicada en revistas profesionales o presentada en conferencias profesionales, pero no habrá ninguna información que lo pueda identificar individualmente. Usted entiende que su hijo/a no tiene ninguna obligación de participar en este programa. Su decisión de no aceptar o de terminar la participación de su hijo/a en cualquier momento no afectará su relación con la escuela de su hijo/a.

Al terminar la investigación se realizará una devolución de resultados obtenidos en el estudio de forma grupal o individual para los que se encuentren interesados.

Si está de acuerdo en que su hijo participe en la investigación, le pedimos que lo exprese plasmando su nombre y firma al final del documento.

Atentamente

Mtra. Adriana de Alba Ortega
Investigadora principal
dealba.adriana@yahoo.com.mx
Tel. 777 1321411

Dra. Gabriela López Ayme
Directora de Tesis
gabriela.lopez@uaem.mx
Tel. 777 3297000 ext. 3736

Nombre y apellidos del Padre o Tutor _____

Firma _____

ANEXO II

CARTA DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Estimados alumnos

Estamos haciendo un estudio para conocer cómo puede ayudar el proyecto de Filosofía para niños en el desarrollo de habilidades del pensamiento, en la mejora del ambiente en el salón de clase y en el favorecimiento de una convivencia sana y pacífica, así como en la disminución del acoso escolar en caso de presentarse.

El estudio requiere que participes en varias actividades.

1. Contestar los siguientes cuestionarios en tres momentos a lo largo del estudio.

a) Cuestionario sobre el clima escolar en el aula y cuestionario sobre Convivencia democrática, inclusiva y pacífica. Son preguntas que tendrás que contestar sobre cómo te sientes en el salón de clase, con la manera de relacionarte con tus compañeros y con tus maestros.

b) Cuestionario sobre acoso escolar. En el que se te preguntará sobre situaciones de violencia entre tus compañeros, formas, lugares y frecuencia.

c) Cuestionario sobre habilidades del pensamiento. Contestarás una serie de preguntas para conocer las destrezas de pensamiento que manejas.

2. Participar en dos sesiones semanales de 45 minutos cada una, del programa de Filosofía para niños durante el ciclo escolar 2018-2019 si perteneces al grupo 1; o en el ciclo 2019-2020 si estás en el grupo 2. Las sesiones tienen el propósito de crear una comunidad de aprendizaje donde todos participemos diciendo lo que pensamos a partir de una historia que vamos a leer, se les pedirá respetar turnos para hablar y escuchar con respeto las opiniones de los compañeros, en algunos casos quizá se pida que den algún ejemplo de lo que están diciendo y que digan las razones por las que piensan alguna cosa. La participación es voluntaria y no se les obligará a decir si no lo quieren hacer. Se les pedirá que realicen una evaluación y un diario donde escribirán sus reflexiones sobre cada sesión

También se les pide su autorización para ser grabados y tener mayor confiabilidad de las observaciones al hacer el análisis de las sesiones.

Los datos de los cuestionarios y las observaciones de la grabación de las sesiones únicamente los podrá ver la investigadora y el supervisor, no podrá mostrarlo a nadie sin tu autorización.

Para mostrar los resultados del estudio se usarán otros nombres para cuidar tus datos personales.

Puedes hacer preguntas las veces que quieras en cualquier momento del estudio. Además, si decides que no quieres continuar en el estudio, puedes hacerlo. Nadie puede enojarse contigo si no quieres continuar.

Si estás de acuerdo en participar y leíste o alguien leyó por ti este documento y quieres estar en el estudio, firma dando tu asentimiento. Si no quieres estar en el estudio no firmes.

Atentamente

Mtra. Adriana de Alba Ortega
Investigadora principal
dealba.adriana@yahoo.com.mx
Tel. 777 1321411

Dra. Gabriela López Ayme
Directora de Tesis
gabriela.lopez@uaem.mx
Tel. 777 3297000 ext. 3736

Nombre del participante _____

Firma _____

Anexo III

PRUEBA DE HABILIDADES O DESTREZAS DE PENSAMIENTO NIVEL 5° y 6° de PRIMARIA

(BASADO EN EL TEST DE RAZONAMIENTO DE
VIRGINIA SHIPMAN)

Traducción y adaptación: Eugenio Echeverría
Revisión y readaptación: Juan Carlos Lago, Juan Moreno Gómez
y Eugenio Echeverría

INSTRUCCIONES: Para cada pregunta, tacha, en tu hoja de respuestas, la letra correspondiente a la mejor respuesta.

Si no estás seguro de qué respuesta es la correcta, contesta lo que creas que es mejor.

Si te cuesta trabajo leer alguna de las palabras, levanta la mano para pedir ayuda.

EJEMPLO:

0) Daniel es más alto que Cecilia. Por lo tanto,

- A. Cecilia es más alta que Daniel.
- B. No se puede saber si Cecilia tiene o no la misma estatura que Daniel.
- C. Cecilia es más baja que Daniel.

La respuesta correcta es C. En tu hoja de respuestas aparece así:

0	A	B	C
---	---	---	---

Debes poner un círculo alrededor de la letra C o tacharla con una cruz para indicar que es la que estás eligiendo como la respuesta correcta.

**NO ESCRIBAS NUNCA EN EL CUADERNILLO DE LAS PREGUNTAS.
HAZLO SÓLO EN LA HOJA DE LAS RESPUESTAS.**

1. Jaime dice: “Todas las abejas son cosas que vuelan”. “Pero eso no significa,” contesta Rosa, “que todas las cosas que vuelan son abejas”.
 - A. Rosa está equivocada, porque de lo que dice Jaime se puede concluir que todas las cosas que vuelan son abejas.
 - B. Rosa tiene razón, porque de lo que dice Jaime no se puede concluir que todas las cosas que vuelan son abejas.
 - C. No se puede saber si Rosa tiene razón o está equivocada.

2. Josefina dice: “No hay silla alguna de madera en la bodega”.
¿Con cuál de las siguientes oraciones podrías decir lo mismo?
 - A. “Solamente hay sillas de metal en la bodega”
 - B. “Ninguna silla de madera está en la bodega”
 - C. “Algunas sillas de madera no están en la bodega”

3. Si estudias en una escuela pública podrás tomar el desayuno escolar.
Juanita estudia en una escuela pública. Por lo tanto:
 - A. Juanita puede tomar el desayuno escolar.
 - B. Juanita toma el desayuno escolar.
 - C. Juanita no toma el desayuno escolar.

4. “¿De qué están hechas las casas de ladrillo?”, pregunta Felipe. La pregunta de Felipe no es buena, porque:
 - A. Hay muchas cosas hechas de ladrillo, además de las casas.
 - B. Nunca están hechas de ladrillo las casas.
 - C. Ya está diciendo la respuesta.

5. “Conozco a una muchacha de Temixco que usa tenis”, dice Pedro.
“Entonces, todos en Temixco deben usar tenis”, responde Pepe. La respuesta de Pepe es:
 - A. Bien pensada, porque la gente de un mismo lugar es muy parecida entre sí.
 - B. Mal pensada, porque la gente del mismo lugar es, muchas veces, diferente.
 - C. Mal pensada, porque sólo quienes han visto a la gente de Temixco saben si todos usan tenis allí.

6. María dice: “El gato salta, y este otro animal salta. Así que este otro animal debe ser un gato”
 - A. María tiene razón.
 - B. María está equivocada, porque el gato no siempre salta.
 - C. María está equivocada, porque hay muchos animales que saltan.

7. Patricia dice: “Sólo los árboles son pinos”. Otra manera de decir esto mismo sería:
- A. Algunos pinos son árboles.
 - B. Todos los pinos son árboles.
 - C. Todos los árboles son pinos.
8. Cuando el maestro pregunta: “¿De qué modo está relacionada tu cabeza con tu cuello?”
- A. Juan dice: “Del mismo modo que mi pie está relacionado con mi rodilla”.
 - B. Eduardo dice: “Del mismo modo que mi mano está relacionada con mi muñeca”.
 - C. Paco dice: “Del mismo modo que mi codo está relacionado con mi hombro”.
- ¿Cuál es la mejor respuesta?
9. “¿Cuánto pagó la familia de Manuel por las tortillas para la comida?”, se pregunta Miguel. Miguel piensa que:
- A. La familia de Manuel compró las tortillas para la comida.
 - B. La familia de Manuel hizo las tortillas para la comida.
 - C. La familia de Manuel no compró las tortillas para la comida.
10. Lupe dice: “Veo que Tomás se queda después de la hora de salida de la escuela. Deben haberlo encontrado peleándose en el patio”.
Lo que Lupe cree es que:
- A. Hay muchas razones por las que alguien tiene que quedarse después de la hora de salida de la escuela.
 - B. Solamente hay unas cuantas razones por las que alguien tiene que quedarse después de la hora de salida de la escuela.
 - C. Solamente hay una razón por la que una persona tiene que quedarse después de la hora de salida de la escuela.
11. Pedro aprendió en la escuela que los que nacen en Tepoztlán, un municipio de Morelos, son morelenses. Cuando le dijeron que Rosa no había nacido en Tepoztlán, Pedro llegó a la siguiente conclusión: “Rosa no es morelense”.
- A. No se puede saber si Pedro tiene razón o está equivocado, pues no se puede saber si es o no morelense.
 - B. Pedro debe tener razón. Pedro tiene razón pues si no es de Tepoztlán no puede ser morelense.
 - C. Pedro debe estar equivocado.

12. Eduardo dice: “Nunca ha sobrevivido un mono nacido en un rancho”. Miguel dice: “Acabo de oír algo sobre un mono que nació en un rancho”. Si tienen razón los dos, Eduardo y Miguel, el animal del que oyó hablar Miguel:
- A. Podría no haber sido un mono.
 - B. No sobrevivirá.
 - C. No nació en un rancho.
13. Guillermo tiene una bolsa de dulces. Mete la mano sin mirar y saca tres dulces. Todos son rojos. De acuerdo con lo que sabes, ¿Qué puede imaginarse Guillermo sobre el resto de los dulces que está en la bolsa?
- A. Todos tienen que ser rojos.
 - B. Tal vez todos sean rojos.
 - C. No pueden ser todos rojos.
14. Carmen dice: “Los caballos tiene cuatro patas”. Luis dice: “Es lo mismo decir que todos los caballos son animales con cuatro patas”.
- A. Luis está equivocado: Carmen dice que algunos caballos son animales con cuatro patas.
 - B. Luis tiene razón: Carmen dice que el caballo es un animal con cuatro patas.
 - C. Luis está equivocado: Carmen dice que algunos animales con cuatro patas son caballos.
15. Juan es el que menos pesa en el sexto grado. Federico es el que pesa más en el tercer grado, por lo tanto:
- A. Juan pesa más que Federico.
 - B. Federico pesa más que Juan.
 - C. No se puede saber quién pesa más.
16. El maestro encargado de pintar el salón estaba descansando con una mano apoyada sobre la pared que había pintado el día anterior.
- Cuando entró el director, le dijo: “A esa pared le hace falta otra mano”. Entonces el maestro encargado de pintar no sabía:
- A. Si quitar la mano de la pared o dejarla.
 - B. Si el director le estaba diciendo que había terminado.
 - C. Si el director le estaba diciendo que apoyara también la otra mano o que volviera pintar la pared.

17. El maestro preguntó al grupo si les parece una buena idea salir más temprano de la escuela.

- A. Jaime dice: “No, porque es posible que no aprendamos todo lo que necesitamos en menos tiempo”.
- B. Rosa dice: “No porque si cada día salimos más temprano, acabaremos por no tener ninguna clase”.
- C. Carlos dice: “No, porque algunos alumnos mayores que yo conozco dicen que es una idea tonta”.

¿Quién le dio la mejor respuesta? ¿Quién crees que da la mejor razón?

- A. Jaime
- B. Rosa
- C. Carlos

18. Carmen dice: “Esto debe haberlo escrito un muchacho, porque la letra es muy mala”. Qué crees que Carmen está suponiendo que:

- A. Algunos muchachos tienen mala letra.
- B. Solamente los muchachos tienen mala letra.
- C. Todos los muchachos tienen mala letra.

19. Benito dice: “Cada una de las mojarras es un pez”

Paco dice: “Eso es lo mismo que decir que todas las mojarras son peces”.

- A. Paco tiene razón: “Cada” significa “todas”.
- B. Paco está equivocado: Benito dice que solamente las mojarras son peces.
- C. Paco está equivocado: Benito dice que algunas mojarras son peces.

20. Marta leyó en un periódico que la escuela donde estudia su hermano es muy buena. ¿Es esta una buena razón para creer que la escuela de su hermano es muy buena?

- A. Sí. Los periódicos siempre suelen decir la verdad.
- B. No. Los periódicos siempre suelen equivocarse.
- C. No se puede decidir sobre la base de esta información.

21. Nicolás es alto y delgado. Susana es alta y delgada. María es alta y delgada. Miles de personas son altos y delgados. Jorge es delgado. Por lo tanto:

- A. Jorge tiene que ser alto.
- B. No se puede saber si Jorge es alto.
- C. Jorge no puede ser alto.

22. Esteban está sentado junto a Elena, Lorenzo también está sentado junto a Elena, por lo tanto, ¿qué afirmación tiene que ser cierta?
- A. Esteban está sentando junto a Lorenzo.
 - B. Elena está sentada entre Esteban y Lorenzo.
 - C. Con la información que se tiene, no puede saberse cuál de las afirmaciones anteriores es la correcta.
23. El maestro de deportes les dice a sus jugadores: “Para la final del campeonato tienen que traer su uniforme nuevo y acuérdense que tienen que jugar limpio.” Javier, un jugador del equipo, está confundido, porque:
- A. No sabe si lo que el maestro quiere es que no ensucien el uniforme.
 - B. No sabe si no deben hacer trampa o si no deben ensuciar el uniforme durante el juego.
 - C. No sabe si lo que el maestro quiere es que no hagan trampas durante el juego.
24. Julia es mayor que Roberto. Ana es también mayor que Roberto. Por lo tanto, se concluye que:
- A. No se puede saber quién es la mayor.
 - B. Julia y Ana son de la misma edad.
 - C. No se puede saber quién es el más joven.
25. Hay un anuncio en la oficina de la escuela que dice: “No se permiten visitantes”. “Entonces,” dice Sebastián, “los que están autorizados para entrar no son visitantes.”
- A. Sebastián está equivocado: de lo que dice el anuncio se concluye que algunos con autorización para entrar son visitantes.
 - B. Sebastián está equivocado: de lo que dice el anuncio se concluye que algunos visitantes tienen autorización para entrar.
 - C. Sebastián tiene razón.
26. Teresa y Ana escribieron lo que hicieron en sus vacaciones. A Teresa le gustó lo que escribió Ana. Por lo tanto,
- A. Lo que escribió Teresa tiene que haberle gustado a Ana.
 - B. Lo que escribió Teresa no pudo haberle gustado a Ana.
 - C. No se puede saber si le gustó o no a Ana lo que escribió Teresa.

27. Petrona dice: ¿“Te has dado cuenta de que casi todos los integrantes de la selección de basquetbol tienen menos de 1.52 de estatura?”

Antonio dice: “Esa debe ser la razón por la que no me aceptaron en la selección. Yo mido 1.52 de estatura”:

- A. El hecho de que Antonio es más alto que la mayoría de los miembros de la selección sería una buena razón para no aceptarlo en ella.
- B. El hecho de que Antonio es más alto que la mayoría de los miembros de la selección no sería una buena razón suficiente para rechazarlo.
- C. Con la información dada no se puede saber si su estatura es o no razón suficiente para rechazarlo.

28. Juan dice: “La luna está muy lejos del sol”.

José dice: “De lo que se concluye, supongo, que el sol está muy lejos de la luna”:

- A. José tiene razón.
- B. José está equivocado, porque el sol está cerca de la luna.
- C. José está equivocado, porque lo que él dice no se concluye de lo que dice Juan.

29. En esta casa, todos estos libros pertenecen a Miguel. En esta casa, todas las cosas que pertenecen a Miguel están marcadas con una estrella roja. Por lo tanto:

- A. Todas las cosas marcadas con una estrella roja son libros que están en esta casa.
- B. Todos estos libros están marcados con una estrella roja.
- C. Todas las cosas marcadas con una estrella roja son cosas, en esta casa, que pertenecen a Miguel.

30. Isabel dice: “Estoy pensando en la diferencia entre verde claro y verde oscuro”:
Guillermo dice: “Y yo estoy pensando en la diferencia entre galletas y conejos.”

- A. Los dos están pensando en diferencias de grado.
- B. Los dos están pensando en diferencias de clase.
- C. La primera es una diferencia de grado, la segunda es una diferencia de clase.

31. Pedro dice: “Tengo tres perritos. Pinto ladra más fuerte que Muñeco, y Negro ladra más fuerte que Pinto”. Por lo tanto se concluye que:

- A. Negro es el que ladra más fuerte.
- B. Muñeco ladra más fuerte que Negro.
- C. Pinto es el que ladra más fuerte.

32. Cristina y Martha van a la misma escuela. Cristina dice: “Todos los que no quieren a los gatos, en nuestra escuela, son de tercer grado”. Martha dice: “Sí, y a todos los de tercer grado, en nuestra escuela, les gustan los caballos”.

De la información dada se concluye que:

- A. En nuestra escuela, a todos los que no quieren a los gatos les gustan los caballos.
- B. En nuestra escuela, aquéllos a quienes les gustan los caballos no quieren a los gatos.
- C. En nuestra escuela, aquéllos a quienes les gustan los caballos son del tercer grado.

33. Margarita dice. “Vi en la televisión a un hombre que acaba de cumplir veinte años en la cárcel por robar en un banco y dijo que los niños no deben fumar”. Esteban dijo: “Yo no creería nada de lo que dijera una persona como esa”.

- A. Esteban tiene razón: no se puede creer a un ladrón.
- B. Esteban se equivoca: Si apareció en la televisión, hay que creerlo.
- C. El hecho de que esté en la televisión no significa que tenga razón sobre el fumar y el hecho de que sea un ladrón de bancos tampoco significa que esté equivocado.

34. Juana observa: “Los del cuarto grado se enojan más que los del quinto y los del quinto se enojan más que los del sexto”.

De lo que dice Juana se concluye que:

- A. Los del sexto se enojan más que los del cuarto.
- B. Los del quinto se enojan más que los del cuarto.
- C. Los del cuarto se enojan más que los del sexto.

35. El agua tibia comparada con el agua caliente es una diferencia de _____. El sabor del agua fría comparada con el sonido de la radio es una diferencia de _____:

- A. La primera respuesta tiene que ser especie y la segunda grado.
- B. La primera respuesta debe ser grado y la segunda especie.
- C. Las dos respuestas tienen que ser grado.

36. Bárbara dice: “Todos los mamíferos son animales que respiran aire”. David dice: “Y todas las aves son animales que respiran aire; de lo que se concluye que todas las aves son mamíferos”.

- A. David está equivocado porque las aves no respiran aire.
- B. David está equivocado porque de lo dicho no se concluye que todas las aves sean mamíferos.
- C. David tiene razón, porque las aves respiran aire.

37. El paletero dice: “Los únicos sabores de paleta que tenemos son mango y vainilla”. Rafael dice. “Entonces hay tres posibilidades: tomar mango, tomar vainilla o tomar los dos”. Andrea dice: “Se me ocurre otra posibilidad más”.

¿En qué posibilidad está pensando Andrea?

- A. Fresa
- B. Mango
- C. No tomar helado

38. Micaela dice: “Todos los vigilantes de la escuela son policías”. Fernando dice. “Eso no es verdad.”

Si Fernando tiene razón, tiene que ser cierto que:

- A. Por lo menos un policía no es vigilante de la escuela.
- B. Por lo menos un vigilante de la escuela es un policía.
- C. Por lo menos un vigilante de la escuela no es un policía.

39. Lorenzo dice: “Esta es la más grande de todas las casas de ladrillo del mundo.” Pedro dice: “Debe estar hecha con los ladrillos más grandes del mundo”.

- A. Pedro está equivocado: una casa grande puede estar hecha con ladrillos grandes o pequeños.
- B. Pedro tiene razón: las casas grandes están hechas siempre con ladrillos grandes.
- C. Pedro está equivocado: las casas grandes están hechas siempre de ladrillos pequeños.

40. Jerónimo dice: “No voy a ir en esa camioneta. El chofer es zurdo.” ¿Es esta una buena razón para que Jerónimo no vaya en la camioneta?

- A. Sí, porque muchas personas diestras son buenos chóferes.
- B. No, porque muchas personas zurdas son buenos chóferes.
- C. Sí, porque algunas personas zurdas son malos chóferes.

41. Matilde dice: “Los salones de mi escuela son pequeños.” Juana dice: “Debe ser una escuela pequeña.”

- A. Juana está equivocada porque no puedes saber si es grande o pequeña pues, el hecho de que los salones sean pequeños no significa necesariamente que la escuela sea pequeña.
- B. Juana tiene razón: Si los salones son pequeños, la escuela tiene que ser pequeña.
- C. Juana está equivocada: Si los salones son pequeños, la escuela tiene que ser grande.

