Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis

Incidencia del *bullying* en las relaciones interpersonales en alumnos de secundaria. El caso de la Secundaria "Jesús Reyes Heroles"

Presenta
Héctor Hugo Vázquez Iglesias

Directora y Co-director de tesis
Mtra. Hilda Marisela Partido Calva
Dr. Sergio René Cancino Barfussón

21 de febrero de 2018

"Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz"

Agradecimientos

A CONACYT

Sin duda alguna, me gustaría comenzar por reconocer y agradecer el apoyo económico otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología ya que sin él, no me hubiese sido posible cursar y obtener este grado académico.

A mi madre

Por ser la mujer que ha trascendido en mi vida y quien tanto me ha motivado a continuar con mis estudios. He recibido lo mejor de ti que no sabría cómo devolver tanto de lo que me has brindado, sin embargo, este logro lo comparto contigo y es una forma de agradecer todo tu apoyo.

A mi hermano

Tú has sido parte fundamental en este proceso, pues gracias a ti y a tu apoyo, he culminado mi maestría por lo que este logro lo comparto contigo, gracias por estar a mi lado.

A mi novia

Has sido una persona muy comprensible ante todo el tiempo y dedicación que requirió este manuscrito, aunque más que dedicación resulto ser una pasión, constantemente me hiciste saber que este compromiso estaba ante otros y es momento de concluirlo. Con mucho orgullo comparto este logro contigo.

A mis directores

Agradezco el seguimiento brindado durante este proceso de formación, también por la apertura mostrada a mis propuestas de trabajo y por hacer posible esto. Aun cuando tuvieron algunas dificultades de salud, mostraron ser profesionales y esto es el resultado y reflejo de su trabajo.

A la Dra. Pilar Ortiz

Cierro mis agradecimientos con una persona muy especial a quien tuve el gusto de conocer durante mi transitar en la Maestría. A parte de ser una académica muy profesional, comprometida y quien disfruta de compartir sus conocimientos, me es significativamente grato reconocerle algo en particular: *su calidez de ser humano*. Gracias por estar pendiente en este proceso y por toda su disposición.

En reconocimiento a todos por el apoyo brindado y
con la promesa de seguir siempre adelante…