42. Algunos amigos de Cecilia no bailan bien.
Por lo tanto, ¿Qué afirmación tiene que ser falsa?
- A. Todos los amigos de Cecilia bailan bien.
 - B. Ninguno de los amigos de Cecilia baila bien.
 - C. Algunos de los que bailan bien son los amigos de Cecilia.
43. Los Jaguares sólo tiene dos jugadores de fútbol muy buenos. Las Chivas no tienen ningún jugador muy bueno. Por lo tanto:
- A. Los Jaguares tiene que ser mejor equipo que las Chivas.
 - B. Las Chivas es mejor equipo que los Jaguares.
 - C. No puede saberse cuál es el mejor equipo.
44. Cuando María dice: “Algunos de la clase han venido sin comer”, el maestro dice que María está equivocada. Si el maestro tiene razón, se concluye que:
- A. Nadie de la clase ha venido sin comer.
 - B. Algunos de la clase no han venido sin comer.
 - C. Un miembro de la clase ha venido sin comer.
45. El Centro de Salud anuncia: “Si el agua tiene cloro puede tomarse.”
El agua no se puede tomar, por lo tanto:
- A. El agua tiene cloro.
 - B. El agua no tiene cloro.
 - C. El cloro hizo que el agua no se pueda tomar.
46. Si los estudiantes fueron en camioneta ayer a la escuela, llegaron tarde. María no fue en camioneta a la escuela ayer. Por lo tanto:
- A. María tiene que haber llegado tarde.
 - B. María no puede haber llegado tarde.
 - C. No puede saberse si María llegó tarde o no.
47. Carmela dice: “Hoy leí que algunas personas, por accidente, bebieron agua que contenía veneno. Se enfermaron.”.
Esteban dice: “Apostaría a que lo que las enfermó fue la combinación del veneno con el agua.”
- A. Esteban está equivocado: probablemente fue el agua lo que las enfermó.
 - B. Esteban está equivocado: probablemente fue únicamente el veneno lo que las enfermó.
 - C. Esteban tiene razón: fue probablemente la combinación lo que las enfermó.

48. Alfredo dice: “Me gusta la paleta y me gusta la manzana. Nunca me he enfermado anteriormente por comer una u otra. Pero después de comer al mismo tiempo una paleta y una manzana anoche, me enfermé”.

La causa de que se enfermará Alfredo fue probablemente que:

- A. Comió una clase inadecuada de manzana.
- B. Comió demasiada paleta.
- C. La combinación de paleta y manzana no le cayó bien.

49. El director de la banda de guerra dice: “Carlos, no llevas el paso”. Carlos no está seguro de lo que quiere decir el director de la banda de guerra, porque:

- A. Duda sobre si “no llevar el paso” significa no marchar al compás de la música.
- B. Duda sobre si “no llevar el paso” significa no marchar al paso del resto de la banda de guerra.
- C. No entiende si el director de la banda de guerra quiere decir no marchar al compás de la música o no marchar al paso del resto de la banda de guerra.

50. El papá de Verónica trabaja en la milpa. Si llueve tiene que trabajar tarde. El último martes tuvo que trabajar tarde.

¿Significa esto que llovió el pasado martes?

- A. Sí, tiene que haber llovido.
- B. No se puede saber si llovió o no.
- C. No pudo haber llovido.

51. Este domingo ha sido fiesta, el domingo pasado fue fiesta, el domingo anterior fue fiesta, durante el mes pasado todos los domingo fueron fiesta, luego podemos decir que:

- A. El próximo domingo será fiesta.
- B. El próximo domingo no será fiesta
- C. No se puede saber si el próximo domingo será fiesta o no.

52. Cuando el maestro pregunta: “¿De qué modo está relacionada la semilla de maíz con la planta de maíz?”

- A. Juan dice: “Del mismo modo que el huevo y el pollo”.
- B. Eduardo dice: “Del mismo modo que el tronco de un árbol y las ramas del árbol”.
- C. Paco dice: “Del mismo modo que las raíces de un árbol y las hojas de un árbol”.

¿Cuál es la mejor respuesta?

53. María dice que el agua y el hielo son dos cosas diferentes. Juan le contesta que no, que son lo mismo, sólo que uno más caliente y otro más frío. ¿quién crees que tiene razón?
- A. María, pues entre el agua y el hielo hay una diferencia de clase, porque uno es líquido y otro es sólido.
 - B. Juan, pues el agua y el hielo son iguales pero la diferencia está en el grado de frío o calor.
 - C. No puedes decir quién tiene razón, porque los dos pueden tener razón.
54. Eugenio nunca ha ido a la escuela y este año va a comenzar a ir. Está preocupado por cómo le va a tratar el maestro. Pedro, que ya está yendo a la escuela, le dice que es:
- A. Como trata el padre al hijo.
 - B. Como trata el mesero al cliente.
 - C. Como trata el mecánico al carro.

¿Cuál de las tres respuestas crees que es la más adecuada?

55. Marta le dice a Juan: “no me gusta el puré de papas, es muy desabrido”. Juan le responde: “No entiendo que quieres decir, ¿Podrías decírmelo de otra manera?”. ¿Cómo crees que podría decirlo Marta?
- A. “no me gusta el puré de papas, es muy aburrido”.
 - B. “no me gusta el puré de papas, tiene poco sabor”.
 - C. “no me gusta el puré de papas, es muy tímido”.

La prueba de habilidades de razonamiento fue traducida y adaptada para Latinoamérica por Eugenio Echeverría, con la colaboración de Miembros de CIPRODENI (Coordinadora Institucional Pro derechos del Niño), en Guatemala. 1994.

Revisión y adaptación (Mayo 2006): Por Eugenio Echeverría, Elisena Sánchez, Susie Morales, Luz Horita, Adriana Franco, Domingo Meneses, José Luis Sulvarán. Universidad Intercultural de Chiapas.

Revisión y readaptación (julio 2007): Por Eugenio Echeverría, Juan Moreno Gómez y Juan Carlos Lago.

Derechos reservados conforme a la ley.

GRACIAS POR TU COOPERACION

PRUEBA DE DESTREZAS DE PENSAMIENTO. HOJA DE RESPUESTAS MODELO C

Nombre: _____

Edad: _____ Fecha de nacimiento: _____

Escuela: _____ Grado escolar: _____

o	A	B	C
---	---	---	---

1	A	B	C
2	A	B	C
3	A	B	C
4	A	B	C
5	A	B	C
6	A	B	C
7	A	B	C
8	A	B	C
9	A	B	C
10	A	B	C
11	A	B	C
12	A	B	C
13	A	B	C
14	A	B	C
15	A	B	C
16	A	B	C
17	A	B	C
18	A	B	C
19	A	B	C
20	A	B	C
21	A	B	C
22	A	B	C
23	A	B	C
24	A	B	C
25	A	B	C
26	A	B	C
27	A	B	C
28	A	B	C

29	A	B	C
30	A	B	C
31	A	B	C
32	A	B	C
33	A	B	C
34	A	B	C
35	A	B	C
36	A	B	C
37	A	B	C
38	A	B	C
39	A	B	C
40	A	B	C
41	A	B	C
42	A	B	C
43	A	B	C
44	A	B	C
45	A	B	C
46	A	B	C
47	A	B	C
48	A	B	C
49	A	B	C
50	A	B	C
51	A	B	C
52	A	B	C
53	A	B	C
54	A	B	C
55	A	B	C

PLANTILLA DE RESPUESTA DE LA PRUEBA “DESTREZAS DE PENSAMIENTO”

Modelo C	Respuesta	Modelo B	Respuesta	Modelo A	Respuesta
1.	B	1.	B	1.	B
2.	B	2.	B	2.	B
3.	A	3.	A	3.	A
4.	C	4.	C	4.	C
5.	C	5.	C	5.	C
6.	C	6.	B	6.	B
7.	B	7.	A	7.	A
8.	B	8.	C	8.	B
9.	A	9.	A	9.	B
10.	C	10.	B	10.	C
11.	A	11.	B	11.	A
12.	B	12.	B	12.	C
13.	B	13.	C	13.	B
14.	B	14.	C	14.	A
15.	C	15.	A	15.	C
16.	C	16.	B	16.	B
17.	A	17.	A	17.	C
18.	B	18.	C	18.	C
19.	A	19.	B	19.	A
20.	C	20.	C	20.	C
21.	B	21.	A	21.	B
22.	C	22.	C	22.	C
23.	B	23.	C	23.	C
24.	A	24.	C	24.	B
25.	C	25.	B	25.	A
26.	C	26.	A	26.	A
27.	B	27.	C	27.	A
28.	A	28.	C	28.	B
29.	B	29.	B	29.	A
30.	C	30.	C	30.	C
31.	A	31.	C		
32.	A	32.	B		
33.	C	33.	A		
34.	C	34.	A		
35.	B	35.	C		
36.	B	36.	A		
37.	C	37.	A		
38.	C	38.	C		
39.	A	39.	C		
40.	B	40.	B		
41.	A	41.	C		
42.	A	42.	C		
43.	C	43.	A		
44.	A	44.	C		
45.	B	45.	A		
46.	C		B		
47.	B				
48.	C				
49.	C				
50.	B				
51.	C				
52.	A				
53.	C				
54.	A				
55.	B				

ANEXO IV.

ESTUDIO DE VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE DESTREZAS DEL
PENSAMIENTO

Estadísticos Descriptivos y Graficas De Frecuencia

Tabla 1.

Aciertos y Errores en cada ítem de la Prueba de Destrezas del Pensamiento

Número de Ítem	N	Aciertos		Errores		M	DT
		Frecuencias	Porcentaje	Frecuencias	Porcentaje		
1	294	161	54.8	133	45.2	.55	.499
2	294	160	54.4	134	45.6	.54	.499
3	294	204	69.4	90	30.6	.69	.462
4	294	164	55.8	130	44.2	.56	.497
5	294	71	24.1	223	75.9	.24	.429
6	294	222	75.5	72	24.5	.76	.431
7	294	82	27.9	212	72.1	.28	.449
8	294	165	56.1	129	43.9	.56	.497
9	294	233	79.3	61	20.7	.79	.406
10	294	73	24.8	221	75.2	.25	.433
11	294	110	37.4	184	62.6	.37	.485
12	294	58	19.7	236	80.3	.20	.399
13	294	169	57.5	125	42.5	.57	.495
14	294	203	69.0	91	31.0	.69	.463
15	294	81	27.6	213	72.4	.28	.448
16	294	188	63.9	106	36.1	.64	.481
17	294	199	67.7	95	32.3	.68	.468
18	294	72	24.5	222	75.5	.24	.431
19	294	152	51.7	142	48.3	.52	.501
20	294	133	45.2	161	54.8	.45	.499
21	294	171	58.2	123	41.8	.58	.494
22	294	47	16.0	247	84.0	.16	.367
23	294	91	31.0	203	69.0	.31	.463
24	294	52	17.7	242	82.3	.18	.382
25	294	100	34.0	194	66.0	.34	.475
26	294	146	49.7	148	50.3	.50	.501
27	294	131	44.6	163	55.4	.45	.498
28	294	135	45.9	159	54.1	.46	.499
29	294	51	17.3	243	82.7	.17	.379
30	294	154	52.4	140	47.6	.52	.500
31	294	196	66.7	98	33.3	.67	.472
32	294	92	31.3	202	68.7	.31	.464
33	294	159	54.1	135	45.9	.54	.499
34	294	90	30.6	204	69.4	.31	.462
35	294	137	46.6	157	53.4	.47	.500
36	294	126	42.9	168	57.1	.43	.496
37	294	120	40.8	174	59.2	.41	.492
38	294	86	29.3	208	70.7	.29	.456
39	294	165	56.1	129	43.9	.56	.497
40	294	156	53.1	138	46.9	.53	.500
41	294	151	51.4	143	48.6	.51	.501
42	294	77	26.2	217	73.8	.26	.440
43	294	105	35.7	189	64.3	.36	.480
44	294	98	33.3	196	66.7	.33	.472
45	294	82	27.9	212	72.1	.28	.449

46	294	107	36.4	187	63.6	.36	.482
47	294	131	44.6	163	55.4	.45	.498
48	294	156	53.1	138	46.9	.53	.500
49	294	110	37.4	184	62.6	.37	.485
50	294	98	33.3	196	66.7	.33	.472
51	294	107	36.4	187	63.6	.36	.482
52	294	94	32.0	200	68.0	.32	.467
53	294	46	15.6	248	84.4	.16	.364
54	294	161	54.8	133	45.2	.55	.499
5	29	175	59.5	119	40.5	.	.
5	4					60	492

Se puede observar que el número de aciertos más alto se obtiene en el ítem 9 que de acuerdo con la tabla 1 evalúa la habilidad de reconocer buenas preguntas e inferir supuestos, así como el tipo de pensamiento deductivo e indagación. Las puntuaciones más bajas se obtienen en el ítem 53 que mide la habilidad de reconocer diferencias de grado-clase y el tipo de pensamiento informal.

De acuerdo con el análisis de distribución, las puntuaciones más bajas de las medias corresponden a los ítems 53, 29, 24, 22, de los cuáles a excepción del 53, que evalúa la habilidad de reconocer diferencias de grado-clase y el tipo de pensamiento informal, miden la habilidad de reconocer relaciones transitivas y el tipo de pensamiento deductivo.

Las puntuaciones medias más altas se obtuvieron en el ítem 9 que mide la habilidad de reconocer buenas preguntas e inferir supuestos y el tipo de pensamiento deductivo e indagatorio, y en el ítem 6 que evalúa la habilidad de reconocer silogismos, de tipo Falso Ponendo-Ponens, así como el tipo de pensamiento hipotético o condicional.

En la siguiente tabla se muestran los resultados de la media y desviación estándar de la muestra total, así como la tabla de Percentiles para poder ubicar cada puntuación.

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos y rangos Percentiles.

N	M	SD	Percentiles	Puntuación
294	23.82	5.98	10	16
			20	19
			30	20
			40	22
			50	24
			60	25
			70	27
			80	29
			90	32
			100	39

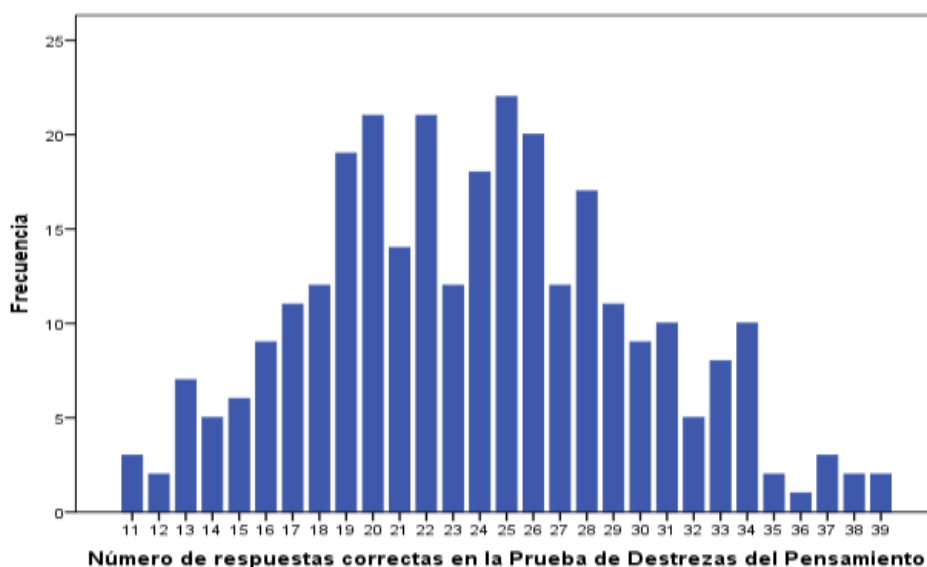


Figura 1. Distribución de Frecuencias de la Prueba de Habilidades del Pensamiento.

En la Figura 1 se muestra la distribución de las puntuaciones obtenidas por el total alumnos de 5° y 6° grado de primaria de las cuatro escuelas que participaron (n=294) se puede apreciar el puntaje mínimo (11) y máximo (39) así como el rango (28) en las puntuaciones de la muestra total.

En la siguiente tabla, se muestra la puntuación mínima y máxima, la media y desviación estandar de la muestra para cada un de los tipos de habilidades de pensamiento que evalúa la Prueba de Destrezas del Pensamiento.

Tabla 4.
Destrezas del Pensamiento.

Destreza de Pensamiento	N	Min.	Max.	M	SD
Ambigüedad	294	0	4	1.92	.992
Analogía	294	0	3	1.43	.838
Buenas preguntas	294	0	3	1.61	.842
Buenas razones	294	0	7	3.62	1.614
Contradicción	294	0	3	.89	.825
Diferencias Grado-Clase	294	0	3	1.15	.815
Generalización	294	0	3	.89	.825
Inferencia y supuestos	294	0	3	1.29	.744
Inversión	294	0	3	1.07	.858
Normalización	294	0	3	1.75	.876
Posibilidades lógicas	294	0	1	.41	.492
Rel. Causa-efecto	294	0	3	1.22	.884
Rel. Parte-todo	294	0	3	1.43	.974
Rel. Reversibles	294	0	2	.96	.726
Rel. Transitivas	294	0	7	2.50	1.266
Silogismo Ponendo Ponens	294	0	3	1.14	.785
Silogismo Tollendo Tollens.	294	0	3	.91	.821
S. falso Ponendo Ponens	294	0	3	1.34	.743
S. falso Tollendo Tollens	294	0	2	.74	.703
Traducción	294	0	6	3.23	1.392

Tabla 5.
Estilos de Pensamiento.

Variab les	N	Min.	Max.	M	SD
Razonamiento Informal	294	1	15	8.36	2.77
Indagación	294	0	3	1.61	.84
Razonamiento Deductivo	294	1	18	10.05	3.02
Razonamiento Inductivo	294	0	4	1,76	.990
Razonamiento condicional o hipotético	294	1	11	4.12	1.66
Interpretación y traducción	294	0	6	3.23	1.39

Se muestran las puntuaciones mínimas y máximas, la media y la desviación estándar de los ítems agrupados por los diferentes tipos de pensamiento que evalúa la Prueba de Destrezas del Pensamiento.

Se realizó también el análisis de datos para cada una de las escuelas que participaron en la validación arrojando los siguientes resultados (Tabla 6).

Tabla 6.
Estadísticos descriptivos de las Escuelas que participaron en la Validación.

Escuela	N	Máximo	Mínimo	Media	SD
1	30	38	14	24.20	6.33
2	46	37	13	26.57	4.97
3	132	39	11	23.41	6.06
4	86	39	11	22.86	5.87

En la Tabla 6 se muestra que la escuela 4 presenta una puntuación media más baja que las demás. La puntuación media más alta se observa en la escuela 2.

Tabla 7
Estadísticos Descriptivos por Grado Escolar.

Grado Escolar	N	Máximo	Mínimo	Media	SD
5°	150	38	11	23.21	5.52
6°	144	39	11	24.46	6.38

En esta tabla podemos ver que los alumnos que cursan 6° grado alcanzan una puntuación media más alta que los alumnos de 5° grado escolar.

Tabla 7.
Estadísticos descriptivos de acuerdo con la edad de los alumnos.

Edad	N	Máximo	Mínimo	Media	SD
9	18	34	11	20.89	4.77
10	123	37	12	23.37	5.67
11	125	39	11	24.59	6.55
12	28	33	11	24.25	4.69

Se muestra que los alumnos de 11 años obtienen una puntuación media más alta que los demás grupos de edad y los de 9 años obtienen la media más baja en relación a los otros grupos.

Tabla 8.
Estadísticos Descriptivos de acuerdo al sexo de los alumnos.

Sexo	N	Máximo	Mínimo	Media	SD
Niña	137	39	11	24.55	6.06
Niño	156	39	11	23.15	5.86

En la tabla se muestra que las niñas presentaron una media más alta en la puntuación total de la prueba de destrezas del pensamiento que los niños.

Tabla 9.
Comparación entre niños y niñas para la prueba de destrezas del pensamiento.

Variable	Total			Niñas			Niños		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Prueba de Destrezas del Pensamiento	294	23.82	5.98	137	24.55	6.06	156	23.15	5.86

Anexo V

Cuestionario sobre clima de convivencia democrática, inclusiva y pacífica

En este cuestionario vas a encontrar algunas frases que describen cosas que pueden pasar en tu salón de clases.

Si crees que estas frases describen lo que sucede siempre en tu salón marca con una X en el cuadro que corresponde a la columna de siempre, si sucede casi siempre marca en el cuadro donde corresponde a casi siempre, si sucede pocas veces coloca la X en el cuadro que corresponde a pocas veces y si nunca sucede pon una X en el cuadro que corresponde a la columna de nunca.

Es importante que contestes lo que realmente sientes que sucede en tu salón de clase, con tu maestro, tus compañeros y contigo mismo.

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
1. Los maestros muestran respeto por todos los compañeros.				
2. En mi salón los profesores dan la misma oportunidad de participar en la clase a niños y niñas.				
3. Los maestros nos motivan a trabajar en equipo.				
4. En mi salón nos ayudamos entre compañeros cuando lo necesitamos.				
5. En mi salón nos importa que nuestros compañeros se sientan bien en el grupo.				
6. A mis compañeros les importa cómo me siento en el grupo.				
7. Hacemos trabajos en equipo.				
8. En mi salón nos respetamos, aunque seamos diferentes.				
9. Me uno a actividades que realizan los demás.				
10. Me importa cómo se sienten los demás.				
11. Aunque no esté de acuerdo con mis compañeros, escucho con respeto lo que dicen.				
12. Intento entender cómo piensan y sienten los demás.				
13. Los maestros nos motivan a expresar nuestras ideas.				
14. Los maestros nos ayudan a ver lo que cada uno puede aportar al grupo.				
15. Los maestros nos enseñan a ser responsables de lo que hacemos en el salón.				
16. Entre todos participamos en decidir las normas de clases.				
17. En mi salón podemos decir y defender lo que pensamos sin ofender a los demás.				
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca

18. En mi salón respetamos la opinión de los demás, aunque no la compartamos.				
19. En mi salón podemos dar opiniones diferentes, aunque no la compartamos.				
20. Expreso mi opinión, aunque sea diferente a los demás.				
21. Participo opinando y proponiendo sobre el reglamento de mi salón de clase.				
22. Si llego a ofender o a lastimar a algún compañero me disculpo y trato de arreglar lo que hice.				
23. Si daño algún objeto o mueble del salón me encargo de repararlo.				
24. Antes de hacer algo, pienso en las consecuencias que puede tener lo que quiero hacer.				
25. Si se presenta algún problema, puedo resolverlo hablando con mis compañeros.				
26. Los maestros nos enseñan a comprender que los demás podemos pensar o sentir diferente.				
27. Los maestros nos invitan a reflexionar sobre temas como la violencia, el robo, las burlas hacia otros y sus consecuencias.				
28. Cuando alguien ofende a un compañero, el maestro se encarga de que quién ofendió se disculpe.				
29. En mi salón el profesor nos enseña a asumir las consecuencias de lo que hacemos.				
30. En mi salón se puede platicar con el profesor cuando tenemos un problema personal.				
31. Cuando pasa algo malo entre nosotros podemos hablarlo con el profesor.				
32. En mi salón nos disculpamos cuando hemos ofendido a algún compañero.				
33. Cuando surge algún problema tratamos de hablarlo para arreglarlo				
34. Nos llevamos bien entre compañeros.				
35. Soy amable con los demás.				
36. Ayudo a mis compañeros cuando me lo piden.				
37. Puedo controlar cómo me comporto.				
38. Puedo calmarme cuando estoy molesto.				
39. Me dirijo a mis maestros con respeto.				
40. Cuando damos nuestra opinión sobre algún tema en clase nos dirigimos a todos los compañeros y no solamente al maestro.				

Gracias por tu cooperación

ANEXO VI

ESTUDIO 3

Protocolo para validación de una escala sobre Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica en el Aula **COMENTARIO: ESCALA DE DESEABILIDAD SOCIAL INFANTIL (EDSI)**

Destinado a Doctores, Investigadores y maestros en el área de Psicología Educativa.

Introducción

Mediante el presente documento se solicita su cooperación como juez y experto en la evaluación de un conjunto de afirmaciones que forman parte de una escala en el que se pretende medir el clima de convivencia a partir de tres dimensiones, convivencia democrática, inclusiva y pacífica, tomando en cuenta tres posiciones: la gestión por parte del docente, la relación entre los compañeros de grupo y la autogestión de habilidades para la convivencia.

La escala está compuesta por frases con cinco posibilidades de respuesta, en un formato tipo Likert nunca (0), casi nunca (1), algunas veces (2), frecuentemente (3) y siempre (4). El cuestionario está dirigido a niños que cursan 4°, 5° y 6° de primaria. COMENTARIO: AL IGUAL QUE EN EL PROTOCOLO ANTERIOR LOS VALORES ABSOLUTOS TIENDEN A OBTENER POCOS VALORES PORCENTUALES EN LAS RESPUESTAS. INCLUSIVE SI HABLAMOS DE OPCIONES IMPARES LA POSIBILIDAD DE QUE LOS RESPONDIENTES TIENDAN A RESPONDER CENTRALMENTE ES RELEVANTE.

La forma de calificar la escala es a partir de la suma directa de las puntuaciones de cada una de las dimensiones.

Una vez que usted haya evaluado las afirmaciones, se estudiará el grado de acuerdo de todos los jueces que hayan participado en este proceso y con base en esta información se construirá el protocolo de evaluación final.

Agradecemos su valiosa colaboración en este relevante proceso de validación para nuestra investigación.

Objetivos

- Construir una escala sobre convivencia en el aula a partir de tres dimensiones: Convivencia democrática, inclusiva y pacífica.
- Validar el contenido de las afirmaciones construidas para identificar las percepciones que tienen los alumnos sobre el clima de convivencia en el aula a partir de las dimensiones propuestas.

Justificación

El interés de proponer un instrumento convivencia en el aula está fundamentado en el hecho de que en México, no se encontraron instrumentos para evaluar la convivencia en el escenario específico del salón de clase en el nivel primaria

Para la elaboración de este cuestionario se retomaron algunos ítems de la escala de clima escolar de Delaware Bear, et al. (2018) del Instrumento de Convivencia Escolar directa Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2012) utilizado en Reyes-Angona, Gudiño y Fernández-Cárdenas (2018) Así como del Instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica Chaparro, Caso, Fierro, y Díaz (2015) además se incluyen algunos de elaboración propia a partir de las diferentes lecturas considerando los objetivos y matriz de evaluación del Programa Nacional de Convivencia Escolar PNCE (2016), el “Índice de inclusión” de Booth y Ainscow (2011), y la “Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela” (Hirmas y Carranza, 2008).

Procedimiento de evaluación:

Como Juez, a usted se le solicita aplicar su criterio y juicio crítico para obtener un resultado útil que permita construir una escala para medir el clima de convivencia democrática, inclusiva y pacífica. Las tareas que se solicitan son las siguientes:

1. Indicar, marcando con una "X", si la afirmación pertenece a la dimensión de convivencia democrática, convivencia inclusiva o convivencia pacífica. Es posible que Ud. considere que no corresponde a ninguna, en cuyo caso debe dejar la opción en blanco.
2. También es posible que considere que la afirmación pertenece a más de una dimensión, en cuyo caso le pedimos que las enumere por orden de importancia. Por ejemplo, si una afirmación le parece que pertenece a la dimensión de convivencia democrática y a la dimensión de convivencia pacífica, entonces marque con un "1" (primera prioridad) la que le parece más relevante, y con un "2" (segunda prioridad) la que le parece menos relevante y así sucesivamente. Hágalo solo en caso de duda, la intención es que siempre marque una opción.
3. Evaluar la pertinencia de cada una de las frases en relación a las dimensiones propuestas para evaluar el clima de convivencia en el aula. Por lo que se les solicita marcar con una X si así lo considera para cada una de las afirmaciones.
4. Evaluar la precisión, es decir que la construcción de las afirmaciones no sea ambigua y no lleve a múltiples interpretaciones. Para lo que se le pide marque con una X las frases que usted considere que cumplen con este criterio.
5. Evaluar la claridad de cada uno de los enunciados considerando que van dirigidas a niños de 4° a 6° de primaria. Igual que la anterior, se les solicita marcar con una X las frases que desde su juicio cumplen con la claridad para la población a quien va dirigido.
6. Por último si usted considera que alguna frase debe eliminarse se le pide que lo señale en la columna de observaciones.

Definiciones operacionales:

En este trabajo consideramos la convivencia en el aula como un proceso dinámico y de corresponsabilidad colectiva (Fierro y Fortoul, 2013), que se forma en lo cotidiano y que resulta en maneras de establecer relaciones interpersonales entre alumnos y docentes.

Convivencia inclusiva: Se refiere al apoyo y reconocimiento de la diversidad de los alumnos, así como la valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades y sentido de pertenencia al grupo.

Convivencia democrática: Refiere al desarrollo de las capacidades reflexivas y habilidades para trabajar con otros en la participación y corresponsabilidad para la generación de los acuerdos que regulan la vida en común, así como el manejo de las diferencias y conflictos.

Convivencia pacífica: Refiere la capacidad para establecer relaciones humanas basadas en el respeto y consideración para uno mismo y los demás, el establecimiento de una comunicación abierta y directa, el manejo de las emociones y confianza en los otros, así como la prevención de conductas de riesgo.

Cuestionario sobre clima de convivencia democrática, inclusiva y pacífica

Afirmaciones	D	I	P	C	P	P	Observaciones
1. Los maestros tratan a todos los alumnos con respeto.	X	X	XXXXXX X	XXXXXX	XXXXX	XXXX	CONSIDERAR SI EL VERBO TRATAR ES EL MAS VIABLE Solo que tendrás que preguntarte qué están entendiendo los niños por tratar con respeto. Creo que podrías buscar un indicador concreto de esto. En este sentido, también influenciaría en la precisión del reactivo.
2. En mi salón los profesores dan la misma oportunidad de participar a mujeres y hombres.	XX	XXXXX X		XXXXX	XXXXX X	XXX	LA AFIRMACIÓN ES INCOMPLETA POR NO SE SEÑALA SOBRE QUE MISMA OPORTUNIDAD SE LE DA A LOS ALUMNOS Pondría a niños y niñas
3. Los maestros nos motivan para trabajar en equipo.	XX1XX X	X2		XXXXXX	XXXXX X	XXXXX	
4. En mi salón nos ayudamos entre compañeros cuando lo	X21XX	XX	X12	XXXXXX	XXX	XXXX	

necesitamos.							
5. En mi salón a todos nos importa que nuestros compañeros se sientan bien en el grupo.	1X	XXXXX2	21	XXXXXXX	XXXXXX	XXXX	<p>Repetida. Yo pondría los maestros ayudan a los alumnos con dificultades en su desempeño.</p> <p>Igual que la anterior, no podría asegurar lo que los niños están entendiendo por interesarse por los otros. Sugiero buscar un indicador más concreto, ejemplo...a todos nos importa cómo se sienten nuestros compañeros, o nos importa que todos nuestros compañeros se sienta bien en el grupo. Puede afectar la precisión</p>
6. A mis compañeros les importa cómo me siento en el grupo	X	XXXXXX		XXXXXX	XXXXXX	XXX	Lo mismo que la anterior
7. Hacemos trabajos en equipo.	XXXXXX	X		XXXXXXX	XXXX	XXXXXX X	
8. En mi salón nos respetamos, aunque seamos diferentes.	3	XX11X X	X22	XXXXXX	XXXXXX X	XXXXXX	Eso se entiende, pero de nuevo, no puedes asegurar que están comprendiendo lo que es respetarse de la forma en que lo defines.

9. Me uno a actividades que realizan los demás.	XXXXX	XX		XXXXX	XXXXX	XXXX	
10. Me importa cómo se sienten los demás.	X	XX	XXXXX	XXXXXX	XXXXX	XXXXX X	
11. Aunque no esté de acuerdo con mis compañeros, escucho con respeto lo que dicen en el salón.	X1	X2	XXXXX	XXXXXX	XXXXX	XXXXX	Lo mismo que la (aunque no coincida con lo que pienso, puede escuchar con respeto lo que otros piensan, algo así, se trata de incluir el concepto en un contexto que brinde las pistas para entender a qué se refiere.
12. Intento entender cómo piensan y sienten los demás.	X	XX1	XXX	XXXXXX	XXXXX	XXX	
13. Los profesores nos motivan a expresar nuestras ideas.	XX2X	X1	X3X	XXXXXX X	XXXXX	XXXXX X	
14. Los profesores nos ayudan a ver lo que cada quien puede aportar al grupo. 14. Los maestros nos ayudan a ver	X2	XXX1X X		XXXXXX X	XXXXX	XXXX	el maestro reconoce las habilidades y características positivas de cada alumno y evita compararlos

lo cada quien puede compartir al grupo.							
15. Los profesores nos enseñan a hacernos responsables de lo que hacemos o dejamos de hacer.	XXXX		XX	XXXXX	XXXXX X	XXXX	Tampoco se la manera en que un niño de 4° interpreta hacerse responsable de sus acciones. Sugiero igualmente probar con un indicador más concreto. Podría también aplicarlo así y hacer un pilotaje a niños de esas edades, y preguntarles después que lo completaron, que entendieron por eso.
16. En mi salón el profesor nos enseña a ser responsables de nuestro propio aprendizaje.	XXXX	X	X	XXX	XXXX	XXX	AUNQUE NO QUEDA MUY CLARA PROPONGO QUE SE CAMBIE, YA QUE DESDE MI OPINIÓN SE DIRIGE AL PROCESO COGNITIVO NO DE CONVIVENCIA. Lo mismo que la anterior
17. Entre todos participamos en decidir las normas en el salón de clases.	XXX1X X		2X	XXXXX	XXXXX	XXXXX	
18. En el salón podemos	X11		XXX22X	XXXXX	XXXX	XXXXX	No me resulta muy clara tampoco. O más

decir y defender lo que pensamos sin dañar a los demás. 18. En mi salón podemos decir y defender lo que pensamos sin ofender a los demás.							bien tratamos de decir y defender lo que pensamos sin ofender a los demás.
19. En mi salón respetamos la opinión de los demás aunque no la compartamos.	X1	X	XXX2XX	XXXXXX	XXXXX	XXXXX X	En este contexto es más preciso lo del respeto
20. En mi salón podemos dar opiniones diferentes a las de los demás compañeros.	XX12	1X	XX2	XXXXX	XXXXX	XXXXX	repetida
21. Expreso mi opinión aunque sea diferente de los demás.	12	X1	XX2	XXXX	XXXX	XXXX	Repetida MUY SIMILAR A LA ANTERIOR
22. Participo opinando y proponiendo sobre el reglamento de mi salón de clase.	XXX1X X		2	XXXXXX	XXXXX X	XXXXX X	repetida
23. Me siento responsable por lo que hago o dejo	XXXXX			XXXX	XXXX	XXX	AMBIGUA No sé si te responderían con la idea de responsabilidad respecto a los

de hacer. 24. Si daño algún objeto o mueble del salón me encargo de repararlo. 24. Si llego a ofender o lastimar a algún compañero me disculpo y trato de arreglar lo que hice.							propios actos. Es demasiado abstracto. Puedes buscar un indicador conductual
24. Pienso en las consecuencias de lo que hago. 24. Antes de hacer algo pienso en las consecuencias que puede tener lo que hago.	XXXXXX			XXXXXX	XX	XXXX	AMBIGUA Antes de hacer algo las cosas, pienso en las consecuencias que puede tener lo que hago. Creo que se trata de afirmaciones difíciles de valorar por su nivel de complejidad, si se toma en cuenta que son niños de 10 y 11 años
25. Soy bueno resolviendo conflictos con otros. 25. Si se presenta algún problema, puedo resolverlo hablando con mis compañeros.	XXX1X	X	X2	XXXXXXXX	XXXX	XXXX	Resuelvo los conflictos de manera sana y pacífica o bien resuelvo los conflictos a través del dialogo y puedo llegar a acuerdos. CREO QUE LA EXPRESIÓN “SOY BUENO” NO ES PRECISA Solo tengo dudas si el término conflictos sea adecuado, pondría conflictos o problemas con otros
26. Los	XX1	XXX	2	XXXXXXXX	XXXXX	XXXXX	Repetida

profesores nos enseñan a comprender que los demás podemos pensar y sentir diferente.						X	
27. Los profesores nos invitan a reflexionar sobre temas como la violencia, el robo, las burlas hacia otros y sus consecuencias.	X1	X	XXX2XX	XXXXXXXX	XXXXXX	XXXXXX X	
28. Los profesores se aseguran de que se reparen los daños que algún compañero pudiera haber causado. 28. Cuando hay alguien ofende a un compañero el maestro se encarga de que quién ofendió pida disculpas. 28. Cuando alguien daña algún mueble o material del salón el maestro se	XX22		11X	XXXXXXXX	XXX	XXXX	Repetida ¿Daño a qué o quién?

encarga de pedirle que lo repare.							
29. En mi salón el profesor nos enseña a asumir las consecuencias de lo que hacemos.	XXXXX		X	XXXXXX	XXXX	XXXX	Agregaría ...y a reparar daños, ya sea a algún compañero u material. Esto es lo mismo que el anterior. Incluso para un adulto la idea de asumir las consecuencias de nuestras acciones tiene un nivel que rebasa la evaluación de una acción concreta y de la propia conducta ante lo mismo. O niños pueden contestarla, pero no sabes muy bien a que se están refiriendo.
30. En mi salón se puede platicar con el profesor cuando tenemos algún problema personal.	XXX	X	X	XXXXXX	XXXX	XXXXX	Agregaría.... Ya sea entre nosotros o personal. PROPONGO CAMBIARLA, YA QUE NO QUEDA CLARO SI EL PROBLEMA ES PERSONAL O DE CONVIVENCIA.
31. Cuando pasa algo malo entre nosotros podemos hablarlo con el profesor.	XXX		XXX	XXXXXX X	XXXXX	XXXXX	repetida
32. En mi salón los compañeros reconocemos cuando hemos	XXX2	X	X1XX	XXX	XXXXX	XXX	Repetida Son dos afirmaciones Quizas esto se comprenda en el sentido de la violencia física

lastimado a alguien y tratamos de reparar el daño. 32. En mi salón los compañeros ofrecemos una disculpa cuando hemos ofendido a otro compañero.							predominantemente, no de una ofensa o maltrato u otras manifestaciones.
33. Cuando surge algún problema tratamos de hablar para arreglarlo	XXXIX		X2X	XXXX	XXXXX	XXXXX	Repetida Algún conflicto o problema
34. Nos llevamos bien entre los compañeros	XXX		XXXX	XXXXXX	XXXXX	XXXXXX X	
35. Me llevo bien con los demás.	XX		XXXX	XXXXXX	XXXXX	XXXXXX	Repetida. CONSIDERO QUE ES MUY SIMILAR A LA ANTERIOR
36. Soy amable con los demás.	XX	1	XX2XX	XXXXXX	XXXXX	XXXXXX X	
37. Ayudo a mis compañeros cuando me lo piden.	XXX	X	XX	XXXX	XXXXX	XXXXXX X	
38. Puedo controlar cómo me comporto.	XX		XXX	XXXXX	XXXX	XXXX	Aquí tengo el mismo tipo de duda respecto a qué puede estar entendiendo un niño de esa edad por “control”. El control de la conducta es un concepto

							complejo, no es un indicador directo.
39. Pienso antes de actuar.	X		XXX	XXXX	XXXX	XXXX	
40. Puedo controlar mi enojo.	1		XX2X	XXX	XXXX	XXXX	Eliminarlo lo mismo que es controlar
41. Puedo calmarme cuando estoy molesto.	1		XX2X	XXXXXX	XXXXX	XXXXXX	Aquí está en términos de indicadores conductuales

D= Convivencia Democrática, I= Convivencia Inclusiva, P=Convivencia Pacífica, 1= Claridad, 2=Pertinencia y 3=Precisión

COMENTARIO: EL CONTENIDO DE LOS ITEM TIENE UN CONSIDERABLE TRASLAPE DE INFORMACIÓN EN LO QUE SE REFIERE A EDUCACIÓN CÍVICA O CIVISMO.

Tabla 1

Cuestionario Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica

Clima de Convivencia, democrática, inclusiva y pacífica.				
Clima de convivencia inclusiva				
Gestión de convivencia inclusiva por parte de los profesores				
1. Los maestros tratan a todos los alumnos con respeto				
2. En mi salón los profesores dan la misma oportunidad de participar a hombres y mujeres.				
3. Los maestros nos motivan para trabajar en equipo				
Relación entre compañeros				
5. En mi salón nos ayudamos entre compañeros cuando lo necesitamos				
6. En mi salón nos interesamos por nuestros compañeros				
7. Mis compañeros se interesan por mi				
8. Hacemos trabajos en equipo				
9. En mi salón nos respetamos, aunque seamos diferentes				
Autogestión				
10. Me uno a actividades que realizan los demás				
11. Me importa cómo se sienten los demás.				
12. Respeto lo que otros piensan.				
13. Intento entender cómo piensan y sienten los demás.				
Clima de convivencia democrática				
Gestión desde los maestros				
14. Los profesores nos motivan a expresar nuestras ideas.				
15. Los profesores nos ayudan a ver lo que cada quien puede aportar al grupo.				
16. Los profesores nos enseñan a hacernos responsables de lo que hacemos o dejamos de hacer				
17. En mi salón el profesor nos enseña a ser responsables de nuestro propio aprendizaje				
Relación entre compañeros				
18. Entre todos participamos en decidir las normas en el salón de clases				
19. En el salón podemos decir y defender lo que pensamos sin dañar a los demás.				
20. En mi salón respetamos la opinión de los demás aunque no la compartamos.				
21. En mi salón podemos dar opiniones diferentes a las de los demás compañeros				
Autogestión				

22. Expreso mi opinión, aunque sea diferente de los demás.				
23. Participo opinando y proponiendo sobre el reglamento de mi salón de clase				
24. Me siento responsable por lo que hago o dejo de hacer				
25. Pienso en las consecuencias de lo que hago.				
33. Soy bueno resolviendo conflictos con otros.				
Clima de convivencia pacífica				
Gestión por parte de los maestros				
26. Los profesores nos enseñan a comprender que los demás podemos pensar y sentir diferente.				
27. Los profesores nos invitan a reflexionar sobre temas como la violencia, el robo, las burlas hacia otros y sus consecuencias				
28. Los profesores se aseguran de que se reparen los daños que algún compañero pudiera haber causado.				
29. En mi salón el profesor nos enseña a asumir las consecuencias de lo que hacemos.				
30. En mi salón se puede platicar con el profesor cuando tenemos algún problema.				
31. Cuando pasa algo malo entre nosotros podemos hablarlo con el profesor.				
Relación entre compañeros				
32. En mi salón los alumnos reconocemos cuando hemos lastimado a alguien y tratamos de reparar el daño				
33. Cuando surge algún conflicto tratamos de hablar para arreglarlo				
34. Nos llevamos bien entre los compañeros				
Autogestión				
34. Me llevo bien con los demás.				
35. Soy amable con los demás.				
36. Ayudo a mis compañeros cuando me lo piden				
37. Puedo controlar cómo me comporto				
38. Pienso antes de actuar.				
39. Puedo controlar mi enojo.				
40. Puedo calmarme cuando estoy molesto.				

Tabla. 2
Frecuencia del Cuestionario sobre Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica.