Índice

Introducción

Capítulo I. Planteamiento del problema……..... 1

1.1 Antecedentes de la problemática……..……. 1

1.1.1 Confirmación de *bullying* en la secundaria mediante charlas informales…… 6

1.2 Objeto de estudio……..…… 8

1.3 Pregunta general de investigación…….. 9

1.3.1 Preguntas específicas……. 9

1.4 Objetivo general de investigación……..…. 9

1.4.1 Objetivos específicos…….. 10

1.5 Supuestos de investigación…….. 10

1.6 Justificación……. 11

Capítulo II. Marco Teórico-conceptual…… 17

2.1 Estado del arte…… 17

2.1.1 A nivel internacional…… 19

2.1.2 A nivel nacional…… 21

2.1.3 A nivel estatal…….. 22

2.1.4 A nivel local…….. 22

2.1.5 Abordajes disciplinares……... 23

2.2 Aspectos conceptuales y complementarios……... 24

2.2.1 Breve introducción en torno a la noción de *bullying*…….. 24

2.2.1.1 Violencia…… 25

2.2.1.1.1 Violencia escolar…… 26

2.2.1.1.2 Violencia de género…….. 29

2.2.1.1.3 Sexismo……... 30

2.2.1.1.4 Homofobia en la escuela…….. 31

2.2.1.1.5 Incivilidades……. 32

2.2.1.1.6 *Bullying:* algunas puntualizaciones……. 33

2.2.1.2 Legitimación de la violencia……... 35

2.2.1.3 La violencia como conducta aprendida…… 37

2.2.1.4 Tipos de conducta agresiva y las distintas agresiones. 38

2.2.1.5 Agresividad intimidatoria entre hombres y mujeres…... 40

2.2.1.6 Las agresiones y amenazas como una consecuencia de la competitividad en la escuela…… 41

2.2.1.7 Características de las víctimas típicas y tipos de víctimas……. 42

2.2.1.8 Víctimas del acoso escolar y vínculos con sus padres. 43

2.2.1.9 Características de los agresores típicos……. 44

2.2.1.10 La víctima: posibles indicios……. 45

2.2.1.11 El victimario: posibles indicios……. 47

2.2.1.12 Reconocimiento de víctimas y victimarios…… 48

2.2.2 Relaciones interpersonales en adolescentes……. 49

2.2.2.1 Adolescencia…… 55
2.2.2.2 La conducta nace y se hace…….. 57
2.2.2.3 Conducta social en adolescentes…… 58
2.2.2.4 Conducta antisocial: agresividad…….. 60
2.2.2.4.1 Psicopatía: una conducta impulsiva…… 61
2.2.2.5 Teoría de la frustración-agresión…….. 62
2.2.2.6 El deseo, un factor subjetivo en victimarios…… 63
2.2.2.7 Contexto familiar visto como socialización primaria….. 64
2.2.2.7.1 Relaciones padres e hijos……. 67
2.2.2.8 Contexto escolar…….. 69
2.2.2.9 Contexto social…… 71
2.2.2.10 Género……... 72
2.3 Enfoque teórico-conceptual…… 73
2.3.1 Lógica de los campos…… 75
2.3.1.1 Capital (*K*)…… 78
2.3.1.2 *Habitus*…….. 80
2.3.1.3 Violencia Simbólica…… 84
2.3.2 Teoría del aprendizaje social…… 87
2.3.2.1 Breve recorrido teórico: conductismo y aprendizaje social…….. 88
2.3.2.2 Aspectos teóricos..... 89

Capítulo III. Marco Contextual-Metodológico…… 94
3.1 Paradigma……... 94
3.2 Enfoque de la investigación…….. 95
3.3 Información histórico contextual…….. 95
3.3.1 Datos de identificación de la escuela……... 95
3.3.1.1 Historia, misión y visión de la institución……..... 96
3.3.2 Organización de los actores…….. 97
3.3.2.1 Personal docente por asignaturas y talleres……... 97
3.3.2.2 Personal de servicios complementarios: prefectura….. 98
3.3.2.3 Población escolar…… 98
3.3.2.3.1 Grados, grupos y su organización por talleres o áreas……... 99
3.3.3 Dinámica escolar de los estudiantes…… 100
3.3.3.1 Entrada, receso y salida…… 100
3.3.3.2 Cambio de módulo y su duración……. 101
3.3.4 Infraestructura…….. 101
3.3.5 Nivel socioeconómico percibido de los estudiantes…….. 102
3.4 Selección de la población……. 103
3.5 Muestra…… 104
3.5.1 Criterios de inclusión de la población/universo…..……... 104
3.5.1.1 Participantes……. 105
3.5.1.2 Informantes……... 105
3.5.1.3 Informantes clave…… 105
3.6 Descripción de las categorías de análisis…….. 106

3.7 Control de calidad para la recolección de información…… 107
3.8 Técnicas etnográficas para la recolección de información…….. 107
3.8.1 Observación selectiva-no participante……. 108
3.8.1.1 Interacción social: observador-observados……. 109
3.8.1.2 Recolección, procesamiento y organización de la información para la elaboración de datos…… 110
3.8.2 Entrevista semi-estructurada……. 113
3.8.2.1 Diseño del guión de entrevista…….. 114
3.8.2.2 Pilotaje y afinación del guión de entrevista……. 115
3.8.2.3 Aplicación de la entrevista y sus procesos…….. 115
3.8.2.4 Transcripción de entrevistas…….. 118
3.8.2.5 Organización de la información……. 119
3.9 Test sociométrico……... 119
3.9.1 Criterio sociométrico…… 120
3.9.2 Diseño y elaboración del instrumento…….. 121
3.9.3 Aplicación del instrumento……. 122
3.9.4 Análisis de contenido…….. 123
3.10 Operacionalización metodológica…… 124
3.11 Triangulación metodológica de la información…….. 126
3.12 Materiales y equipos requeridos…….. 127

Capítulo IV. Análisis y construcción de resultados……... 128
4.1 Observación: selectiva-no participante……... 128
4.2 Entrevista semi-estructurada…… 149
4.3 Test sociométrico: *sociograma*…… 167
4.3.1 Indicadores y su relación con los sociogramas…….. 207
4.4 Resultados…….. 220