Ítem	N	Siempre	Casi Siempre	Pocas Veces	Nunca
1. Los maestros muestran respeto por todos los compañeros.	119	101	15	3	0
2. En mi salón los profesores dan la misma oportunidad de participar en la clase a niños y niñas.	118	91	20	5	2
3. Los maestros nos motivan a trabajar en equipo.	119	48	37	31	3
4. En mi salón nos ayudamos entre compañeros cuando lo necesitamos.	119	32	48	35	4
5. En mi salón nos importa que nuestros compañeros se sientan bien en el grupo.	119	57	40	19	3
6. A mis compañeros les importa cómo me siento en el grupo.	118	37	39	24	18
7. Hacemos trabajos en equipo.	119	25	38	51	5
8. En mi salón nos respetamos, aunque seamos diferentes.	119	40	39	33	7
9. Me uno a actividades que realizan los demás.	118	46	41	27	4
10. Me importa cómo se sienten los demás.	119	50	41	21	4
11. Aunque no esté de acuerdo con mis compañeros, escucho con respeto lo que dicen.	119	66	38	12	3
12. Intento entender cómo piensan y sienten los demás.	119	40	50	20	9
13. Los maestros nos motivan a expresar nuestras ideas.	119	72	30	13	4
14. Los maestros nos ayudan a ver lo que cada uno puede aportar al grupo.	119	76	29	9	4
15. Los maestros nos enseñan a ser responsables de lo que hacemos en el salón.	119	91	23	3	2
16. Entre todos participamos en decidir las normas de clases.	119	49	44	18	8
17. En mi salón podemos decir y defender lo que pensamos sin ofender a los demás.	119	37	51	23	8
18. En mi salón respetamos la opinión de los demás, aunque no la compartamos.	119	43	46	27	3
19. En mi salón podemos dar opiniones diferentes, aunque no la compartamos.	118	51	48	15	4
20. Expreso mi opinión, aunque sea diferente a los demás.	119	53	34	19	13
21. Participo opinando y proponiendo sobre el reglamento de mi salón de clase.	119	49	42	23	5
22. Si llego a ofender o a lastimar a algún compañero me disculpo y trato de arreglar lo que hice.	118	74	26	12	6
23. Si daño algún objeto o mueble del salón	119	72	26	13	8

me encargo de repararlo.					
24. Antes de hacer algo, pienso en las consecuencias que puede tener lo que quiero hacer.	119	49	39	23	6
25. Si se presenta algún problema, puedo resolverlo hablando con mis compañeros.	119	46	42	25	6
26. Los maestros nos enseñan a comprender que los demás podemos pensar o sentir diferente.	119	78	29	9	3
27. Los maestros nos invitan a reflexionar sobre temas como la violencia, el robo, las burlas hacia otros y sus consecuencias.	118	88	21	5	4
28. Cuando alguien ofende a un compañero, el maestro se encarga de que quién ofendió se disculpe.	118	91	12	9	6
29. En mi salón el profesor nos enseña a asumir las consecuencias de lo que hacemos.	119	90	13	14	2
30. En mi salón se puede platicar con el profesor cuando tenemos un problema personal.	119	67	30	18	4
31. Cuando pasa algo malo entre nosotros podemos hablarlo con el profesor.	119	60	42	13	4
32. En mi salón nos disculpamos cuando hemos ofendido a algún compañero.	119	48	42	21	8
33. Cuando surge algún problema tratamos de hablarlo para arreglarlo	119	51	35	26	7
34. Nos llevamos bien entre compañeros.	118	61	42	11	4
35. Soy amable con los demás.	119	60	43	13	3
36. Ayudo a mis compañeros cuando me lo piden.	118	66	33	15	4
37. Puedo controlar cómo me comporto.	119	58	36	19	6
38. Puedo calmarme cuando estoy molesto.	118	52	40	19	7
39. Me dirijo a mis maestros con respeto.	118	88	19	7	4
40. Cuando damos nuestra opinión sobre algún tema en clase nos dirigimos a los compañeros y no solamente al maestro	119	63	32	15	9

Tabla. 3

Resultados de la Escala de Clima Social de Aula. Moss (1974), Adaptación de Fernández Ballesteros (1982)

Ítem	N	Verdadero	Falso	M	DT
1. Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase.	111	72	39	1.65	.480
2. En clase, los alumnos/as llegan a conocerse bien unos a otros.	111	87	24	1.78	.414
3. Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con los demás.	111	41	70	1.63	.485
4. Los alumnos/as de esta clase están en las nubes.	109	59	50	1.46	.501
5. Los alumnos/as no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros	111	44	37	1.60	.491
6. Los profesores/as muestran interés personal por los alumnos/as.	111	79	32	1.71	.455
7. A menudo los alumnos/as pasan el tiempo deseando que acabe la clase.	111	69	42	1.38	.487
8. En esta clase se hacen muchas amistades.	111	91	20	1.82	.386
9. Los profesores/as parecen amigos más que autoridad.	110	63	47	1.57	.497
10. En esta clase casi todos/as ponen realmente atención a lo que dicen los profesores/as.	111	77	34	1.69	.463
11. En esta clase se forman grupos para realizar proyectos o tareas con facilidad.	110	84	26	1.76	.427
12. Los profesores/as hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos/as.	110	82	28	1.75	.438
13. Muy pocos alumnos/as toman parte en las discusiones o actividades en clase.	111	67	44	1.40	.491
14. En esta clase a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos.	111	73	38	1.66	.477
15. A veces, los profesores/as avergüenzan al alumno por no saber la respuesta.	110	36	74	1.67	.471
16. Muchos alumnos/as se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos.	111	87	24	1.22	.414
17. A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.	111	68	43	1.61	.489
18. Los profesores/as hablan a los	111	47	64	1.58	.496

alumnos/as como si se trataran de niños pequeños.					
19. A veces, los alumnos/as presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho.	110	87	23	1.79	.409
20. Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores/as buscan tiempo para hacerlo.	111	87	24	1.78	.414
21. En clase, los alumnos/as no tienen muchas oportunidades de conocerse entre sí.	111	53	58	1.52	.502
22. En esta clase muchos de los alumnos/as parecen estar medio dormidos.	111	71	40	1.36	.482
23. En clase, se tarda mucho tiempo en conocer a todos/as por su nombre.	110	47	63	1.57	.497
24. Los profesores/as quieren saber qué es lo que les interesa saber a los alumnos/as.	111	86	25	1.77	.420
25. En clase, a veces los alumnos/as hacen trabajos extra por su cuenta.	111	48	63	1.43	.498
26. En esta clase hay algunos alumnos/as que no se llevan bien.	111	88	23	1.21	.407
27. Los profesores/as no confían en los alumnos/as	111	34	77	1.69	.463
28. A los alumnos/as realmente les agrada esta clase.	111	73	38	1.69	.477
29. Algunos compañeros no se llevan bien en clase.	111	80	31	1.28	.451
30. En clase, los alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen.	111	86	25	1.23	.420

Tabla 4.

Media y desviación estándar de cada dimensión en la escala de Clima Social de Aula de Moss

Dimensión	N	M	DE
Implicación	108	14.99	2.048
Afiliación	109	15.83	1.810
Ayuda del Profesor	108	16.34	1.825

Anexo VII

Cuestionario sobre Clima Social de Aula

En este cuestionario vas a encontrar algunas frases que describen cosas que pueden pasar en tu salón de clases.

Si crees que estas frases describen lo que sucede siempre en tu salón marca con una X en el cuadro que corresponde a la columna de siempre, si sucede casi siempre marca con en el cuadro donde corresponde a casi siempre, si casi nunca sucede coloca la X en el cuadro donde indica casi nunca y si nunca sucede pon una X en el cuadro que corresponde a nunca.

Es importante que contestes lo que realmente sientes que sucede en tu salón de clase, con tu maestro y tus compañeros.

	Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	Nunca
1. Los maestros se interesan por cada uno de nosotros.				
2. Los maestros ayudan cuando los necesitamos.				
3. Las relaciones entre los maestros y alumnos son buenas.				
4. Los maestros se preocupan por sus estudiantes.				
5. Los maestros tratan a todos los alumnos con respeto.				
6. En este grupo los alumnos tenemos muy buena comunicación con los maestros.				
7. En mi salón los alumnos confiamos en los maestros.				
8. Los alumnos estamos contentos con el grupo de clases.				
9. Los alumnos nos sentimos orgullosos del este grupo.				
10. Me gusta estar en este grupo.				
11. Nos llevamos bien entre los compañeros de mi salón.				
12. En este grupo los alumnos tenemos buena comunicación entre nosotros.				
13. Pongo atención en clase.				
14. Los maestros revisan nuestros trabajos y nos dicen cómo mejorar.				
15. La mayoría entregamos nuestras tareas cuando se nos pide.				
16. La mayoría ponemos nuestro mejor esfuerzo en las clases.				
17. Las normas de mi salón de clase son justas.				
18. Las consecuencias de romper una norma en el salón de clase son justas.				
	Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	Nunca

19. En mi grupo de clases tenemos claro lo que pasaría si no cumplimos una norma.				
20. Los alumnos conocemos las cosas que están permitidas en el salón.				
21. Cumpló las normas de mi salón.				
22. Se aplican las normas que se establecieron en el reglamento del salón.				
23. La mayoría de los alumnos seguimos las normas.				
24. Las normas son claras para todos.				
25. Las normas se aplican a todos por igual.				
26. Alguno de mis maestros ha golpeado a alguno de los compañeros de mi salón				
27. alguno de mis maestros ha insultado a algún compañero de mi salón.				
28. Alguno de mis maestros ha amenazado o infundido miedo a los compañeros de mi salón.				
29. Me han robado en mi salón				
30. He tenido miedo de venir a la escuela.				
31. Me he sentido amenazado por algún compañero de mi grupo.				
32. Algún compañero me ha golpeado.				
33. Algún compañero me ha insultado y me ha hecho sentir mal.				
34. Me he sentido excluido por algún compañero de mi grupo.				
35. He amenazado o infundido miedo a algún compañero de mi salón.				
36. He insultado a algún compañero de mi grupo.				
37. He golpeado a algún compañero de mi salón.				
38. He excluido a algún compañero de mi grupo.				
39. He robado a algún compañero de mi salón.				
40. He insultado a alguno de mis maestros.				

Gracias por su cooperación

ANEXO VIII

ESTUDIO 2

Protocolo de Validación de una Escala de Clima Social de Aula

Destinado a Doctores y/o investigadores en el área de psicología educativa.

Introducción

Mediante el presente documento se solicita su cooperación como juez y experto en la evaluación de un conjunto de afirmaciones con las que se pretende la construcción de una escala para evaluar el clima social de aula a partir de las siguientes dimensiones: Relación maestro-alumno, relación entre compañeros, COMENTARIO: DADO QUE ES UNA ESCALA DE CLIMA SOCIAL DE AULA DEBERIA ENTENDERSE POR COMPAÑEROS QUE SON ESTUDIANTES Y NO LOS DOCENTES, PERO NO SERÁ CONVENIENTE PARA EVITAR CONFUSIONES, HABLAR DE LOS MISMOS? compromiso con el aprendizaje, normas y disciplina y violencia en el aula.

La escala está compuesta por frases con cinco posibilidades de respuesta, en un formato tipo Likert nunca (0), casi nunca (1), algunas veces (2), frecuentemente (3) y siempre (4). COMENTARIO: LAS OPCIONES DE RESPUESTA CON VALORES ABSOLUTOS GENERALMENTE, TIENDEN A CAPTAR BAJOS VALORES PORCENTUALES DE RESPUESTA, SERÍA CONVENIENTE QUIZAS PENSAR EN OPCIONES ALTERNAS. El cuestionario está dirigido a niños que cursan 4°, 5° y 6° de primaria.

La forma de calificar la escala es a partir de la suma directa de las puntuaciones a excepción de la dimensión de violencia en el aula, en cuyo caso es en orden inverso.

Una vez que Ud. Haya evaluado las afirmaciones, se estudiará el grado de acuerdo de todos los jueces que hayan participado en este proceso y con base en esta información se construirá el protocolo de evaluación final.

Agradecemos su valiosa colaboración en este relevante proceso de validación para nuestra investigación.

Objetivo

- Construir una escala sobre clima social de aula para niños de 4° a 6° de primaria.
- Validar el contenido de las afirmaciones construidas para identificar las percepciones que tienen los alumnos sobre la vida cotidiana en el aula, a partir de cinco dimensiones propuestas.

Justificación

El interés de proponer un instrumento sobre clima social de aula está fundamentado por el hecho de que en México, no se encontraron instrumentos validados para la población de primaria con la excepción de la “Batería de Instrumentos para Clima Escolar” presentada por el INEE (2006) y los “Cuestionarios de Contexto para alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria” presentados por el INEE (2007).

Para la propuesta de este instrumento se revisaron varios artículos que abordan el tema de clima escolar, clima de aula, clima social de aula, clima emocional de aula, convivencia escolar, así como la revisión de diferentes instrumentos de medición. (Moos y Trickett, 1974; López, y Bisquerra, 2013; Gutiérrez, 2006; Pérez y López, 2009 Fernández, Villaolada, y Funes, 2002; López, Bilbao, Ascorra, Moya, y Morales, 2014; Marjoribanks, 1980).

Procedimiento de evaluación:

Como Juez, a usted se le solicita aplicar su criterio y juicio crítico para obtener un resultado útil que permita construir una escala para medir el clima social de aula. Las tareas que se solicitan son las siguientes:

1. Evaluar la pertinencia de cada una de las frases en relación a las dimensiones propuestas para evaluar clima social de aula. Por lo que se les solicita marcar con una X la dimensión que usted considere para cada una de las afirmaciones.
2. Evaluar la precisión, es decir que la construcción de las afirmaciones no sea ambigua y no lleve a múltiples interpretaciones. Para lo que se le pide marque con una X las frases que usted considere que cumplen con este criterio.
4. Evaluar la claridad de cada uno de los enunciados considerando que van dirigidas a niños de 4° a 6° de primaria. Igual que la anterior, se les solicita marcar con una X las frases que desde su juicio cumplen con la claridad para la población a quien va dirigido.
5. Por último si usted considera que alguna frase debe eliminarse se le pide que lo señale en la columna de observaciones. **COMENTARIO: DENTRO DEL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN HAS CONSIDERADO, ADEMÁS EVALUAR LA REPRESENTATIVIDAD, ¿LA EXHAUSTIVIDAD DE LA INFORMACIÓN QUE SOLICITAS?**

Definiciones operacionales:

Se asume que el clima social de aula es un constructo complejo y multidimensional, que depende de las percepciones de las personas involucradas en el mismo y por lo tanto subjetivo. Ya que se define como la percepción que cada integrante del aula tiene sobre la vida interna y cotidiana de la misma, dicha percepción tiene una influencia en la forma de relacionarse tanto de manera individual como colectivamente.

En este trabajo se proponen cinco dimensiones para evaluar el clima social de aula y se definen de la siguiente manera:

Relación Profesor-alumno: Se refiere al grado en que los alumnos se sienten cómodos y apoyados en sus necesidades por los profesores, con un trato afectuoso y respetuoso. Existen numerosos estudios, que avalan la importancia de esta relación, para evitar el abandono escolar (Croninger y Lee, 2001, citado en Bear, et al. 2018) disminuir el comportamiento antisocial y opositor, así como el acoso escolar, mayor desarrollo de habilidades sociales, mayor logro académico, etc. (Bear, et al. 2018)

Relación alumno-alumno: Se entiende como la aceptación, amistad e interacción positiva entre los compañeros, así como el nivel de ayuda que presentan entre ellos. Los estudios avalan la importancia de ésta dimensión tanto por la relación positiva con la iniciativa académica (Danielsen et al. 2010), como con la menor posibilidad de victimización y la disminución de bajo rendimiento, evitación escolar, problemas de conducta, agresión y baja autoestima (Brand et al. 2003; Davidson y Demaray, 2007, citado en Bear et al. 2018)

Implicación o Compromiso con el Aprendizaje: Se refiere al grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en las discusiones y como disfrutan del ambiente

creado incorporando tareas complementarias. La participación de los estudiantes está relacionada con varios estudios sobre el rendimiento académico, la finalización de los estudios y el ajuste socioemocional (Brand et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Furlong et al., 2005 citado en Bear et al. 2018)

Claridad y justicia en las normas: Se entiende como la claridad en las expectativas del comportamiento, imparcialidad, consistencia y justicia en la aplicación de sanciones. Existen diferentes estudios que muestran que las expectativas de conductas justas y consistentes caracterizan a las escuelas más efectivas, así como la imparcialidad percibida de las reglas se relaciona con menor comportamiento violento en las escuelas. (Arum, 2003; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Gottfredson, Gottfredson, y Hybl, 1993; Gottfredson, Gottfredson, y Skroba, 1996, citado en Bear et al. 2018)

Violencia en el salón de clase: Se refiere a las interacciones mediadas por la violencia y el daño, como mecanismos para la solución de conflictos que no se han resuelto de manera eficiente. En la actualidad, la violencia en la escuela de acuerdo a algunos investigadores se debe evaluar como parte del clima escolar, ya que se está explorando, tanto la relación del maestro con los alumnos, como la red de relaciones entre los compañeros de aula; se ha relacionado con una percepción negativa del mismo en varios estudios. Se evalúan tres aspectos sobre la violencia en el aula

Violencia ejercida por profesores: si es que se ha dado el caso abarcando conductas verbales, físicas y psicológicas.

Victimización: las experiencias de haber sido objeto de robo, golpes, insultos o exclusión por parte de los compañeros.

Comportamiento violento: se refiere a la agresión hacia otras personas por parte del participante, sea de tipo físico, psicológico o de exclusión social

X IVONNE MAESTRÍA EN PSICOTERAPIA PSICOANÁLÍTICA. DOCENTE Y PSICOANÁLISTA.

X NATASHA MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA INFANTIL. EDUCADORA Y DIRECTORA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.

X EUGENIO

X ADRIANA DOCTORA EN PSICOLOGÍA, HA TRABAJADO CON FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y DOCENCIA

X EDUARDO

X LEONOR DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. SUPERVISORA EN SEP, EN EDUCACIÓN ESPECIAL. PSICOANALISTA.

Cuestionario sobre Clima Social de Aula

Afirmaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	Observaciones
1. Los maestros se interesan por cada uno de nosotros.	XX1 X		2			XXXX X	XXX	XXX	Agregaría... Sin importar las diferencias ¿Personal o académico?
2. Los maestros nos ayudan cuando los necesitamos.	XX1X		2			XXXX X	XXX X	XXX X	Agregaría... y más a los alumnos que tienen dificultades en su desempeño escolar. ¿Personal o académico?
3. Las relaciones entre los maestros y alumnos son buenas.	XXX X					XXXX X	XXX	XXX X	
4. Los maestros se preocupan por sus estudiantes.	XX1X		2			XXXX X	XXX	XXX X	
5. Los maestros tratan a todos los alumnos con respeto.	XX1X					XXXX	XX	XXX	
6. En este grupo los alumnos tenemos muy buena comunicación con los maestros	XXX X					XXXX	XXX	XXX	
7. En mi salón los alumnos confiamos en los maestros.	XXX X					XXXX X	XXX	XXX X	
8. Los alumnos estamos contentos		XXX X				XXXX X	XXX	XXX X	

con el grupo de clases.									
9. Los alumnos nos sentimos orgullosos de este grupo.		XXX X				XXX	XXX	XXX	
10. Me gusta estar en este grupo.		XX1X	2			XXXX X	XXX	XXX X	
11. Nos llevamos bien entre los compañeros de mi salón.		XXX X				XXXX X	XXX	XXX X	
12. En este grupo los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros.		XXX X				XXXX	XXX	XXX	LA MODIFICARÍA QUITANDO LA PALABRA "MUY" YA QUE SE VALORARA EN LA ESCALA
13. Presto atención en clase.		X	XXXX			XXXX	XX	XXX	¿LA EXPRESIÓN COLOQUIAL NO SERÍA PONGO? CREO QUE SE REFIERE A UN ASPECTO PERSONAL, NO TANTO DEL CLIMA DE AULA
14. Los maestros revisan nuestros trabajos y nos dicen cómo mejorar.	XX		XX			XXXX X	XXX	XXX X	Dos frases
15. La mayoría entregamos nuestras tareas a tiempo			XXXX X			XXXX X	XX	XXX	CREO QUE HAY QUE CAMBIAR LA EXPRESIÓN "A TIEMPO" QUE SE REFIERE A MI PARECER A LA VELOCIDAD

									EN EL TRABAJO
16. La mayoría ponemos nuestro mejor esfuerzo en las clases			XXXX X			XXXX X	XXX	XXX	
17. Los maestros valoran mi trabajo y me animan a mejorar	XX		XX			XXX	XX	XX	MUY SIMILAR A LA 14
18. Las normas en mi salón de clase son justas.			X	XX X		XXXX	XXX	XXX X	No creo que se pueda aplicar la escala.
19. Las consecuencias de romper una norma en el salón de clase son justas			X	XX X		XXXX	XXX	XXX X	
20. En mi grupo de clase tenemos claro lo que pasará si no cumplimos una norma.			X	XX X		XXXX	XXX	XXX X	No creo que se pueda aplicar la escala. PROPONGO CAMBIAR LA PALABRA PASARA POR PASARÍA
21. Los alumnos conocemos las cosas que están permitidas en el salón			X	XX X		XXXX	XXX	XXX X	
22. Cumpló las normas de mi salón.			X	XX X		XXXX	XX	XXX	
23. El maestro aplica las normas que se establecieron en el reglamento			X	XX X		XXXX	XXX	XXX X	Se aplican...

del salón.									
24. La mayoría de los alumnos seguimos las reglas.			X	XX X		XXXX	XXX	XXX X	
25. Las normas son claras para todos.			X	XX X		XXXX	XX	XXX X	No creo que se pueda aplicar la escala.
26. Las normas se aplican a todos por igual.			X	XX X		XXXX	XXX	XXX X	
27. Algún maestro me ha golpeado.	2				XX1 X	XXX	XX	XXX	PUEDA INTERPRETATS E COMO ACUSACIÓN DIRECTA. LA PONDRÍA MÁS IMPERSONAL: EL MAESTRO HA GOLPEADO A ALGUIEN DEL SALÓN
28. Algún maestro me ha insultado.	2				XX1 X	XXX	XX	XXX	IGUAL QUE LA ANTERIOR
29. Algún maestro me ha amenazado o me ha infundido miedo	2				XX1 X	XXX	XX	XXX	IGUAL QUE LA ANTERIOR
30. Me han robado en la escuela		X2			XX1 X	XXXX	XXX	XXX X	
31. He tenido miedo de venir a la escuela		X2			XX1 X	XXXX	XXX	XXX	
32. Me he sentido amenazado en la escuela.		X2			XX1 X	XXX	XXX	XXX X	Me he sentido amenazado por algún compañero de mi grupo
33. Algún compañero me ha		X2			XX1 X	XXXX	XXX	XXX X	

golpeado.									
34. Algún compañero me ha insultado y me ha hecho sentir mal.		X2			XX1 X	XXXX	XXX	XXX X	
35. Me he sentido excluido en la escuela.		X2			XX1 X	XXX	XXX	XXX X	Me he sentido excluido por algún compañero de mi grupo
36. He amenazado o infundido miedo a algún compañero.		XX			XX1 X	XXX	XX	XXX	POR LA REDACCIÓN DE LA AFIRMACION CREO QUE NINGÚN ALUMNO CONTESTARÍA QUE LO HA HECHO
37. He insultado a algún compañero.		X2			XX1 X	XXXX	XX	XXX	ÍDEM
38. He golpeado a algún compañero.		X2			XX1 X	XXXX	XX	XXX	ÍDEM
39. He excluido a algún compañero.		X2			XX1 X	XXX	XX	XXX	ÍDEM
40. He robado a algún compañero.		X2			XX1 X	XXXX	XX	XXX	ÍDEM

1= Relación Maestro alumnos, 2= Relación entre compañeros, 3= Compromiso con el aprendizaje, 4= Normas y Disciplina, 6= Violencia, 7= Claridad, 8= Pertinencia y 9= Precisión

COMENTARIO: INDEPENDIENTEMENTE DE QUE LOS DOCENTES HAGAN UNA BUENA PROPUESTA DEL INSTRUMENTO, COMO SE CONTROLARÁ EL EFECTO DE DESEABILIDAD SOCIAL POR PARTE DE LOS RESPONDIENTES.

A partir de las observaciones y comentarios de los Jueces y con la colaboración de la directora de Tesis, se eliminaron algunos ítems, se modificaron otros y se añadieron algunos, se modificó la escala Likert propuesta inicialmente con 5 posibilidades de

respuesta y se presentarán únicamente 4 niveles de respuesta. A continuación, se muestra una Tabla donde se muestran los reactivos originales y las modificaciones.

Tabla 1

Modificación de Cuestionario a partir de la Validación por Jueces.

Frasas originales	Frasas modificadas
13. Presto atención en clase	13. Pongo atención en clase
14. La mayoría entregamos nuestras tareas a tiempo	14. La mayoría entregamos nuestras tareas cuando se nos pide
17. Los maestros valoran mi trabajo y me animan a mejorar	Se eliminó
19. En mi grupo de clase tenemos claro lo que pasará si no cumplimos una norma	19. En mi grupo de clase tenemos claro lo que pasaría si no cumplimos una norma
23. El maestro aplica las normas que se establecieron en el reglamento del salón	22. Se aplican las normas que se establecieron en el reglamento del salón
23. La mayoría seguimos las reglas	24. La mayoría seguimos las normas.
Frasas originales	Frasas modificadas
27. Algún maestro me ha golpeado	26. Alguno de mis maestros ha golpeado a alguno de los compañeros de mi salón
28. Algún maestro me ha insultado	27. Alguno de mis maestros ha insultado a algún compañero de mi salón
29. Algún maestro me ha amenazado o me ha infundido miedo	28. Alguno de mis maestros ha amenazado o ha infundido miedo a algún compañero de mi salón
32. Me he sentido amenazado en la escuela	31. Me he sentido amenazado por algún compañero de mi grupo
35. Me he sentido excluido en la escuela	34. Me he sentido excluido por algún compañero de mi grupo
36. He amenazado o infundido miedo a algún compañero	35. He amenazado o infundido miedo a algún compañero de mi salón
38. He golpeado a algún compañero	37. He golpeado a algún compañero de mi salón
39. He excluido a algún compañero	38. He excluido a algún compañero de mi grupo
40. He robado a algún compañero	39. He robado a algún compañero de mi salón.
Se añadió	40. He insultado a alguno de mis maestros

Una vez modificados los ítems, se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos, obteniendo los siguientes resultados.

Tabla 2.

Distribución de Frecuencia del Cuestionario de Clima Social de Aula.

Número de Ítem	N	Siempre	Casi Siempre	Casi Nunca	Nunca	Datos perdidos
1. Los maestros se interesan por cada uno de nosotros.	263	204 77.6%	50 19%	7 2.7%	2 .8%	
2. Los maestros ayudan cuando los necesitamos.	263	187 71.1%	69 26.2%	5 1.9%	2 .8%	
3. Las relaciones entre los maestros y alumnos son buenas.	262	145 55.1%	108 41.1%	6 2.3%	3 1.1%	1 .4%
4. Los maestros se preocupan por sus estudiantes.	262	205 77.9%	45 17.1%	10 3.8%	2 .8%	1 .4%
5. Los maestros tratan a todos los alumnos con respeto.	263	221 84%	37 14.1%	4 1.5%	1 .4%	
6. En este grupo los alumnos tenemos muy buena comunicación con los maestros.	263	123 46.8%	113 43%	26 9.9%	1 .4%	
7. En mi salón los alumnos confiamos en los maestros.	263	173 65.8%	70 26.6%	17 6.5%	3 1.1%	
8. Los alumnos estamos contentos con el grupo de clases.	263	165 62.7%	84 31.9%	10 3.8%	4 1.5%	
9. Los alumnos nos sentimos orgullosos del este grupo.	263	166 63.1%	72 27.4%	16 6.1%	9 3.4%	
10. Me gusta estar en este grupo.	263	196 74.5%	42 16%	19 7.2%	6 2.3%	
11. Nos llevamos bien entre los compañeros de mi salón.	263	106 40.3%	119 45.2%	28 10.6%	10 3.8%	
12. En este grupo los alumnos tenemos buena comunicación entre nosotros.	263	89 33.8%	133 50.6%	34 12.9%	7 2.7%	
13. Pongo atención en clase.	263	139 52.9%	105 39.9%	13 4.9%	6 2.3%	

14. Los maestros revisan nuestros trabajos y nos dicen cómo mejorar.	262	182 69.2%	61 23.2%	16 6.1%	3 1.1%	1 .4%
15. La mayoría entregamos nuestras tareas cuando se nos pide.	263	84 31.9%	144 54.8%	28 10.6%	7 2.7%	
16. La mayoría ponemos nuestro mejor esfuerzo en las clases.	263	117 44.5%	119 45.2%	23 8.7%	4 1.5%	
17. Las normas de mi salón de clase son justas.	263	181 68.8%	58 22.1%	16 6.1	8 3%	
18. Las consecuencias de romper una norma en el salón de clase son justas.	263	127 48.3%	84 31.9%	23 8.7%	29 11%	
19. En mi grupo de clases tenemos claro lo que pasaría si no cumplimos una norma.	263	155 58.9%	77 29.3%	22 8.4%	9 3.4%	
20. Los alumnos conocemos las cosas que están permitidas en el salón.	263	184 70%	57 21.7%	18 6.8%	4 1.5%	
21. Cumplo las normas de mi salón.	263	128 48.7%	108 41.1%	22 8.4%	5 1.9%	
22. Se aplican las normas que se establecieron en el reglamento del salón.	263	128 48.7%	97 36.9%	31 11.8%	6 2.3%	
23. La mayoría de los alumnos seguimos las normas.	263	87 33.1%	119 45.2%	49 18.6%	8 3%	
24. Las normas son claras para todos.	263	162 61.6%	92 35%	6 2.3%	3 1.1%	
25. Las normas se aplican a todos por igual.	263	203 77.2%	50 19%	6 2.3%	4 1.5%	

26. Alguno de mis maestros a golpeado a alguno de los compañeros de mi salón	263	11 4.2%	14 5.3%	6 2.3%	232 88.2%	
27. alguno de mis maestros ha insultado a algún compañero de mi salón.	263	10 3.8%	11 4.2%	22 8.4%	220 83.7%	
28. Alguno de mis maestros ha amenazado o ha infundido miedo a los compañeros de mi salón.	263	10 3.8%	12 4.6%	14 5.3%	227 86.3	
29. Me han robado en mi salón	263	32 12.2%	45 17.1%	94 35.7%	91 34.6%	
30. He tenido miedo de venir a la escuela.	262	14 5.3%	17 6.5%	30 11.4%	201 76.4%	1 .4%
31. Me he sentido amenazado por algún compañero de mi grupo.	263	13 4.9%	18 6.8%	30 11.4%	202 76.8%	
32. Algún compañero me ha golpeado.	263	16 6.1%	31 11.8%	41 15.6%	173 65.8%	
33. Algún compañero me ha insultado y me ha hecho sentir mal.	263	24 9.1%	41 15.6%	53 20.2%	145 55.1%	
34. Me he sentido excluido por algún compañero de mi grupo.	263	23 8.7%	35 13.3%	59 22.4	145 55.1%	
35. He amenazado o infundido miedo a algún compañero de mi salón.	263	8 3%	11 4.2%	26 9.9%	218 82.9%	
36. He insultado a algún compañero de mi grupo.	261	10 3.8%	20 7.6%	60 22.8%	171 65%	2 .8%
37. He golpeado a algún compañero de mi salón.	263	5 1.9%	17 6.5%	48 18.3%	193 73.4%	

38. He excluido a algún compañero de mi grupo.	263	8 3%	23 8.7%	32 12.2%	199 75.7%
39. He robado a algún compañero de mi salón.	263	9 3.4%	7 2.7%	12 4.6%	234 89%
40. He insultado a alguno de mis maestros.	263	7 2.7%	6 2.3%	11 4.2%	239 90.9%

Distribución de frecuencias de la muestra total de participantes para la validación. $N=263$.

Los puntajes más altos indican mejor Clima Social de Aula. En la tabla podemos ver que la puntuación más alta se presenta en la pregunta 40. Donde el 90.9% de los niños contesta que nunca ha insultado a alguno de sus maestros, la segunda puntuación más alta se obtiene en la pregunta 39 en la cual el 89% de los alumnos contesta que nunca ha robado en el salón de clase y en tercer lugar la pregunta 26 donde el 88.2% de los alumnos contesta que nunca alguno de sus maestros ha golpeado a alguno de sus compañeros en el salón de clase.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Clima Social de Aula.

Ítems	N	Mín	Máx	Media	Desviación estándar	Varianza
1. Los maestros se interesan por cada uno de nosotros.	263	0	3	2.73	.543	.295
2. Los maestros ayudan cuando los necesitamos.	263	0	3	2.68	.551	.304
3. Las relaciones entre los maestros y alumnos son buenas.	262	0	3	2.51	.605	.366
4. Los maestros se preocupan por sus estudiantes.	262	0	3	2.73	.566	.321
5. Los maestros tratan a todos los alumnos con respeto.	263	0	3	2.82	.451	.203

6. En este grupo los alumnos tenemos muy buena comunicación con los maestros.	263	0	3	2.36	.673	.453
7. En mi salón los alumnos confiamos en los maestros.	263	0	3	2.57	.667	.444
8. Los alumnos estamos contentos con el grupo de clases.	263	0	3	2.56	.645	.415
9. Los alumnos nos sentimos orgullosos del este grupo.	263	0	3	2.50	.761	.579
10. Me gusta estar en este grupo.	263	0	3	2.63	.719	.517
11. Nos llevamos bien entre los compañeros de mi salón.	263	0	3	2.22	.784	.615
12. En este grupo los alumnos tenemos buena comunicación entre nosotros.	263	0	3	2.16	.743	.552
13. Pongo atención en clase.	263	0	3	2.43	.695	.483
14. Los maestros revisan nuestros trabajos y nos dicen cómo mejorar.	262	0	3	2.61	.656	.430
15. La mayoría entregamos nuestras tareas cuando se nos pide.	263	0	3	2.16	.713	.509
16. La mayoría ponemos nuestro mejor esfuerzo en las clases.	263	0	3	2.33	.699	.488
17. Las normas de mi salón de clase son justas.	263	0	3	2.57	.743	.552
18. Las consecuencias de romper una norma en el salón de clase son justas.	263	0	3	2.17	.992	.985
19. En mi grupo de clases tenemos claro lo que pasaría si no cumplimos una norma.	263	0	3	2.44	.788	.621
20. Los alumnos conocemos las cosas que están permitidas en el salón.	263	0	3	2.60	.685	.470
21. Cumpló las normas de mi salón.	263	0	3	2.37	.718	.515
22. Se aplican las normas que se establecieron en el reglamento del salón.	262	0	3	2.32	.772	.595
23. La mayoría de los alumnos seguimos las normas.	263	0	3	2.08	.796	.634

24. Las normas son claras para todos.	263	0	3	2.57	.600	.360
25. Las normas se aplican a todos por igual.	263	0	3	2.72	.583	.340
26. Alguno de mis maestros a golpeado a alguno de los compañeros de mi salón	263	0	3	2.75	.741	.549
27. alguno de mis maestros ha insultado a algún compañero de mi salón.	263	0	3	2.72	.718	.516
28. Alguno de mis maestros ha amenazado o ha infundido miedo a los compañeros de mi salón.	263	0	3	2.74	.716	.513
29. Me han robado en mi salón	262	0	3	1.93	1.003	1.007
30. He tenido miedo de venir a la escuela.	262	0	3	2.60	.833	.694
31. Me he sentido amenazado por algún compañero de mi grupo.	263	0	3	2.60	.822	.676
32. Algún compañero me ha golpeado.	261	0	3	2.42	.923	.852
33. Algún compañero me ha insultado y me ha hecho sentir mal.	263	0	3	2.21	1.015	1.031
34. Me he sentido excluido por algún compañero de mi grupo.	262	0	3	2.24	.991	.982
35. He amenazado o infundido miedo a algún compañero de mi salón.	263	0	3	2.73	.683	.467
36. He insultado a algún compañero de mi grupo.	261	0	3	2.50	.797	.636
37. He golpeado a algún compañero de mi salón.	263	0	3	2.63	.691	.478
38. He excluido a algún compañero de mi grupo.	262	0	3	2.61	.774	.599
39. He robado a algún compañero de mi salón.	262	0	3	2.80	.650	.423
40. He insultado a alguno de mis maestros.	263	0	3	2.83	.588	.346

En la tabla, podemos observar las puntuaciones medias obtenidas por la muestra para la validación del instrumento Clima Social de Aula, en este caso a mayor puntaje obtenido mejor clima social de aula. Las puntuaciones más altas corresponden a las preguntas 40, 5 y 39, La primera tiene que ver con el comportamiento violento de los alumnos hacia los maestros, la segunda más alta se refiere al trato respetuoso de los maestros hacia los alumnos y la última al comportamiento violento relacionado con el robo. Las menores puntuaciones medias de la muestra se presentan en las preguntas 29, 23 y 12 y 15 el mismo puntaje, la primera muestra la victimización por haber sufrido algún robo en el salón de clases, la segunda a que la mayoría sigue las reglas en el salón de clase y en tercer lugar está en por una parte la entrega de tareas por parte de los alumnos cuándo se les pide y la relación con relación con los compañeros

Cuadro comparativo de las escalas de Clima Social Escolar, Clima Social de Aula y Convivencia Escolar

Nombre de la prueba	Dimensiones	subdimensiones
Ces Escala de Clima Social Escolar R. Moos y E. Tricket (1974) Adaptación de Fernández Ballesteros (1982)	1. Relacional o de relaciones	1.1. Implicación 1.2. Afiliación 1.3. Ayuda
	2. Desarrollo personal o autorrealización	2.1. Tarea 2.2. Competitividad
	3. Estabilidad o sistema de mantenimiento	3.1. Organización 3.2. Claridad 3.3. Control
	4. Sistema de cambio	4.1. Innovación
Escala Breve para evaluar Clima de Clase. López, L., Bisquerra, R., (2013)	1. Dimensión de cohesión de grupo	1.1 Satisfacción e involucración. 1.2. Cohesión entre iguales
	2. Dimensión de conducción de grupo	2.1 Relación profesor-alumno. 2.2. Orden y organización 2.3. Orientación a la tarea
Cuestionario de convivencia	1. Gestión de la red	

escolar. Ortega 2012	<p>interpersonal.</p> <p>2. Ajuste social entre iguales</p> <p>3. Ajuste a la disciplina democrática.</p> <p>4. Victimización entre iguales.</p> <p>5. Violencia ejercida por los profesores.</p> <p>6. Comportamiento violento</p>	
Batería del INNE Gutiérrez, V., (2006)	<p>1. Clima escolar Clima de convivencia general.</p> <p>2. Satisfacción y cumplimiento de expectativas</p>	<p>1.1. Nivel de conflictividad en la escuela.</p> <p>1.2. Forma de conflictividad en la escuela.</p> <p>1.3. Dinámica de relación entre los actores.</p> <p>1.4. Existencia de canales de comunicación.</p> <p>1.5. Existencia de un clima de confianza.</p> <p>2.1. Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio.</p> <p>2.2. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.</p> <p>2.3. Reconocimiento y estímulos a los distintos actores (supervisor, director, profesores, alumnos y padres) por su desempeño.</p> <p>2.4. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.</p>
Cuestionario Clima social aula. Pérez, G., López, E., (2009)	<p>1. Dimensión de interés.</p> <p>2. Dimensión de satisfacción.</p> <p>3. Dimensión de relación.</p> <p>4. Dimensión de comunicación</p>	
Encuesta del Clima Escolar de Delaware para Estudiantes Versión 3-5 (2017)		
a) Escala de clima escolar	<p>1. Relaciones entre maestros y estudiantes</p> <p>2. Relaciones entre estudiantes y estudiantes</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> 3. Respeto por Diversidad 4. Claridad de las expectativas 5. Equidad de las reglas 6. Seguridad escolar 7. Compromiso estudiantil en la escuela 8. Intimidación escolar
b) Escala de técnicas positivas, punitivas y de aprendizaje social y emocional	<ul style="list-style-type: none"> 1. Técnicas de comportamiento positivo 2. Técnicas punitivas 3. Técnicas de aprendizaje socioemocional
c) Escala de victimización por intimidación (solo para grados de 6-12)	<ul style="list-style-type: none"> 1. Intimidación física 2. Intimidación verbal 3. Intimidación social/Acoso 4. Cyberbullying
d) Escala de compromiso de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> 1. Cognitiva 2. Conductual 3. Emocional
Cuestionario de clima de aula y del centro Fernandez, I., Villaolada, E., Funes, S. (2002)	<ul style="list-style-type: none"> 1. Gestión de aula, motivación y expectativas de logro y metodología de trabajo 2. Información y participación en el aula y el centro. 3. Relaciones interpersonales 4. Normas de convivencia 5. Conflictos y estrategias de resolución
Adaptación de Escala de Clima Escolar. López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya, I., y Morales, M., (2014) California School Climate Inventory propuesto por Khoury-Kassabri et al. (2004) «School Environment Scale» (SES) Kevin Marjoribanks, (1980); adaptada al contexto español por Aurelio Villa Sánchez.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Apoyo social 2. Normas 3. Normas contra la violencia 4. Participación
	<ul style="list-style-type: none"> 1. Contexto interpersonal 2. Contexto regulativo 3. Contexto instruccional 4. Contexto imaginativo

ANEXO 9
CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO

Nombre:

1. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu grupo con los que más te gusta jugar?

¿Por qué te gusta jugar con ellos?

2. ¿Quiénes crees tú que son los tres niños o niñas de tu grupo a los que más les gusta jugar contigo?

¿Por qué crees tú que les gusta?

3. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu grupo con los que menos te gusta jugar?

¿Por qué no te gusta jugar con ellos?

4. ¿Quiénes crees tú que son los tres niños o niñas de tu grupo a los que menos les gusta jugar contigo?

¿Por qué crees tú que no les gusta?

ADIVINA quién es el niño o la niña de tu clase que:

5. Tiene más amigos

6. El más triste

7. Al que más quiere la profesora

8. El más alegre

9. El que más ayuda a los demás

10. El que más sabe

11. El que menos amigos tiene

12. El que más molesta a los demás

13. El que menos sabe

14. Al que menos quiere la profesora

ANEXO X

EVALUACIÓN INDIVIDUAL POR SESIÓN DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

Echeverría, E. (2004)

CRITERIOS	SI	NO	MÁS O MENOS
1. Hace preguntas relevantes			
2. Construye a partir de las ideas de otros			
3. Acepta crítica razonable			
5. Respeta a otros y sus derechos			
6. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes			
7. Proporciona ejemplos y contraejemplos			
8. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes			
9. Hace juicios evaluativos equilibrados			
10. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro			

Anexo XI

Tablas de resultados

Tabla 24.

Diferencias entre el Grupo Experimental y Grupo Control en el Pretest para la Prueba de Destrezas del Pensamiento.

Variable	Grupo Experimental	Grupo Control	U	Z	Sig. Asintótica bilateral
	Mdn (Rangos Promedio)				
Razonamiento informal	7 (17.74)	7 (19.57)	141.5	-0.518	.604
Indagación	1 (16.57)	2 (21.20)	117	-1.359	.174
Razonamiento deductivo	9 (16.88)	10 (20.77)	123.5	-1.105	.269
Razonamiento inductivo	1 (17.00)	2 (20.60)	126	-1.066	.286
Razonamiento condicional o hipotético	4 (17.79)	5 (19.50)	142.5	-0.499	.618
Interpretación y traducción	2 (18.31)	3 (18.77)	153.5	-0.134	.894
Puntuación Total	20 (16.17)	21 (21.77)	108.5	-1.583	.114

GI=34 Grupo experimental N=21. Grupo Control N=15

Tabla 26.

Diferencias entre el pretest-postest en el grupo control en la Prueba de Destrezas del Pensamiento

Variable	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates	Z	Sig.
Razonamiento informal	8	4	3	-1.198	0.231
Indagación	4	5	6	-0.122	0.903
Razonamiento deductivo	7	5	3	-0.239	0.811
Razonamiento inductivo	5	5	5	-0.265	0.791
Razonamiento condicional o	5	6	4	-0.454	0.650

hipotético					
Interpretación y traducción	6	5	4	-0.189	0.850
Puntuación total	4	8	3	-1.893	0.058

N=15 Prueba de Wilcoxon

Diferencias entre el pretest-posttest en las niñas del grupo experimental en la Prueba de Destrezas del Pensamiento.