Conclusiones…….. 237
Referencias bibliográficas……. 248

Anexos…… 254
A Concentrado de lectura……. 255
B Operacionalización metodológica…… 259
C Categorías de análisis, subcategorías e *ítems*……..…….. 260
C-1 Definición operacional de acuerdo a categorías y subcategorías. 264
C-2 Guía de observación: centrado en los *ítems*/temas focales…… 264
D Guión de entrevista: estudiantes……. 268
E Aviso de privacidad…… 272
F Guión de entrevista: prefectos…… 274
G Guión de entrevista: docentes……. 278
H Test sociométrico……... 282
I Tablas sociométricas (concentrados)……. 285

Cuadros

No. de cuadro	Título	
1	Tipos de agresiones y sus principales manifestaciones……..	4
2	Tipos de agresión……	39
3	Tipos de familia……...	66
4	Análisis del aprendizaje social de la agresión……	92
5	Códigos utilizados para la transcripción del apartado correspondiente al entrevistado…….....	118
6	Códigos utilizados para la transcripción del apartado correspondiente al entrevistador……	118
7	Relación: informante-posición……..	169

Ilustraciones

Número	Título	
1	Organización de los niveles de Macro a Micro……..	19
2	Enfoques disciplinares por niveles geográficos…….	24

Diagramas

Número	Título	
1	Elementos y acciones al momento de la interacción humana……	50

Fotos

Número	Título	
1	Categorización de informantes por número……...	169

Introducción

Las diferentes conductas violentas entre pares producidas dentro del ámbito escolar son manifestadas mediante diferentes tipos de agresiones. Esta problemática es social y actual, incluso se le ha llegado a considerar como una problemática de salud a nivel mundial (Emmanuel O. Acquach, 2014); ya que la escuela debería propiciar un ambiente de paz y tranquilidad donde se generen conocimientos y se socialice sanamente. Por el contrario, también es el espacio donde se presentan este tipo de situaciones que derivan en interacciones permeadas por cierta violencia.

Estas conductas violentas manifestadas a través de distintas agresiones entre pares no es una manifestación reciente, se han presentado desde hace mucho tiempo atrás acompañando a generaciones de estudiantes, sobre todo durante la infancia y la adolescencia. Habrá que considerar la etapa del desarrollo humano en la que se encuentran y en la que pueden estar más susceptibles a ser influenciados por el contexto, los medios de comunicación y/o por diversos actores sociales.

Esta problemática que acontece habitualmente en las escuelas no es exclusiva de algún país en especial ya que se presenta a nivel internacional y no distingue raza, religión, género, posición social, condición física, ni edad; con lo cual se hace patente la problemática y los alcances que puede tener en los diferentes ámbitos que conforman la vida. Algunas de las consecuencias de esta problemática en el ámbito escolar han derivado en bajo rendimiento escolar y/o deserción, a pesar de que es una situación que se presenta en el ámbito escolar puede incidir en otros ámbitos como el familiar provocando, en el peor de los casos, el suicidio por parte de quienes eran víctimas de *bullying.* Esta problemática brinda un panorama extremo de lo que puede causar este tipo de dinámicas entre estudiantes.

Los estudiantes que son víctimas de esta problemática son susceptibles de presentar cambios en sus modelos de conducta manifestados a través de diversos comportamientos y/o actitudes, mismos que pueden presentarse de manera gradual hasta llegar a tomar decisiones significativamente riesgosas con la finalidad de atentar contra su integridad. En el caso del suicidio, los estudiantes que fueron víctimas dentro del ámbito escolar se apropiaron tanto de la situación que, por sus capacidades de madurez cognitiva y emocional que tienen en la etapa de la adolescencia, mismos que pueden ser factores determinantes, pueden detonar en la toma de decisiones fatales que repercutan en el ámbito familiar.

El fenómeno del *bullying*, palabra anglosajona con la que se reconoce a las diferentes manifestaciones de violencia recurrente entre pares, toma como escenario el ámbito escolar propiciando diversas consecuencias que se extiendan a otros ámbitos o contextos tal como el familiar y/o social (Olweus, 2004).