Variable	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates	Z	Sig.
Razonamiento informal	10	1	1	-2.548	.011
Indagación	3	3	6	-0.322	.748
Razonamiento deductivo	6	5	1	-1.086	.277
Razonamiento inductivo	2	5	5	-1.403	.161
Razonamiento condicional o hipotético	8	3	1	-0.998	.318
Interpretación y traducción	7	4	1	-0.642	.521
Puntuación total	5	3	4	-0.352	.725

N=12 Prueba de Wilcoxon

Diferencias entre el pretest-posttest en los niños del grupo experimental en la Prueba de Destrezas del Pensamiento.

Variable	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates	Z	Sig.
Razonamiento informal	3	5	1	-2.584	.776
Indagación	3	4	2	-0.632	.527
Razonamiento deductivo	5	3	1	-0.568	.570
Razonamiento inductivo	3	5	1	-0.905	.366
Razonamiento condicional o hipotético	4	4	1	-0.073	.942
Interpretación y traducción	4	5	0	-0.545	.586
Puntuación total	2	7	0	-1.075	.282

N=9 Prueba de Wilcoxon

Diferencias entre el pretest-postest en las niñas del grupo control en la Prueba de Destrezas del Pensamiento.

Variable	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates	Z	Sig.
Razonamiento informal	3	3	3	.000	1.00
Indagación	2	3	4	-0.141	.888
Razonamiento deductivo	5	1	3	-0.957	.339
Razonamiento inductivo	4	2	3	-1.190	.234
Razonamiento condicional o hipotético	3	5	1	-0.144	.885
Interpretación y traducción	4	3	2	-0.175	.861
Puntuación total	3	4	2	-0.938	.348

N=9 Prueba de Wilcoxon

Diferencias entre el pretest-postest en los niños del grupo control en la Prueba de Destrezas del Pensamiento.

Variable	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates	Z	Sig.
Razonamiento informal	5	1	0	-1.725	.084
Indagación	2	2	2	-0.378	.705
Razonamiento deductivo	2	4	0	-1.063	.288
Razonamiento inductivo	1	3	2	-1.134	.257
Razonamiento condicional o hipotético	2	1	3	-0.816	.414
Interpretación y traducción	2	2	2	-0.000	1.000
Puntuación total	1	4	1	-1.625	.104

N=6 Prueba de Wilcoxon

Tabla.

Diferencias entre las niñas del Grupo Experimental y las niñas del Grupo Control en el Postest para la Prueba de Destrezas del Pensamiento.

Variable	Grupo Experimental	Grupo Control	<i>U</i>	<i>Z</i>	Sig. Asintótica bilateral
	<i>Mdn</i> (<i>Rangos Promedio</i>)				
Razonamiento informal	7 (8.54)	7 (14.28)	24.50	-2.115	.034
Indagación	1 (10.0)	2 (12.23)	42.00	-0.923	.356
Razonamiento deductivo	9 (8.71)	10 (14.06)	26.50	-1.972	.049
Razonamiento inductivo	1 (10.96)	2 (11.06)	53.50	-0.040	.968
Razonamiento condicional o hipotético	4 (9.83)	5 (12.56)	40.00	-1.022	.307
Interpretación y traducción	2 (10.50)	3 (11.67)	48.00	-0.444	.657
Puntuación Total	20 (8.83)	21 (13.89)	28.00	-1.857	.063

Grupo experimental *N*=12. Grupo Control *N*=9

Tabla 33.

Diferencias entre los grupos experimental y control en el Cuestionario Clima Social de Aula. Postest

Variable	Grupo Experimental	Grupo Control	<i>U</i>	<i>Z</i>	Sig. Asintótica
	<i>Mdn</i> (<i>Rangos Promedio</i>)				
Relación Maestro-Alumno	23 (21.74)	21 (16.74)	131.50	-1.406	0.160
Relación entre Compañeros	13 (18.81)	13 (20.35)	164.00	-0.431	0.666
Compromiso con el aprendizaje	6 (18.10)	7 (21.24)	149.00	-0.885	0.376
Normas y disciplina	24	22	143.00	-1.050	0.294

	(21.19)	(17.41)			
Violencia ejercida por el maestro	9	9	161.00	-0.595	0.552
Victimización	(20.33)	(18.47)			
	15	16	165.00	-0.401	0.688
	(20.14)	(18.71)			
Violencia ejercida por los alumnos	18	18	177.50	-0.033	0.973
	(19.55)	(19.44)			
Violencia Global	42	39	154.50	-0.711	0.477
	(20.64)	(18.09)			
Puntuación total	101	105	176.50	-0.059	0.953
	(19.60)	(19.38)			

Grupo experimental N=21, grupo control N=17

Tabla

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest de los niños del grupo Experimental en el Cuestionario Clima Social de Aula.

Variable	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Relación Maestro-Alumno	3	4	2	-1.387 ^b	.165
Relación entre Compañeros	4	2	3	-1.186 ^c	.236
Compromiso con el aprendizaje	4	4	1	-0.302 ^b	.763
Normas y disciplina	1	8	0	-2.196 ^b	.028*
Violencia ejercida por el maestro	4	0	5	-1.841 ^c	.066
Victimización	5	2	2	-0.680 ^c	.497
Violencia ejercida por los alumnos	1	5	3	-1.367 ^b	.172
Violencia Global	5	3	1	-0.561 ^c	.574
Puntuación total	2	7	0	-1.127 ^b	.260

N= 9 ^b. Se basa en rangos negativos. ^c. Se basa en rangos positivos

Tabla

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest de los niños del grupo Experimental en el Cuestionario Clima Social de Aula.

Variable	Pretest	Postest	Empates	Z	p
	<i>Mdn</i> (Rango promedio)				
Relación Maestro-Alumno	22	23	2	-1.387 ^b	.165
Relación entre Compañeros	13	13	3	-1.186 ^c	.236
Compromiso con el aprendizaje	7	7	1	-0.302 ^b	.763
Normas y disciplina	18	24	0	-2.196 ^b	.028*
Violencia ejercida por el maestro	9	9	5	-1.841 ^c	.066
Victimización	9	14	2	-0.680 ^c	.497
Violencia ejercida por los alumnos	16	18	3	-1.367 ^b	.172
Violencia Global	39	40	1	-0.561 ^c	.574
Puntuación total	98	101	0	-1.127 ^b	.260

N= 9 ^b. Se basa en rangos negativos. ^c. Se basa en rangos positivos

Tabla

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest de los niños del grupo Control en el Cuestionario Clima Social de Aula.

Variable	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Relación Maestro-Alumno	6	1	0	-1.866 ^c	.062
Relación entre Compañeros	4	3	0	-0.351 ^c	.726
Compromiso con el aprendizaje	5	0	2	-2.121 ^c	.034
Normas y disciplina	5	1	1	-1.802 ^c	.072

Violencia ejercida por el maestro	2	0	5	-1.342 ^c	.180
Victimización	3	3	1	-0.526 ^c	.599
Violencia ejercida por los alumnos	4	2	1	-1.483 ^c	.138
Violencia Global	4	2	0	-1.261 ^c	.207
Puntuación total	5	2	0	-1.521 ^c	.128

N= 7 ^b. Se basa en rangos negativos. ^c. Se basa en rangos positivos

Variable	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Relación Maestro-Alumno	6	1	0	-1.866 ^c	.062
Relación entre Compañeros	4	3	0	-0.351 ^c	.726
Compromiso con el aprendizaje	5	0	2	-2.121 ^c	.034
Normas y disciplina	5	1	1	-1.802 ^c	.072
Violencia ejercida por el maestro	2	0	5	-1.342 ^c	.180
Victimización	3	3	1	-0.526 ^c	.599
Violencia ejercida por los alumnos	4	2	1	-1.483 ^c	.138
Violencia Global	4	2	0	-1.261 ^c	.207
Puntuación total	5	2	0	-1.521 ^c	.128

Tabla 41.

Diferencias entre las niñas del grupo experimental y Control en el Cuestionario Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica en el pretest y en el postest

Variable	Pretest		U	Z	P	Postest		U	Z	P
	exp Mdn (rango promedio)	control Mdn (rango promedio)				exp Mdn (rango promedio)	control Mdn (rango promedio)			
Convivencia	29	34	37	-	.128	35.50	33.50	49.5	-	.487
Inclusiva	(9.58)	(13.80)		1.524		(12.38)	(10.45)		0.695	
Convivencia	37.50	34	35	-	.097	34	36	54.5	-	.714
Democrática	(13.58)	(9)		1.661		(11.96)	(10.95)		0.367	
Convivencia	40	38	51	-	.546	39.50	38	58.5	-	.921
Pacífica	(12.25)	(10.60)		0.604		(11.63)	(11.35)		0.099	
Puntuación	106.50	109.50	56.5	-	.817	102	107.50	54.5	-	.716
total	(11.21)	(11.85)		0.231		(11.96)	(10.95)		0.363	

Grupo experimental N=12, grupo control N=10.

Tabla

Diferencias entre los niños del grupo experimental y Control en el Cuestionario Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica en el pretest y en el postest

Variable	Pretest		U	Z	P	Postest		U	Z	P
	exp Mdn (rango promedio)	control Mdn (rango promedio)				exp Mdn (rango promedio)	control Mdn (rango promedio)			
Convivencia	32	37	13	-1.964	.050*	33	26	28	-0.371	.711
Inclusiva	(6.44)	(11.14)				(8.89)	(8)			
Convivencia	31	38	6	-2.715	.007*	34	30	27	-0.478	.632
Democrática	(5.67)	(12.14)				(8)	(9.14)			
Convivencia	36	38	18.5	-1.389	.165	31	36	21	-1.114	.265
Pacífica	(7.06)	(10.36)				(7.33)	(10)			
Puntuación	105	112	10.5	-2.233	.026*	98	94	31	-0.053	.958
total	(6.17)	(11.50)				(8.44)	(8.57)			

Grupo experimental N=9, grupo control N=7

Tabla 42.

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest en las niñas del grupo Experimental para el Cuestionario Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica.

Variable	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Convivencia Inclusiva	7	5	0	-0.236	.813
Convivencia Democrática	5	3	4	-1.051	.293
Convivencia Pacífica	8	3	1	-1.250	.211
Puntuación total	6	5	1	-0.622	.534

Grupo experimental N=12

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest en los niños del grupo Experimental para el Cuestionario Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica.

Variable	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Convivencia Inclusiva	5	3	1	-0.070	.944
Convivencia Democrática	4	4	1	-0.141	.888
Convivencia Pacífica	3	6	0	-0.181	.856
Puntuación total	5	4	0	-0.237	.813

Grupo experimental N=9

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en el pretest-postest en las niñas del grupo Control para el Cuestionario Clima de Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica.

Variable	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Convivencia Inclusiva	6	4	0	-1.129	.259
Convivencia Democrática	4	5	1	-0.238	.812
Convivencia Pacífica	4	3	3	-1.192	.233
Puntuación total	4	5	1	-0.356	.722

Grupo control N=10

Tabla 44.

Prueba de U de Mann-Whitney para comparar grupo experimental y grupo control en pretest para ERAVE.

Variable	Grupo Experimental	Grupo Control	U	Z	Sig.
	Mdn				
	Rangos Promedio				
Acoso	48 (19.88)	45 (16.57)	128.5	-0.944	0.345
Victimización	47 (18.19)	49 (18.93)	151	-0.210	0.834
Angustia Internalizada	47 (19.02)	47 (17.77)	146.5	-0.359	0.719
Angustia Externalizada	49 (16.93)	55 (20.70)	124.5	-1.073	0.283
Angustia Total	47 (17.95)	50 (19.27)	146	-0.371	0.710
Ansiedad ante la violencia escolar	48 (17.76)	48 (19.53)	142	-0.502	0.616

Grupo experimental N=21, grupo control N= 15

Tabla.

Prueba de U de Mann-Whitney para comparar a las niñas del grupo experimental contra las niñas del grupo control en pretest para ERAVE.

Variable	Grupo Experimental	Grupo Control	U	Z	Sig.
	Mdn				
	Rangos Promedio				
Acoso	46.5 (11.04)	45 (10.94)	53.5	-0.036	.971
Victimización	46 (11.21)	48 (10.72)	51.5	-0.178	.858
Angustia Internalizada	48 (12.67)	46 (8.78)	34	-1.440	.150
Angustia Externalizada	46 (9)	55 (13.67)	30	-1.725	.085
Angustia Total	47.5 (10.88)	50 (11.17)	52.5	-0.107	.915
Ansiedad ante la violencia escolar	48.5 (11)	48 (11)	54	-0.000	1.00

Grupo experimental N=12, grupo control N= 9

Tabla.

Prueba de U de Mann-Whitney para comparar a los niños del grupo experimental contra los niños del grupo control en pretest para ERAVE.

Variable	Grupo Experimental	Grupo Control	U	Z	Sig.
	Mdn Rangos Promedio				
Acoso	58 (9.17)	45.5 (6.25)	16.5	-1.262	.207
Victimización	48 (7.28)	57 (9.08)	20.5	-0.774	.439
Angustia Internalizada	47 (7.11)	53.5 (9.33)	19	-0.975	.330
Angustia Externalizada	51 (8.11)	51.5 (7.83)	26	-0.120	.904
Angustia Total	47 (7.50)	53.5 (8.75)	22.5	-0.536	.592
Ansiedad ante la violencia escolar	47 (7.28)	55.5 (9.08)	20.5	-0.782	.434

Grupo experimental N=9, grupo control N= 6

Tabla 46.

Diferencias entre el pretest-postests en los niños del grupo experimental para las escalas ERAVE.

Variable	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Acoso	4	3	2	-0.847 ^b	0.397
Victimización	4	4	1	-0.425 ^c	0.671
Angustia Internalizada	2	5	2	-1.016 ^c	0.310
Angustia Externalizada	3	4	2	-0.762 ^c	0.446
Angustia Total	3	4	2	-0.762 ^c	0.446
Ansiedad ante la violencia escolar	4	4	1	-0.000 ^d	1.000

N=9 ^b rangos negativos, ^c rangos positivos, ^d empates

Tabla

Diferencias entre el pretest-postests en los niños del grupo control para las escalas ERAVE.

Variable	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Acoso	2	3	1	-0.962 ^b	.336
Victimización	4	2	0	-0.420 ^b	0.674
Angustia Internalizada	3	2	1	-0.944 ^c	0.345
Angustia Externalizada	3	2	1	-0.674 ^c	0.500
Angustia Total	3	2	1	-0.944 ^c	0.345
Ansiedad ante la violencia escolar	3	2	1	-1.214 ^c	0.225

Tabla.

Prueba de U de Mann-Whitney para comparar a los niños del grupo experimental contra los niños del grupo control en postest para ERAVE.

Variable	Grupo Experimental	Grupo Control	U	Z	Sig.
	Mdn				
	Rangos Promedio				
Acoso	53 (8.22)	53 (7.67)	25	-0.239	.811
Victimización	50 (7.00)	57 (9.50)	18	-1.065	.287
Angustia Internalizada	48 (8)	52 (8)	27	0.000	1.000
Angustia Externalizada	51 (8.78)	49 (6.83)	20	-0.832	.405
Angustia Total	51 (8.33)	51 (7.50)	24	-0.357	.721
Ansiedad ante la violencia escolar	48 (7.89)	50.5 (8.17)	26	-0.119	.905

Grupo experimental N=9, grupo control N= 6

ANEXO XII

Diseño Instruccional del Programa de Filosofía para Niños. PEACE

Unidad 1. Relato de Tina y Amir				
<p>Objetivo: Reflexionar sobre la identidad personal, las relaciones entre lo local y lo global, entre individuo y comunidad, costumbres y tradiciones, derechos humanos, justicia, verdad y problemáticas actuales, al mismo tiempo desarrollar habilidades del pensamiento reflexivo sobre las propias suposiciones, identificar, evaluar y emplear diferentes puntos de vista, practicar el hacer buenas preguntas, aprender a expresar las propias opiniones, realizar juicios correctos, distinguir entre buenas y pobres razones, contextualizar, construir a partir de las ideas de otros, esperar turnos para participar, respetar las opiniones de los demás, expresar sus opiniones abiertamente, pensar por sí mismos, ser asertivos de forma respetuosa, demostrar apertura para lo diferente, ser cooperativo y empático con los compañeros.</p>				
Episodio	Idea Principal	Plan de discusión	Metodología	Indicadores
1. El Patio (contado por Tina)	1. Los derechos de los niños	<p>Explorando los derechos de los niños</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué sabes sobre los derechos de los niños? 2. ¿Por qué necesitamos derechos especiales para los niños? 3. ¿Qué son los derechos de los niños? 4. ¿De qué manera se pueden respetar los principios de los derechos de los niños en tu comunidad, tu colegio o en tu familia? 5. ¿Cómo experimentas los derechos de los niños en clase? 6. ¿Qué implican los derechos de los niños? 7. ¿Se asemejan los derechos de los niños a nuestra idea de deseos y necesidades? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura. 4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón. 5. Si es el caso, se agrupan por temas. 6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar. 7. Se comienza el diálogo, los planes de discusión y ejercicios pueden ayudar a orientar el trabajo. 8. Si surgen temas que necesitan investigación, se pide que busquen información, aclaración de conceptos, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeto a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados 9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro. 10. Se toman turnos para participar

		<p>8. ¿Cuál es la diferencia entre deseos y necesidades?</p> <p>9. ¿Qué podemos hacer cuando se vulneran los derechos de los niños?</p>	<p>trabajos complementarios.</p> <p>9. Evaluación de la sesión.</p>	<p>11. Se prevén consecuencias</p> <p>12. Se participa en la elección de las preguntas</p> <p>13. Se toma en cuenta el contexto.</p> <p>14. Se muestra empatía</p>
		<p>Ejercicio: Los derechos de los niños a través del arte.</p> <p>1. ¿Cuál es su comprensión de ese derecho en concreto?</p> <p>2. ¿En qué se han centrado al hacer el cartel?</p> <p>3. ¿Se refiere a una experiencia en concreto?</p> <p>4. ¿Qué piensan sobre ese derecho?</p>	<p>1. Los estudiantes reciben una selección de derechos de los niños en tarjetas. El educador lee los derechos que quiere presentar a los estudiantes y forma grupos. Cada grupo debe elaborar un poster sobre uno de los derechos. Se cuelgan todos los carteles por la clase y se discuten sus ideas.</p> <p>2. Los compañeros muestran su dibujo al resto del grupo, explican lo que plasmaron y contestan preguntas.</p> <p>3. Se profundiza en las ideas que el grupo propone.</p> <p>4. Evaluación de la sesión.</p>	<p>1. Integración en pequeños grupos.</p> <p>2. Trabajo colaborativo,</p> <p>3. Se escuchan unos a otros para llegar a un acuerdo sobre lo que van a representar.</p> <p>4. Crear un dibujo,</p> <p>5. Expresan sus ideas frente a otros.</p> <p>6. Escuchar diferentes puntos de vista.</p> <p>7. Hace preguntas relevantes</p> <p>8. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>9. Acepta crítica razonable</p> <p>10. Respeto a otros y sus derechos</p> <p>11. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>12. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>13. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>14. Hace juicios evaluativos equilibrados</p>

Episodio	Idea Principal	Plan de discusión	Metodología	Indicadores
2. El secreto (Contado por Tina)	1. Secreto	1. Si no quieres hablar sobre algo: ¿significa que lo consideras un secreto? 2. ¿Qué entiendes por “secreto”? 3. ¿Tiene todo el mundo un secreto? 4. ¿Sigue siendo un secreto si se lo cuentas a alguien? 5. ¿Se puede compartir un secreto? 6. ¿Qué es un secreto? 7. ¿Es todo aquello de lo que no hablamos secreto? 8. ¿Por qué tenemos secretos?	1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura. 4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón. 5. Si es el caso, se agrupan por temas. 6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar. 7. Se comienza el diálogo, los planes de discusión y ejercicios pueden ayudar a orientar el trabajo. 8. Si surgen temas que necesitan investigación, se pide que busquen información, aclaración de conceptos, trabajos complementarios. 9. Evaluación de la sesión.	15. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no únicamente al maestro 1. Definición y diferenciación de conceptos, 2. Dar razones convincentes, 3. Poner ejemplos, 4. Tomar en cuenta criterios y el contexto. 5. Colaboración, 6. Pedir la palabra y esperar turnos, 7. Participar en la votación sobre lo que se va a discutir. 8. Hace preguntas relevantes 9. Construye a partir de las ideas de otros 10. Acepta crítica razonable 11. Respeta a otros y sus derechos 12. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 13. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 14. Hace juicios evaluativos equilibrados 15. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no únicamente al maestro