Esta problemática se ha considerado un fenómeno que ha alcanzado una magnitud a nivel mundial. Tan solo México ocupa el primer lugar a nivel internacional en casos de *bullying* en el nivel de educación básica (preescolar-primaria-secundaria) principalmente los dos últimos según datos de la OCDE[1] (OECD, 2014). Estos datos son significativos para referir la magnitud que ha alcanzado este fenómeno a nivel nacional e internacional y la problemática que representa como consecuencia de la misma, agravando la convivencia entre iguales manifestada en conductas agresivas y que incide de diferentes maneras en el estudiantado.

Considerando lo anterior, esta investigación se centra en la problemática del *bullying* como un fenómeno que incide en las relaciones interpersonales que establecen los estudiantes en el ámbito escolar donde desarrollan actividades comunes y/o rutinarias y que podrían presentar cierta influencia de la problemática incidiendo en cambios emocionales, anímicos, actitudinales, conductuales, ideales, etc.

La investigación se encuentra organizada en cuatro capítulos. El primer capítulo "*Planteamiento del problema"* menciona los antecedentes de la problemática en una lógica que va desde aspectos generales (macro) a aspectos particulares (micro), aunado a ello la confirmación de *bullying* en la escuela secundaria donde se realizó la investigación así como el objeto de estudio, la pregunta general y específicas, objetivos, supuestos y las razones que la justifican.

El segundo capítulo correspondiente al "*Marco teórico-conceptual"* se encuentra redactado en tres apartados. El primero de ellos es el estado del arte, donde se mencionan las investigaciones más significativas y utilizadas como referente para esta investigación considerando aspectos epistemológicos, metodológicos, teóricos y disciplinares. El segundo apartado corresponde a los aspectos

[1] Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Surgió en 1947 con el nombre de OECE (Organización Europea de Cooperación Económica) la cual ha cambiado hasta su actualidad. Es un foro donde 30 economías democráticas trabajan en conjunto para enfrentar desafíos económicos y sociales como resultado de la globalización, aprovechando al mismo tiempo las oportunidades que se puedan presentar gracias a la misma (OECD, 2014).

conceptuales y complementarios donde se plantean las nociones y conceptos de *bullying* como de relaciones interpersonales, así como los aspectos que caracterizan a ambas categorías teóricas. El último apartado hace mención del posicionamiento teórico y es donde se desarrolla la teorización, la cual comprende los dos apartados anteriores en conjunto con las teorías que orientan esta investigación (lógica de los campos, en específico la noción de *habitus* de Bourdieu y aprendizaje social de Bandura).

El tercer capítulo "*Marco contextual-metodológico"* plantea el tipo de investigación así como el paradigma y los diferentes aspectos que tuvieron que ser de consideración para el abordaje de esta temática, tomando en cuenta que se trata de un asunto de investigación en torno a la violencia. Se plantean las técnicas etnográficas a las que se recurrió así como el instrumento (test sociométrico) del cual se echó mano para presentar un mapeo de las redes relacionales que mantienen los estudiantes. Como el nombre del capítulo lo indica, también se da a conocer información de carácter contextual con la finalidad de saber el lugar, con quiénes y el tiempo en el que se realizó la investigación.

Los resultados están organizados, sistematizados y analizados según se muestra en el cuarto capítulo *"Análisis y construcción de resultados"* donde se crearon datos basados en la información recabada que ayudan a clarificar y comprender la incidencia de la problemática que presentan los estudiantes de la escuela secundaria. Los datos derivados de las técnicas etnográficas están organizados conforme a las subcategorías con la finalidad de que respondan a cada pregunta específica así como a la pregunta general de investigación, misma que se encuentran al final de este capítulo. Es pertinente señalar que los resultados están triangulados metodológicamente con información y datos creados a partir del mismo en relación a la observación, la entrevista y el test sociométrico.

Para finalizar, las conclusiones están planteadas en cinco apartados: conclusiones a partir de los objetivos, alcances de la incidencia del *bullying,* temas por atender en relación a la problemática, algunas propuestas de intervención y conclusiones con base en la experiencia del investigador.

CAPÍTULO I
Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes de la problemática

La violencia es un problema de toda sociedad, enfáticamente la que se propicia dentro del ámbito escolar es una problemática a nivel nacional e internacional, ya que la ocurrencia de ésta ha dado origen a casos particulares de suicidio en estudiantes que fueron víctimas, quienes previamente presentaron algunos cambios en las relaciones que establecían con su familia primordialmente; por lo que independientemente de que sea una problemática que se presenta en la escuela, es llevada fuera de la misma, incurriendo en aspectos psicológicos y morales, permeando de cierta manera la vida de los estudiantes.