	<p>2. Razones para la toma de decisiones</p>	<p>Ejercicio: Razones para la toma de decisiones</p> <p>1. Hay muchas razones para no ir a una semana de deportes escolar.</p> <p>1. ¿Cuáles crees que son buenas razones y cuáles malas? Falta de dinero, Padres, interés, Ansiedad, Enfermedad, Amigos Profesores, Escuela.</p> <p>2. ¿Qué razones puede haber para que no hagas lo que quieres hacer? Falta de dinero, Padres Falta de tiempo, Ansiedad, Enfermedad Amigos Maestros, Escuela.</p> <p>3. ¿Qué razones puede haber para que los padres no hagan lo que quieren hacer? Falta de dinero, Hijos, Falta de tiempo, Ansiedad, Enfermedad Amigos, Falta de motivación, Trabajo.</p>	<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo</p> <p>2. Relectura del episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes.</p> <p>3. Se retoman las preguntas y se formulan nuevas, se comparten.</p> <p>4. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>5. Se comienza el diálogo.</p> <p>6. Se retoma el ejercicio para profundizar el diálogo.</p> <p>9. Evaluación de la sesión.</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes</p> <p>2. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>3. Acepta crítica razonable</p> <p>4. Respeta a otros y sus derechos</p> <p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p>
	<p>3. Empatía</p>	<p>Ponerse en el lugar del otro</p> <p>¿Qué ocurriría y cómo te sentirías si...</p> <p>1.. fueras un niño sin padres?</p> <p>2. tu piel fuera de otro color?</p> <p>3. fueras un perro?</p> <p>4. fueras un profesor?</p> <p>5. fueras un abuelo?</p> <p>6. fueras un niño que no tuviera comida?</p> <p>7. fueras un niño de otro país</p> <p>Ejercicio: Ponerse en los zapatos del otro. Empatía</p>	<p>1. Se dispone al grupo en círculo para facilitar el diálogo.</p> <p>2. Se retoman las ideas de la sesión anterior.</p> <p>3. Se propone el ejercicio. El docente, prepara varias tarjetas. En uno de los lados de la tarjeta, escribe algo que alguien le hizo a otra persona. Puede ser algo bueno o malo, que se le hace a un niño, a un padre, a un profesor, a un amigo, a un extraño, no importa. Algunos ejemplos: mi amigo contó mi secreto a todas las personas del salón; mi primo me dio su libro preferido; mi profesor me</p>	<p>1. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>2. Respeta a otros y sus derechos</p> <p>3. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p> <p>10. Imagina diferentes</p>

		<p>Empatía</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Probablemente hayas escuchado alguna vez una frase parecida a esta: No critiques al otro hasta que no hayas caminado en sus zapatos. ¿Qué quiere decir? 2. ¿De qué manera puedes “caminar” en los zapatos de otra persona? 3. ¿Qué significa empatía para ti? 4. ¿Se puede mostrar empatía? Si la respuesta es afirmativa, ¿cómo? 5. ¿Cuál es la diferencia entre la empatía y la simpatía? 	<p>regañó delante de toda la clase; no me han seleccionado para formar parte del equipo de futbol. En la otra cara de la tarjeta, pida que escriban como les hace sentir la situación descrita. Por ejemplo: me siento traicionado, o alegre... Cada persona recibirá solo una tarjeta. Anima a los participantes a imaginar como otras personas pueden sentirse si pasan por la misma situación. Entre todas comparamos las distintas ideas y situaciones imaginadas.</p> <p>4. Se continúa con el siguiente ejercicio.</p> <p>Ejercicio: Copiar las acciones y las emociones de otros</p> <p>En este ejercicio te pondrás en el lugar de otra persona de manera que copiarás sus situaciones y reflexionarás sobre sus sentimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuentra un compañero • Uno será el “líder” y el otro será el “espejo” • El “líder” empieza a moverse y el “espejo” le imita como si el “líder” se estuviera mirando en un espejo. • Se cambian los papeles y se repite el ejercicio. <p>5. Cierre y evaluación de la sesión</p>	<p>situaciones.</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. Expresa y nombra diferentes emociones 12. Puede imaginarse en el lugar de otra persona 13. Puede ponerse en el papel de líder 14. Sigue a su compañero cuando le toca reflejarlo.
--	--	---	---	--

Episodio	Idea Principal	Plan de discusión	Metodología	Indicadores
3. Tina y Amir (Contado por Amir)	1. Hablar	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuándo te gusta hablar de tus pensamientos e ideas? 2. ¿Cuándo no te gusta hablar de tus pensamientos e ideas? 3. ¿Te ayuda a hablar el hecho de que se te escuche con atención? 4. ¿Hay cosas que piensas que no sabes expresar? 5. ¿Piensas que es importante expresar tus pensamientos? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura. 4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón. 5. Si es el caso, se agrupan por temas. 6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar. 7. Se comienza el diálogo, los planes de discusión y ejercicios pueden ayudar a orientar el trabajo. 8. Evaluación de la sesión. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados 9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.
	¿Qué significa ser persona?	<p>Di si los siguientes personajes son personas o no y razona tu respuesta.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mickey Mouse 2. Una foto de un niño 3. Superwoman 4. Caperucita roja 5. Bart Simpson 6. Una muñeca 7. Un bebé recién nacido 8. Un perro llamado Fred 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Se hace un recuento de lo que hemos trabajado en las sesiones anteriores vinculando el tema de ¿Qué significa ser una persona? 3. Se sigue el plan de discusión 4. Los alumnos participan levantando la mano. 5. Se lleva a cabo el ejercicio. <p>Ejercicio: Tratar a una persona como tal Decide si en los siguientes ejemplos se está tratando a la persona como tal. Razona tus respuestas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados

			<p>1) Te ríes de una niña cuando ella está cerca de ti.</p> <p>2) Tu profesora te ayuda con un ejercicio.</p> <p>3) Una chica te promete que su amiga bailará con tu hermano, que está solo.</p> <p>4) Un chico te saca una foto y la sube en internet.</p> <p>5) Alguien te da una edad falsa: tiene cincuenta años, pero te dice que tiene dieciséis.</p> <p>6) Aceptas la invitación de otro compañero, pero como te cae mal, al final no irás.</p> <p>7) Se le dice a una mujer que no se siente hasta que se hayan sentado los hombres.</p> <p>8) Has cambiado de grupo y tu profesora te llama por otro nombre. 9) Alguien te quita los libros sin pedírtelos.</p> <p>6. Comparten sus reflexiones frente a los compañeros argumentando sus ideas.</p> <p>7. Cierre y evaluación de la sesión</p>	<p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p> <p>10. Imaginan y expresan lo que piensan y sienten ante diferentes situaciones.</p> <p>11. Se ponen en el lugar de otro</p> <p>12. Toman en cuenta el contexto</p>
	Reglas	<p>1. ¿Qué son las reglas?</p> <p>2. ¿Puedes dar ejemplos de reglas que te afecten a ti?</p> <p>3. ¿Por qué tenemos reglas?</p> <p>4. ¿Hay reglas que tenemos que obedecer durante el día?</p> <p>5. ¿Qué tipo de reglas conoces?</p> <p>6. ¿Por qué a veces creamos reglas?</p> <p>7. ¿Te puedes imaginar alguna regla que no tenga ningún sentido?</p> <p>8. ¿Hay reglas importantes?</p> <p>9. ¿Podríamos vivir sin reglas?</p> <p>10. ¿Quién hace las reglas?</p>	<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo</p> <p>2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes.</p> <p>3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura.</p> <p>4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes</p> <p>2. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>3. Acepta crítica razonable</p> <p>4. Respeta a otros y sus derechos</p> <p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos</p>

			<p>7. Se comienza el diálogo, 8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión. 9. Evaluación de la sesión.</p>	<p>equilibrados 9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p>
	Amistad	<p>1. ¿Qué es lo que entiendes por amistad cuando piensas en ello? 2. ¿Qué quiere decir amistad? 3. ¿Qué es un amigo? 4. ¿Qué significa un amigo para ti? 5. ¿Cuál es el significado de la palabra amigo? 6. ¿Qué hace que alguien se convierta en “mejor amigo”? 7. ¿Hay personas que no tienen amigas? 8. ¿Cuándo llamas a alguien amiga? 9. ¿Puedes ser amigo de tu hermano o de tu hermana? 10. ¿Puede ser tu madre o tu abuela una amiga? 11. ¿Puedes ser amigo de una persona mayor? 12. ¿Puedes tener un amigo que no sea una persona? 13. ¿Cuál es la diferencia entre un pariente y un amigo? 14. ¿Cuál es el parecido entre un pariente y un amigo? 15. ¿Cómo se pueden hacer amigos? 16. ¿De qué manera se puede ser amigo? 17. ¿Hay alguna diferencia entre cómo tratas a un amigo y cómo tratas</p>	<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura. 4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón. 5. Si es el caso, se agrupan por temas. 6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar. 7. Se comienza el diálogo, 8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión. 9. Evaluación de la sesión.</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados 9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro. 10. Uso de criterios al diferenciar tipos de relaciones. 11. Expresan lo que piensan y sienten</p>

		<p>a tu hermana, hermano, primo, prima?</p> <p>18. ¿Se te ocurre un motivo por el que romperías tu amistad con tu mejor amiga?</p> <p>19. ¿Qué quiere decir tener una amiga? 20.</p> <p>¿Qué quiere decir “tener amistad con”?</p>		
	<i>Bullying-Acoso</i>	<p>1. ¿Qué quiere decir acosar?</p> <p>2. ¿Cómo podemos manejar el acoso?</p> <p>3. ¿Cuál es la diferencia entre divertirse y acosar?</p> <p>4. ¿Es importante lo que otros piensen sobre ti?</p> <p>5. ¿Es bueno que Amir no dijera nada cuando Andy y Fabio le acosaron?</p> <p>6. ¿Qué razones puede haber para acosar?</p> <p>7. ¿Se entiende lo mismo por acoso en Francia o en Finlandia que en otros países? ¿Hay diferencias?</p> <p>8. ¿Cómo diferenciamos entre una situación de acoso y un conflicto normal entre iguales?</p>	<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo</p> <p>2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes.</p> <p>3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura.</p> <p>4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión.</p> <p>9. Evaluación de la sesión.</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes</p> <p>2. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>3. Acepta crítica razonable</p> <p>4. Respeta a otros y sus derechos</p> <p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p> <p>10. Aclaración de conceptos</p> <p>11. Uso de criterios para diferenciar situaciones de violencia</p> <p>12. Muestran empatía.</p>
Episodio	Idea Principal	Plan de discusión	Metodología	Indicadores

4. Un pájaro enjaulado	Comparaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué son las comparaciones? 2. ¿Se puede comparar cualquier cosa? 3. ¿Son necesarios ciertos requerimientos para establecer una comparación? 4. ¿Se pueden comparar solo objetos reales? 5. ¿Hay objetos que no se pueden comparar? Si es así, da ejemplos. 6. ¿Es posible describir y explicar las cosas sin usar comparaciones? 7. ¿Cuál es la diferencia entre una comparación y una analogía? 8. ¿Hay similitudes entre una comparación y una analogía? 9. ¿Qué es una analogía? 10. ¿Para qué necesitamos analogías? 11. ¿Es posible describir y explicar las cosas sin usar analogías? 12. ¿Es posible comunicarse sin usar comparaciones o analogías? 13. ¿Es posible comunicarse sin usar definiciones y explicaciones? ¿Es posible comunicarse solo con comparaciones y analogías? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura. 4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón. 5. Si es el caso, se agrupan por temas. 6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar. 7. Se comienza el diálogo, 8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión. 9. Evaluación de la sesión. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados 9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro. 10. Aclaran conceptos
	Libre	<p>¿Qué significa la palabra “libre”? ¿Cómo usamos la palabra “libre”? Debate cómo se emplea la palabra “libre” en los siguientes casos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El patio estaba libre. 2. Un letrero que dice “espacio libre”. 3. Ella dijo: “Soy libre de unirme a 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura. 4. Se comparten las preguntas con los 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes

	<p>vosotros cuando queráis”.</p> <p>4. Me compré la maleta en el aeropuerto, completamente libre de impuestos.</p> <p>5. Su padre le dijo: “Ten cuidado y no seas demasiado libre con la gente”.</p> <p>6. En la manifestación había pancartas que decían: “Queremos a los presos libres”.</p> <p>7. En el cine aquel día los niños teníamos entrada libre.</p> <p>8. El policía le dijo que era libre de marcharse cuando quisiera.</p> <p>Libertad</p> <p>1. ¿Qué pasaría si tus padres considerasen que ya puedes manejar completamente tu libertad y que a partir de ese momento pudieras hacer siempre lo que pensaras que es mejor?</p> <p>2. ¿Qué piensas acerca de la frase de Tina, “Solo soy libre cuándo sigo mis propias reglas”?</p> <p>3. ¿Crees que Nadim es libre cuando sus padres no están en casa?</p> <p>4. ¿Qué pasaría si no hubiera reglas? ¿Seríamos libres entonces?</p> <p>5. ¿Crees que seríamos libres si nadie nos impidiese hacer cosas?</p> <p>6. ¿Qué quiere decir “libertad”?</p>	<p>compañeros y se escriben en el pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión.</p> <p>9. Evaluación de la sesión.</p>	<p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p>
	3. Justo-injusto	Ejercicio: ¿Qué es justo?	1. Hace preguntas relevantes

			<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Es justo tratar a todos los niños de igual manera? 2. ¿Es justo comparar a los niños de la clase? 3. ¿Qué quiere decir “suficientemente justo”? 4. ¿Qué quieres decir si dices que debemos compartir la tarta de forma justa? 5. ¿Es justo pedir a los niños que hagan tareas del hogar? 6. ¿Qué es un precio justo? 7. ¿Qué es un trato justo? 8. ¿Es justo que no se penalice a un niño por ser un refugiado? 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados 9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.
Episodio	Idea Principal	Plan de discusión	Metodología	Indicadores
5. ¿Quién soy?	¿Quién eres?	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo sabes quién eres? 2. ¿Mirarte al espejo te muestra quién eres? 3. ¿Es posible convertirse en otra cosa u otra persona? 4. ¿Podrías ser otra persona? 5. ¿Necesitas saber quién eres? 6. ¿Es ser como un pájaro igual a ser un pájaro? 7. ¿A veces haces lo que otra persona quiere que hagas? 8. Cuando cambias tu apariencia, ¿te sientes como otra persona? 9. ¿Cómo afecta tu apariencia a quién eres? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura. 4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón. 5. Si es el caso, se agrupan por temas. 6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar. 7. Se comienza el diálogo, 8. Se profundiza, con ayuda del plan de 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados 9. Dirige sus comentarios a

		<p>10. Cuando actúas como otra persona, ¿quieres ser como esa persona?</p> <p>11. ¿Qué es lo que te hace único?</p> <p>12. ¿Quién eres?</p>	<p>discusión.</p> <p>9. Evaluación de la sesión</p> <p>Actividad: Quién soy Los niños pasan mucho tiempo preguntándose: “¿Quién soy?”. Motiva a escribir un texto que los describa. Pueden escribir sobre lo que les gusta, lo que no les gusta, su personalidad, su apariencia, sus hobbies... Los textos se depositan en una caja y un voluntario coge uno al azar y lo lee en voz alta. Los demás deben adivinar de quien habla el texto.</p>	<p>sus compañeros y no solo al maestro.</p>
	Ciudadanía	<p>1. ¿Qué es la ciudadanía?</p> <p>2. ¿Por qué es importante?</p> <p>3. ¿La ciudadanía es importante para todos los seres humanos?</p> <p>4. ¿Qué ocurre con la gente que no tiene la ciudadanía del país donde vive?</p> <p>5. ¿Qué cambiaría si no hiciera falta la ciudadanía en ningún país?</p> <p>6. ¿Qué crees que significa ser un ciudadano global?</p>	<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo</p> <p>2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes.</p> <p>3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura.</p> <p>4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión.</p> <p>9. Evaluación de la sesión.</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes</p> <p>2. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>3. Acepta crítica razonable</p> <p>4. Respeta a otros y sus derechos</p> <p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p>
Episodio	Idea Principal	Plan de discusión	Metodología	Indicadores
6. ¿Qué te	1. Privacidad	1. ¿Qué es la privacidad?	1. Disposición del grupo en círculo para	1. Hace preguntas relevantes

hace ser tú?		<p>2. ¿Existe el derecho a la privacidad? ¿Quién lo tiene?</p> <p>3. ¿Tienen los niños, derecho a la privacidad?</p> <p>4. ¿Es tu derecho tener un diario?</p> <p>5. ¿Tienes derecho a la privacidad respecto a tus padres?</p> <p>6. ¿Tienen tus padres, derecho a la privacidad respecto a ti?</p> <p>7. ¿Quién define lo que es la privacidad de una persona?</p> <p>8. ¿Cuál es la relación entre privacidad y libertad?</p>	<p>facilitar el diálogo</p> <p>2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes.</p> <p>3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura.</p> <p>4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión.</p> <p>9. Evaluación de la sesión</p>	<p>2. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>3. Acepta crítica razonable</p> <p>4. Respeta a otros y sus derechos</p> <p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p>
	2. ¿Qué te hace ser tú?		<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo</p> <p>2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes.</p> <p>3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura.</p> <p>4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión.</p> <p>9. Evaluación de la sesión</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes</p> <p>2. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>3. Acepta crítica razonable</p> <p>4. Respeta a otros y sus derechos</p> <p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p>

			<p>Ejercicio: ¿Qué te hace ser tú? ¿Seguirías siendo tú mismo si...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. hablaras otro idioma? 2. tuvieras otra cara? 3. tuvieras ancestros diferentes? 4. hubieras nacido en otro país? 5. tuvieras otro nombre? 6. siempre imitaras a otros? 	
	Percibir diferencias	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo podemos percibir las diferencias? 2. ¿Lo podemos hacer siempre? 3. Si dos cosas no son iguales, ¿son diferentes? 4. ¿Cómo te distingues de los demás? <p>¿Qué es diferente en ti?</p>	<p>Ejercicio: Significado igual y distinto Pon a los estudiantes en parejas. Deben encontrar diez parejas de palabras que tengan el mismo significado (por ejemplo: madre y mamá, sería una pareja) y diez palabras que tengan distintos significados (por ejemplo, dulce: El café está dulce- Es un chico muy dulce).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados 9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.

Unidad 2. Ella

Episodio	Idea Principal	Plan de discusión	Metodología	Indicadores
1.	1. El lenguaje	<p>Hablar, lenguaje, comunicación</p> <p>1. Si la gente no habla el mismo idioma, ¿es posible que se pueda comunicar entre sí?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si es así, ¿cómo se pueden comunicar si no hablan el mismo idioma? • Si no es así, ¿por qué piensas que es imposible comunicarse si no hablamos el mismo idioma? <p>2. ¿Puedes hacerte entender si no hablas el idioma del país en el que te encuentras?</p> <p>3. ¿Se puede hablar sin hablar en ningún idioma?</p> <p>4. ¿Qué tipo de relación hay entre hablar y el lenguaje?</p> <p>5. ¿Podemos hablarnos a nosotros mismos?</p> <p>6. ¿Por qué hablamos los seres humanos?</p>	<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo</p> <p>2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes.</p> <p>3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura.</p> <p>4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión.</p> <p>9. Evaluación de la sesión</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes</p> <p>2. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>3. Acepta crítica razonable</p> <p>4. Respeta a otros y sus derechos</p> <p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p>
	2. Comprensión	<p>Comprensión</p> <p>1. ¿Se puede comprender a alguien sin ponerse en su lugar?</p> <p>2. ¿Se pueden entender las personas si no hablan el mismo idioma?</p> <p>3. ¿Cómo intentarías hacerte entender si no hablaras el idioma?</p> <p>4. ¿Qué tipo de cosas podrías hacer sin entender?</p> <p>5. ¿Se puede saber algo sin</p>	<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo</p> <p>2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes.</p> <p>3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura.</p> <p>4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes</p> <p>2. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>3. Acepta crítica razonable</p> <p>4. Respeta a otros y sus derechos</p> <p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p>

		<p>comprenderlo?</p> <p>6. ¿Cuáles son las diferencias entre comprender a un animal y a una persona?</p> <p>7. ¿Comprendes a dónde va la luz? 8. ¿Se puede percibir algo sin comprenderlo?</p> <p>9. ¿Cuál es la diferencia entre comprender un juego y comprender a un gato?</p> <p>10. ¿Comprendes la electricidad? ¿Qué es?</p>	<p>pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión y con el ejercicio que se muestra a continuación</p> <p>Ejercicio: Pensar sobre la comprensión ¿Cómo usas la palabra “comprensión”?</p> <p>1) Piensa sobre tu propia experiencia y habla de las diferentes maneras de comprender.</p> <p>2) Piensa qué quieres decir cuando dices que comprendes:</p> <p>a) una historia e) un dicho b) a una persona f) a un gato c) un cuadro g) un significado d) una norma h) a un niño</p> <p>9. Evaluación de la sesión</p>	<p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p>
	3. Imaginación	<p>Imaginar</p> <p>1) ¿A veces imaginas cosas? ¿Qué imaginas?</p> <p>2) ¿Te han sorprendido algunas de las cosas que has imaginado? ¿Cómo?</p> <p>3) ¿Puede tu imaginación cambiar quién eres?</p> <p>4) ¿Cómo se imagina?</p> <p>5) ¿A veces aprendes algo de lo que</p>	<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo</p> <p>2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes.</p> <p>3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura.</p> <p>4. Se comparten las preguntas con los</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes</p> <p>2. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>3. Acepta crítica razonable</p> <p>4. Respeta a otros y sus derechos</p> <p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y</p>

		<p>has imaginado? Si es así, da algún ejemplo.</p> <p>6) ¿Puede nuestra imaginación cambiar nuestra forma de vivir?</p> <p>7) ¿Cuál es la diferencia entre imaginar y soñar?</p>	<p>compañeros y se escriben en el pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión y con alguno de los ejercicios que se proponen</p> <p>Ejercicio: Imagina cómo sería Intenta imaginar cómo sería ser:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) un chico o una chica 2) una persona en silla de ruedas 3) tu amiga 4) un gigante 5) tu abuelo 6) un coche 7) un perro 8) un árbol <p>Ejercicio: Imagina</p> <p>Imagina que te encuentras con tu mejor amiga. Tienes todo el tiempo que quieras para escribir un cuento o dibujar algo juntas. ¿Qué haríais? •</p> <p>Escribir una historia sobre qué pasaría si:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) te pusieras en el lugar de tu amigo; 2) hubieras nacido en otro país; 3) todo el mundo hablara el mismo idioma; 	<p>contraejemplos</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados 9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro. 10. Imagina diferentes situaciones y las puede expresar verbalmente 11. Crea una historia 12. Crea un dibujo que represente su historia 13. Se pone en el lugar de otros 14. Empatía
--	--	--	--	---

			<p>4) no hubiera fronteras; 5) todos tuviéramos el mismo aspecto; 6) no hubiera tradiciones. O</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer un dibujo sobre estos mismos temas <p>9. Evaluación de la sesión</p>	
2	Familiares	<p>Ejercicio: Familias y familiares</p> <p>1) ¿Hay alguna diferencia entre familia y familiares? 2) ¿Cuáles son las diferencias entre familia y familiares? 3) ¿Pertenece todos los familiares a la familia? 4) ¿Qué hace que alguien sea familiar tuyo? 5) ¿Tu mascota forma parte de la familia? 6) ¿Qué es una familia?</p>	<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura. 4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón. 5. Si es el caso, se agrupan por temas. 6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar. 7. Se comienza el diálogo, 8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión. 9. Evaluación de la sesión</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados 9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p>
	2. Normas	<p>1) ¿Qué es una norma? 2) ¿Qué tipo de normas conoces? 3) ¿Puede cualquiera inventarse normas? Da algunos ejemplos. 4) ¿Podemos nosotras inventarnos normas? Da ejemplos.</p>	<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se pide a los participantes que</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos</p>

		<p>5) ¿Hay alguna diferencia entre normas y órdenes?</p> <p>6) ¿Conoces algún juego que no tenga normas?</p> <p>7) ¿Conoces algún juego en el que te puedas inventar las normas?</p> <p>8) ¿Siempre intentamos cumplir las normas?</p> <p>9) ¿Qué piensas si alguien dice: “Nunca está bien romper una norma”?</p> <p>10) ¿Hay alguna norma en la familia?</p> <p>11) ¿Cuál es la diferencia entre normas y costumbres?</p> <p>12) ¿Qué ocurriría si no hubiera normas?</p>	<p>formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura.</p> <p>4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión.</p> <p>9. Evaluación de la sesión.</p>	<p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p> <p>10. Usa criterios para diferenciar conceptos</p> <p>11. Imaginar diferentes situaciones.</p>
	Señales y símbolos	<p>1. ¿Qué clase de señales conoces?</p> <p>2. ¿Qué clase de símbolos conoces?</p> <p>3. ¿Cuál es el sentido de las señales?</p> <p>4. ¿Cuál es el sentido de los símbolos?</p> <p>5. ¿Qué diferencia hay entre señales y símbolos?</p>	<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo</p> <p>2. Se retoman las ideas de la sesión anterior y se articula al tema de las señales y los símbolos.</p> <p>3. Se realiza el ejercicio para profundizar en el tema a través del diálogo.</p> <p>Ejercicio: Señal o símbolo Señala si crees que es una señal o símbolo y argumenta tu respuesta. Se entrega una hoja con diferentes símbolos para que cada uno trabaje de forma individual) (Clave de sol, aros de las olimpiadas, paz, masculino y femenino, escritura china)</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes</p> <p>2. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>3. Acepta crítica razonable</p> <p>4. Respeta a otros y sus derechos</p> <p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p> <p>10. Investigan conceptos.</p>

			<p>Actividad: En esta actividad las niñas pueden elegir distintos símbolos para valorar su importancia. ¿Cuándo algo se convierte en símbolo? ¿Qué tipo de símbolos nacionales de distintos países conoces?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecciona un símbolo y realiza con él un trabajo artístico. • Crea un nuevo símbolo y dínos lo que representa. <p>Ejercicio: Señales Sal con los participantes a dar una vuelta por la escuela. Que lleven todos cuadernos, o cámaras. Diles que pinten o fotografíen cualquier señal que se encuentren. Una vez de vuelta en clase, diles que compartan las señales que han fotografiado o dibujado y diles que las clasifiquen por grupos de afinidad: señales de aviso, de orientación... Muchos países tienen señales propias que no utilizan otros países. Dile al grupo que investigue sobre las señales de otros países (en internet, en la biblioteca). En las guías de viaje normalmente hay un apartado dedicado a explicar las señales de ese país. El grupo compartirá lo que ha ido encontrando. Puede que algunas participantes creen señales nuevas</p>	<p>11. Criterios para diferenciar conceptos. 12. Creación de un trabajo artístico.</p>
--	--	--	--	--

			<p>con significado propio o encuentran lugares sin señales. Pueden crear señales nuevas con distintas formas y colores. Guía la discusión con toda la clase alrededor del tema señales y símbolos.</p> <p>5. Evaluación de la sesión</p>	
	4. Cultura		<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo</p> <p>2. Lectura de una parte del episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes.</p> <p>3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura.</p> <p>4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda de los ejercicios.</p> <p>Ejercicio: ¿Qué nos dicen las cosas sobre la cultura de una persona? Piensa sobre la gente que conoces o que has conocido. ¿Cuáles de las siguientes cosas te dan información sobre su cultura? Da ejemplos y explica por qué.</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes</p> <p>2. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>3. Acepta crítica razonable</p> <p>4. Respeta a otros y sus derechos</p> <p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p>

			<ol style="list-style-type: none"> 1) La comida que comen. 2) La música que escuchan. 3) La ropa que llevan. 4) Sus celebraciones. 5) El idioma que hablan. 6) Los deportes que les gustan. 7) Los juegos a los que juegan. 8) Las canciones que cantan. 9) Los libros que leen. <p>Ejercicio: Cultura y ropa</p> <p>La ropa no es solo una manera de proteger el cuerpo; tampoco se trata solo de moda. La ropa también puede ser una expresión de ideas, tradiciones, pertenencia, alianza, identidad y una forma de comunicación. No solo cuenta la ropa que llevas, sino cómo la llevas. Reflexiona y encuentra razones si es que las hay:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Hay distintas maneras de llevar una gorra? 2) ¿Hay distintas maneras de llevar una bufanda? 3) ¿Tiene algo que ver la ropa con las tradiciones? ¿De qué manera? 4) ¿Cómo puede la ropa ser una forma de comunicación? 5) ¿Cómo puede la ropa ser una expresión de identidad? 6) ¿Se puede saber cómo es alguien por la ropa que lleva? ¿Cuándo es así? ¿Cuándo no? 	
--	--	--	---	--

			7) ¿Hay gente que cambia constantemente de estilo? ¿Por qué?	
			9. Evaluación de la sesión.	
	5. Prejuicios	1) ¿Qué son los prejuicios? 2) ¿Qué significa “prejuizar”? 3) ¿Qué tipo de prejuicios conoces? 4) ¿Qué tipo de prejuicios existen en tu país? 5) ¿Qué imágenes te vienen a la mente cuando oyes la palabra “prejuicio”?	1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de una parte del episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se retoman las preguntas que formularon en la sesión anterior y se articula con el tema de prejuicios. 4. Se comienza el diálogo, 5. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión. 6. Evaluación de la sesión.	1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados 9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.
	6. Razonar	¿Están las siguientes personas dando buenas razones para sus actos? Da una buena razón para cada una de tus respuestas. • María dice: —No deberían llevar el pañuelo en la cabeza porque ahora están en nuestro país y aquí nadie lleva ese pañuelo. • Dina dice: —Yo pensé que estaba bien seguir las normas de vestimenta durante algunas semanas porque así podía viajar por aquel país tan bonito e	1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Se retoman las preguntas que surgieron en la sesión anterior y se articula con el tema de razonar. 3. Se inicia el diálogo 4. Se profundiza con el plan de discusión 5. Se propone realizar el ejercicio sobre razonar y explicar. Ejercicio: Razonar y explicar Deberíamos distinguir entre razonar	1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes

		<p>interesante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Isabel dice: —A mí no me importaría llevar el pañuelo si pudiera viajar a Irán porque no me gustaría molestar a la gente de allí. • Manar dice: —Tienen que llevar el pañuelo porque, si no lo hicieran, molestarían a sus padres. • Marco dice: —Cuando viven en nuestro país no deberían llevar el pañuelo porque tienen que adaptarse. <p>Razonamiento inductivo El razonamiento inductivo generalmente conlleva generalizaciones. Tras observar un cierto número de ejemplos, se sacan las conclusiones más probables. Por ejemplo, tras sacar veinte caramelos rojos de una bolsa, la conclusión es que todos los caramelos en esa bolsa son rojos. Hay que tener en cuenta que una conclusión inductiva puede ser errónea. Usaremos algunos ejemplos para llegar a una regla general. ¿Estás de acuerdo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La familia de Dina es de Irán. Por lo tanto, Dina lleva pañuelo en Austria. 2. Todos los jugadores de baloncesto que hemos observado son altos. Por lo tanto, todos los jugadores de baloncesto son altos. 3. John es profesor. Todos los profesores son simpáticos. Por lo tanto, John es simpático. 	<p>y explicar. Razonar es el proceso de pensar sobre algo de una manera lógica para llegar a una conclusión o valoración. Es la habilidad de la mente para pensar y entender las cosas de una forma lógica. Explicar significa describir por qué ocurre algo e incluye los temas de causa y efecto. Explicaciones y argumentos son cosas distintas, pero a veces es difícil distinguir entre razones y explicaciones. Vemos algunos ejemplos:</p> <p>Afirmación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marco es un buen jugador. • Los dinosaurios son populares. <p>Razón por la que la afirmación es verdadera</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marco ha metido veinte goles y dado quince pases de gol esta temporada. • Los dinosaurios siempre son uno de los juguetes favoritos de los niños. <p>Explicación de por qué la afirmación es verdadera</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marco entrena todos los días. • Los dinosaurios son criaturas exóticas. <ol style="list-style-type: none"> 6. Se pide investigar sobre los conceptos que se abordaron 7. Se retoma el tema para la siguiente sesión y se continúa con los planes de discusión 8. Evaluación de la sesión 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Hace juicios evaluativos equilibrados 9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.
--	--	---	---	--

		<p>¿Qué tienen en común los siguientes ejemplos?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hay niños chinos en mi clase. Ninguno de ellos habla inglés correctamente. Seguro que ningún niño chino de la escuela habla inglés correctamente. 2. Hay un niño gordo en el colegio. Es muy flojo; nunca lo he visto correr. ¡Qué típico! <p>Razonamiento hipotético. Pensar con afirmaciones “si..., entonces” Anima a tus estudiantes a ver las cosas desde otro punto de vista para que intenten entender lo que podría ocurrir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si Ella se imagina que es nueva en clase, entonces... 2. Si todos los niños compartieran la comida, entonces... 3. Si no hubiera normas, entonces... 4. Si Saif no escucha atentamente a Valentín, entonces... 5. Si sueñas despierta, entonces... 6. Si imaginas algo, entonces... 7. Si te burlas de alguien, entonces... <p>Existen diferentes puntos fuertes y débiles en el razonamiento inductivo y diferentes tipos, como el silogismo estadístico, el argumento mediante ejemplo, la inferencia causal, la inducción simple y las generalizaciones inductivas. Puede formar parte de relaciones completas, extrapolaciones o</p>		
--	--	---	--	--

		predicciones. Para tratar el tema del razonamiento hipotético puedes referirte también al episodio 6 de “Hanadi”.		
3	Compartir	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo podemos compartir? 2. ¿Cuál es la mejor manera de compartir? 3. ¿Qué significa “dividir algo justamente”? 4. ¿Es justo compartir dando a cada uno la misma cantidad? 5. ¿Qué te gusta compartir? 6. ¿Qué tipo de cosas compartimos? 7. ¿Hay cosas que son más divertidas si las compartimos? 8. ¿Te gusta compartir? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura. 4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón. 5. Si es el caso, se agrupan por temas. 6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar. 7. Se comienza el diálogo, 8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión. 9. Evaluación de la sesión. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados 9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.
	Diversidad	<ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Cuáles son las ventajas de vivir en una sociedad diversa? 2) ¿Por qué debemos prestar atención al tema de la diversidad? 3) ¿Qué significa “diversidad”? 4) ¿Cómo ocurre la diversidad? 5) ¿Qué es la diversidad? 6) ¿Cómo podemos vivir la diversidad? 7) ¿Podemos ser distintos pero tratados de forma igual? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura. 4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos

			<p>pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión.</p> <p>9. Evaluación de la sesión</p>	<p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p>
	3. Recordar	<p>1) ¿Hay cosas que quieres recordar, pero no puedes?</p> <p>2) ¿Cuáles son tus primeros recuerdos?</p> <p>3) ¿Te puedes acordar de cosas sin hacer un esfuerzo?</p> <p>4) ¿Qué pasaría si no pudieses recordar nada?</p> <p>5) ¿Puedes recordar cualquier cosa que quieras?</p> <p>6) ¿A veces recuerdas una situación de manera muy distinta a como la recuerdan los demás?</p> <p>7) ¿Alguna vez te has preguntado por qué y cómo recordamos?</p>	<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo</p> <p>2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes.</p> <p>3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura.</p> <p>4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión.</p> <p>9. Evaluación de la sesión.</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes</p> <p>2. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>3. Acepta crítica razonable</p> <p>4. Respeta a otros y sus derechos</p> <p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p>
	4. Suposiciones subyacente		<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo</p> <p>2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes</p> <p>2. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>3. Acepta crítica razonable</p>

			<p>participantes.</p> <p>3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura.</p> <p>4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda del ejercicio.</p> <p>Ejercicio: Descubrir las suposiciones subyacentes. Intenta descubrir la suposición. Explica si la conclusión es correcta o no</p> <p>Situación: Valentín mira a Saif Suposición subyacente: Valentín va a acusar de haber robado su pan</p> <p>1)Sonia no come cerdo Sonia es vegetariana</p> <p>2)Saif es alto Saif debe de ser jugador de basquet</p> <p>3)Manar estornudo Manar está resfriado</p> <p>4)El niño está gordo Debe ser muy flojo</p> <p>5)Suzan es austriaca</p>	<p>4. Respeta a otros y sus derechos</p> <p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p>
--	--	--	--	---

			<p>Suzan debe esquiar muy bien</p> <p>6)Se llama John John debe de ser de Inglaterra</p> <p>7)La policía detiene a un hombre Debe de haber cometido un crimen</p> <p>8)El tráfico se detiene El semáforo debe estar en rojo</p> <p>9. Evaluación de la sesión.</p>	
	5. Cultura culinaria	<p>Entender el papel de la comida</p> <p>1. Si estás siendo hospitalario y preparando comida para personas de distintos orígenes, ¿qué tienes que tener en cuenta?</p> <p>2. ¿Por qué la gente tiene dietas diferentes?</p> <p>3. ¿Por qué ayuna la gente y pasa todo el día sin comer o sin tomar determinadas comidas?</p> <p>4. ¿Por qué en algunos países se comen animales que en otro serían considerados mascotas o simplemente no serían considerados comida?</p> <p>5. ¿Por qué hay personas que eligen comer solo determinados tipos de comida?</p> <p>6. ¿Por qué hay personas que tienen que comer solo determinados tipos de comidas?</p>	<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo</p> <p>2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes.</p> <p>3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura.</p> <p>4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión.</p> <p>9. Evaluación de la sesión.</p>	
4	1. Actos mentales	<p>Hay muchos actos mentales. Intenta descubrir las diferencias.</p> <p>1. ¿Cuál es la diferencia entre saber y creer?</p> <p>2. ¿Cuál es la diferencia entre imaginar y desear?</p>	<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo</p> <p>2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes.</p> <p>3. Se pide a los participantes que</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes</p> <p>2. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>3. Acepta crítica razonable</p> <p>4. Respeta a otros y sus derechos</p>

		<p>3. ¿Cuál es la diferencia entre sospechar y suponer?</p> <p>4. ¿Cuál es la diferencia entre decidir y creer?</p> <p>5. ¿Cuál es la diferencia entre saber y descubrir?</p> <p>6. ¿Cuál es la diferencia entre encasillar y juzgar?</p> <p>7. ¿Cuál es la diferencia entre recordar e imaginar?</p> <p>8. ¿Cuál es la diferencia entre soñar dormidos y soñar despiertos?</p> <p>9. ¿Cuál es la diferencia entre entender y saber?</p>	<p>formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura.</p> <p>4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión.</p> <p>9. Evaluación de la sesión.</p>	<p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p>
	2. Soñar	<p>Soñar</p> <p>1. ¿Sabes cuándo estás soñando y cuándo no?</p> <p>2. ¿Qué quiere decir la gente cuando afirma que alguien es un “soñador”?</p> <p>3. ¿Cuál es la diferencia entre imaginar y soñar?</p> <p>4. ¿Pueden tener el mismo sueño varias personas?</p> <p>5. ¿Puedes alterar tus sueños? ¿Cómo?</p> <p>6. ¿Cuál es la diferencia entre sueño y realidad?</p> <p>7. ¿Qué es un sueño?</p> <p>8. ¿Hay alguna diferencia entre soñar dormido y soñar despierto?</p> <p>9. ¿Se puede soñar con los ojos abiertos?</p>	<p>1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo</p> <p>2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes.</p> <p>3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura.</p> <p>4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón.</p> <p>5. Si es el caso, se agrupan por temas.</p> <p>6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar.</p> <p>7. Se comienza el diálogo,</p> <p>8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión.</p> <p>9. Evaluación de la sesión.</p>	<p>1. Hace preguntas relevantes</p> <p>2. Construye a partir de las ideas de otros</p> <p>3. Acepta crítica razonable</p> <p>4. Respeta a otros y sus derechos</p> <p>5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes</p> <p>6. Proporciona ejemplos y contraejemplos</p> <p>7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes</p> <p>8. Hace juicios evaluativos equilibrados</p> <p>9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.</p>

	3. Pensar	<p>Pensar y pensamientos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Alguna vez piensas sobre tu propio pensamiento? 2. ¿Puedes parar de pensar cuando quieras? 3. ¿Cuándo piensas? 4. ¿Cuál es la diferencia entre pensar y tener pensamientos? 5. ¿Cómo se piensa? 6. ¿De dónde vienen los pensamientos? 7. Cuando pensamos, ¿transformamos los pensamientos en palabras? 8. ¿Puedes siempre soñar exactamente lo que tú quieres? 9. ¿Puedes parar de pensar? 10. ¿Prefieres imaginar o recordar? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura. 4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón. 5. Si es el caso, se agrupan por temas. 6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar. 7. Se comienza el diálogo, 8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión. 9. Evaluación de la sesión. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados 9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.
	4. Suponer	<p>¿Qué supones? ¿Qué supones que ocurriría en las siguientes situaciones?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Supón que se hubiesen perdido todos los libros... 2. Supón que todos los animales hablaran nuestro idioma... 3. Supón que supieras hablar todos los idiomas... 4. Supón que el agua estuviera hecha de zumo... 5. Supón que no tuvieras amigos en esta comunidad... 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura. 4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón. 5. Si es el caso, se agrupan por temas. 6. Se realiza una votación para elegir 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados

		6. Supón que pudieras vivir eternamente tomando una pastilla... 7. Supón que se corta la electricidad...	el orden y las preguntas que quieren profundizar. 7. Se comienza el diálogo, 8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión. 9. Evaluación de la sesión.	9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.
	5. Extranjero y extraño	1. ¿Has estado alguna vez en un país extranjero? ¿Qué diferencias notaste? 2. ¿Te sentiste como un extraño cuando estuviste allí? 3. ¿Qué te resulta extraño? 4. ¿Qué significa “extranjero”? 5. ¿Qué ocurriría si no hubiera extranjeros en el país donde vives? 6. ¿Hay alguna diferencia entre un extraño y un extranjero? 7. ¿Recuerdas alguna situación que te resultara extraña?	1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura. 4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón. 5. Si es el caso, se agrupan por temas. 6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar. 7. Se comienza el diálogo, 8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión y con el ejercicio. Ejercicio: Experimentos sobre el pensamiento • Imagina que pudieras volar a cualquier país. ¿Qué ocurriría? • ¿Qué ocurriría si todo el mundo fuera un único país? • ¿Qué ocurriría si fueras a otro país y no entendieras nada de lo que dice	1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados 9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.

			la gente? 9. Evaluación de la sesión.	
	6. Diferencias	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué significa ser diferente? 2. ¿Qué significa “marcar la diferencia”? 3. ¿Qué marca la diferencia? 4. ¿Por qué alguien querría marcar la diferencia? 5. ¿Cuál es la diferencia entre “diferencia” y “marcar la diferencia”? 6. ¿Puedes tener algo en común con alguien distinto a ti? 7. ¿Puedes ser amigo de alguien totalmente distinto a ti? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición del grupo en círculo para facilitar el diálogo 2. Lectura de un episodio. Se realiza de manera compartida entre los participantes. 3. Se pide a los participantes que formulen preguntas sobre lo que les haya sugerido la lectura. 4. Se comparten las preguntas con los compañeros y se escriben en el pizarrón. 5. Si es el caso, se agrupan por temas. 6. Se realiza una votación para elegir el orden y las preguntas que quieren profundizar. 7. Se comienza el diálogo, 8. Se profundiza, con ayuda del plan de discusión. 9. Evaluación de la sesión. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas relevantes 2. Construye a partir de las ideas de otros 3. Acepta crítica razonable 4. Respeta a otros y sus derechos 5. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes 6. Proporciona ejemplos y contraejemplos 7. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes 8. Hace juicios evaluativos equilibrados 9. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no solo al maestro.
<p>Nota: Es importante mencionar, que en el trabajo con Filosofía para Niños, se presentan una serie de planes de discusión y ejercicios que sirven para profundizar el diálogo con los alumnos, sin embargo se privilegia las propias inquietudes que surgen en el grupo, entonces por una parte es indispensable conocer los materiales del currículo, tanto de Filosofía para Niños como del programa PEACE, sin embargo no siempre se seguirán los planes o ejercicios de forma rígida, se podrán enriquecer las sesiones con algunas actividades que el docente considere pertinente para el momento y temas de discusión.</p>				

Fuente: Agúndez et al. (2007), Echeverría (2004). Elaboración Propia.