Tal es el caso del adolescente Jamey Rodemeyer de 14 años de edad, quien se suicidó el 18 de septiembre de 2011 a causa de las agresiones que sufría en la escuela y en las redes sociales, situación que aconteció en la ciudad de Búfalo, New York, Estados Unidos de Norte América (Excelsior, 2011). Otro caso es el de Diego González de 11 años de edad, quien se suicidó el 14 de Octubre de 2015 porque era víctima de *bullying* en el centro educativo al que asistía en Madrid, España (EL UNIVERSAL, 2016).

Con relación a lo anterior es necesario tomar en cuenta las consecuencias y alcances que tiene la ocurrencia del *bullying* puesto que independientemente de que se presente en el ámbito escolar, es una problemática que acompaña a los estudiantes -quienes la experimentan de alguna manera: víctima, victimario y observadores- en todo momento; por lo que se puede extrapolar al ámbito familiar. Uno de los alcances que presenta la ocurrencia de *bullying* se halla en las redes sociales o tecnologías telemáticas[2], a las cuales se ha recurrido para agraviar de distintas maneras a los estudiantes, esto mediante agresiones verbales como comentarios no deseables, ofensas, insultos, groserias, hasta agresiones de tipo psicológico tal como la caricaturización, burlas, humillación, entre otros aspectos; a este alcance en específico se le ha denominado como *ciberbullying* (Anónimo, 2014).

El *"bullying"* o como se denomina en América Latina, acoso escolar, se trata de cualquier tipo de violencia ejercida habitualmente en el ámbito escolar que se

[2] Se denomina tecnologías telemáticas a las *Nuevas Tecnologías de la Información de las Telecomunicaciones* -NTIT- creadas con el fin de posibilitar un nuevo espacio social para las interrelaciones humanas, reconocido como un tercer entorno, para distinguirlo del entorno natural (primer entorno) y del entorno urbano (segundo entorno) (Echeverría, 2000).

reitera en el tiempo. Esto lo padece uno de cada cuatro jóvenes que sufren agresiones y no lo comunican o demoran mucho en denunciarlo. Esta es la causa por la que se alega que el *bullying* es silencioso, el temor y las amenazas generan miedo en la víctima. El factor que desencadena este síndrome tiene relación con el poder, su uso y abuso (Mendoza, 2011).

México ocupa el primer lugar a nivel internacional en casos de *bullying* en educación básica afectando a 18,781,875 alumnos en nivel primaria y secundaria tanto en escuelas públicas como privadas, de acuerdo con un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE; citado en Valadez, 2014). Los datos de este estudio fueron recabados mediante la prueba denominada TALIS[3] realizada en 2013. El análisis efectuado por la OCDE entre los 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 actualmente cibernética (Valadez, 2014).

Cerca del 70% de estudiantes inscritos en nivel básico en México padecen *bullying* y aproximadamente 5 mil personas (entre ellos estudiantes) recurren al suicidio, motivado por acoso físico, psicológico y cibernético, concentrandose en 9 estados del pais, dentro ellos se encuentra el estado de Veracruz en el cuarto lugar con más decesos (Valadez, 2014).

Es tal el alcance que han tenido las distintas redes sociales, como se ha señalado anteriormente, que en una de ellas se exhibe diferente tipo de material audio-visual en relación a la problemática de *bullying,* tal es el caso suscitado en la Escuela Secundaria Técnica No. 77, ubicada en Paso del Macho, Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, México; caso denunciado en la red social *Youtube*, donde una persona anónima subió un video en el que se observa una situación violenta entre estudiantes del género femenino que tiene como escenario el interior de un salón de clases, en donde una estudiante tiene tomada del cabello a otra estudiante, mientras que el resto del grupo ríe nerviosamente. Alguien en el interior del aula (a cierta distancia) graba en video (al parecer en un celular) la situación en donde la agresora se nota disgustada con su compañera y mientras continúa tomándola del cabello, le da un rodillazo en el estómago. Posteriormente la agresora la suelta, la víctima camina a su asiento y la agresora se dirige al lugar de la víctima para proporcionarle un último golpe, tomándola nuevamente por los

[3] Encuesta internacional de la OCDE, que por sus siglas en inglés significa "*Teaching and Learning International Survey*" (Valadez, 2014).

cabellos y arrodillándola al frente de ella. El video de la agresión se hace acompañar de algunos diaporamas[4] (Anónimo, 2014).

Como se ha señalado, la ocurrencia de *bullying* se presenta en diferentes momentos de la vida, la infancia o niñez y la adolescencia son los más comunes. No es exclusivo de algún país en especial, por lo que la problemática se presenta en distintos puntos geográficos situados internacionalmente –nivel macrosocial- hasta situarse en un nivel contextual regional o local –microsocial-. Esta problemática se hace evidente en escuelas pertenecientes al nivel de educación básica[5], No distingue de factores tales como la raza, religión, género, posición social, condición física, ni edad, por lo que demuestra la relación con los diferentes ámbitos de la vida.

El origen del *bullying* es multifactorial y muy complejo puesto que intervienen un sinfín de factores. Algunos de ellos como el nivel socio-económico; la cultura experimentada en el contexto de los estudiantes; la política que a nivel nacional como estatal estructuran a la sociedad; los valores, aprendizajes y enseñanzas que se han adquirido a lo largo de la vida en el núcleo familiar, tienen relación con el fenómeno. Estos factores, por mencionar algunos, determinan ciertas conductas que se manifiestan en diferentes tipos de agresiones. Inclusive se ha considerado todo un fenómeno por la magnitud que ha alcanzado ante la sociedad, la cual ha llegado a ser considerada inclusivamente como una problemática de salud (Emmanuel O. Acquach, 2014).

Se han mencionado los distintos niveles que alcanza la problemática en torno a las ocurrencias de *bullying*, lo que se ha hecho en materia de legislación, cómo se ha considerado; pero poco se ha mencionado acerca de los distintos actores que se encuentran inmersos en la problemática. El fenómeno de la violencia trasciende la conducta individual, convirtiéndose en un proceso interpersonal porque afecta al menos a dos protagonistas o actores: víctima (quien padece la violencia manifestada a través de sus distintos tipos de agresión) y el victimario (quien ejerce la misma) según Olweus (2004). A partir de aquí y para efectos de la investigación, estos dos actores serán referidos como *sujetos de bullying.*

También es posible identificar un tercer actor: quien contempla la problemática como observador o testigo (Nashiki, 2013); aunque en estricto sentido sólo hay

[4] Se agrega el link en las referencias electrónicas para consultar y avizorar la gravedad de la problemática, sin embargo, por su alto contenido violento se recomienda discreción al televidente.

[5] En la estructura del sistema educativo en México, la educación básica, tanto del sector público y privado comprende como niveles a la escuela preescolar, primaria y secundaria (Universia Estudios en México, 2015).

dos tipos de observadores, el activo y el pasivo. El activo es quien observa la ocurrencia de algún tipo de agresión por parte del victimario hacia la víctima, pero a su vez motiva al victimario a continuar ejerciendo de alguna manera esas agresiones; mientras que el pasivo es simplemente quien observa la ocurrencia de *bullying* sin intervención alguna en el momento del problema. En algunas ocasiones tanto el observador activo como pasivo pueden denunciar la situación con alguna de las autoridades escolares, aunque si él mismo se considera como involucrado por motivar o alentar a ejercer ciertas agresiones a la víctima, en el caso del observador activo, difícilmente hará la denuncia.

La ocurrencia de *bullying* se presenta con los actores antes mencionados –*sujetos de bullying* y observadores/testigos-, sin embargo, es pertinente señalar que esta situación ocurre en un contexto determinado: el ámbito escolar, así como en sus diversos espacios tales como aulas, pasillos, canchas, explanadas, baños, bibliotecas, cafeterías o cooperativas, laboratorios, oficinas administrativas, áreas tecnológicas, etc. Esta problemática se presenta frecuentemente en momentos tales como en clase, en el receso, en la entrada o salida a la escuela. Ocurre –por lo general- cuando hay ausencia de algún tipo de personal con cierto poder y reconocimiento ante los estudiantes tal como el personal docente, de prefectura, administrativo o directivo o figuras que les resulten significativamente mayores respecto a la edad (Nashiki, 2013).

Las diferentes agresiones a las que recurre el victimario como derivado de la violencia que se genera en la escuela, se clasifican de distintos tipos, tal como la agresión física, psicológica, verbal, social e incluso sexual (Vázquez, 2012). Esta clasificación se manifiesta principalmente de la siguiente manera.

Cuadro No. 1: Tipos de agresiones y sus principales manifestaciones.

Tipos de agresión	Entre las principales manifestaciones se encuentran:
Física	Golpes, empujones, zancadillas, pellizcos, cachetadas, jalones de cabello, mordidas…
Psicológica	Persecución, intimidación, tiranía, chantaje, manipulación, control, amenaza, caricaturización, burla, humillación…
Verbal	Insultos, menosprecio, groserías, apodos…
Exclusión Social	Ignorar, aislar, excluir…
Sexual	Intimidación, acoso o asedio, inducir, abuso…

Elaboración propia a partir de datos recuperados de Vázquez (2012) "*El bullying y la relaciones interpersonales"*.

Cuando el victimario ejecuta agresión alguna sobre la víctima ante los demás compañeros de grupo o de la escuela en general, hace de esta situación una experiencia para sus compañeros, tanto para la víctima como para aquellos que fungen como observadores. Algunos lo comunicarán a sus seres más allegados mientras que en otros no será el caso, por lo que el silencio cumple su papel de anonimato ante la situación, fungiendo –posiblemente- como una característica clave de las víctimas. Estas agresiones, como resultado de diversas conductas violentas, pueden ser un factor determinante, ya que podrían permear las interacciones que establece el alumno con sus compañeros dentro del ámbito escolar.

Lo que busca el agresor en una persona vulnerable es encontrar algún rasgo de debilidad, por ejemplo, que puede ser de carácter introvertido, o porque el victimario reconoce que puede accionar sobre esa persona. Alejandro Castro Santander, Coordinador Internacional del Observatorio de la Convivencia Escolar y Asesor de Gabinete de la Dirección General de Escuelas (DGE) explicó: *"a veces la agresión hacia otro no necesariamente tiene que ver con las características físicas*. *Primero el agresor localiza al débil y busca cómo acosarlo*" (Mendoza, 2011, para.4). Señaló que algunas de las características frecuentes para ejercer el *bullying* son el sobrepeso, la timidez y la homosexualidad.

Estas conductas violentas tienen cierto impacto en las relaciones interpersonales específicamente en el ámbito escolar y familiar (Vázquez, 2012), lo cual puede tornar las interacciones que se establecen en estos ámbitos, en conductas no deseables o repudiadas por la sociedadad. Las conductas de violencia en la escuela así como factores externos a ella, pueden repercutir dentro del ámbito escolar, en los procesos de aprendizaje de los mismos estudiantes, quienes podrían tener como consecuencia bajo rendimiento escolar, malas notas, desinterés, deserción, entre otras.

Como se ha mencionado con anterioridad, el origen del problema es multifactorial y puede estar motivado por diferentes características de los estudiantes, que van desde el factor socio-económico, político, cultural, religioso, hasta características personales que tienen que ver con cuestiones físicas, psicológicas, emocionales, sexuales, ideológicas e incluso algún tipo de discapacidad o de preferencia sexual, entre otros.

En lo que respecta a la problemática que alude a esta escuela en particular, a partir de una primera fase exploratoria con estudiantes, docentes y personal de prefectura pertenecientes a la escuela Jesús Reyes Heroles de la ciudad de Perote, Veracruz, México; se cuenta con información recabada mediante charlas informales que confirman la ocurrencia de *bullying* en esta escuela. Algunas de las

charlas rescatadas para dar fundamento a la confirmación de la ocurrencia de *bullying*, son las siguientes.

1.1.1 Confirmación de *bullying* en la secundaria mediante charlas informales

Para tener fundamento en cuanto a la confirmación de la ocurrencia de *bullying*, se procedió a tener algunas charlas de manera informal con algunos docentes y prefectos de la escuela. Cabe mencionar que de los prefectos y docentes con quienes se sostuvieron charlas informales para la confirmación de la misma, solo un docente y la prefecta fueron informantes clave para esta investigación[6].

En cuanto al personal a quienes se les cuestionó sobre esta problemática se encuentran tres docentes (varones) y dos prefectos (mujer y hombre) quienes cubren todos los grupos de tercer grado. Por cuestiones ético-profesionales y por peticiones de parte de algunos docentes y prefectos se decidió guardar el anonimato de ellos por lo que solo se refiere el cargo que desempeña y el grado que cubre.

A ellos se les hizo la siguiente pregunta: de acuerdo a su experiencia que ha tenido dentro de la escuela ¿Considera que existe la presencia de *bullying* entre los alumnos?, dependiendo de la respuesta que brindaron, se les cuestionó por qué, pregunta que ayudó a complementar las respuestas proporcionadas por ellos mismos.

Parte de las respuestas que confirman la ocurrencia de *bullying* en la escuela desde la opinión de los docentes y prefectos se plantean en un cuadro con el propósito de facilitar la identificación de las respuestas, así como del personal que las brindó. Cabe mencionar que las respuestas fueron grabadas con la finalidad de referirlas para la confirmación de la ocurrencia. A continuación se muestran parte de las respuestas.

[6] Los detalles en cuanto a la selección del docente como de la prefecta quienes fueron entrevistados se encuentran explícitos en el Capítulo III *"Marco Contextual-Metodológico"*.

Cargo	Grado	Testimonio
Docente	3ro	*"¡Uh… sí! Mira, es algo tan normal entre los mismos estudiantes que en todo momento hay situaciones que tienen que ver con el bullying, sea en clase, en el receso, en honores… ¡vaya! en todos lados, y lo ven como si fuera algo normal porque así se llevan pero no están conscientes de lo que les están haciendo a sus compañeros…"*
Prefecta	3ro	*"Bueno… en la escuela sí se han presentado comúnmente problemas que tienen que ver con bullying y lo digo porque yo hago los citatorios a los chicos, han sido muchos casos y esto sucede en todos los grados; desde golpes, groserías, amenazas, apodos, burlas, exclusión entre los mismos compañeros, y eso por mencionar algo de lo que recientemente recuerdo. La verdad, es muy preocupante porque pareciera que este problema va en aumento…"*
Docente	3ro	*"No sé si el bullying sea lo mismo que el acoso escolar, pero tengo entendido que son cuestiones de agravio entre compañeros pero que suceden repetidamente, como si se los trajeran de encargo y te lo digo porque yo he visto que entre los alumnos se pegan, empujan, se dicen de cosas, se burlan, se hacen maldades, se humillan, etc., etc.,… una serie de cosas que son constantes entre ellos mismos y que en particular ocurren hacia algunos niños. A veces se desatan las peleas estando yo ahí presente..."*
Prefecto	3ro	*"Sí y lo más curioso es que los mismos chavos saben lo que están haciendo, cómo hacerlo y a quien se lo hacen; obviamente es con diferentes intenciones, a veces solo por molestar, porque quieren hacerlo enojar, o porque quieren algo o como ellos me han dicho: "porque me cae gordo". Yo me llevo chido con todos pero quien se pase sí le hago citatorio para que venga alguno de sus papás".*
Docente	3ro	*"Sí, fíjate que es algo de lo que se ha platicado con los padres de familia y los estudiantes porque ha habido comportamientos en algunos jóvenes que son muy agresivos con otros y que han dado pie a peleas o a que se aprovechen de quienes son más débiles, algunos se acusan y otros se aguantan, pero comúnmente pasa algo todos los días".*

1.2 Objeto de estudio

En esta investigación, se han considerado los cuatro planos de toda investigación según Jiménez (2012): 1) ontoepistémico[7], 2) teórico-conceptual, 3) metodológico y 4) instrumental, mismos que se reflejan en los apartados correspondientes al estado del arte donde se ofrecen aportes epistemológicos, teórico-conceptuales, proceder metodológico en cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de la información para su posterior análisis.

Considerando los aspectos mencionados, se tiene como objeto de estudio el análisis de la incidencia del *bullying* en las relaciones interpersonales de los estudiantes de un grupo en particular (3ro "C") inscritos en el turno matutino de la escuela de nivel secundaria Jesús Reyes Heroles ubicada en la ciudad de Perote, Veracruz. El interés de esta investigación se centra en la incidencia del *bullying* en las relaciones interpersonales que sostienen los estudiantes pero no simplemente entre víctima y victimario, sino con sus compañeros de clase y también con los docentes y prefectos que socializan con ellos, atendiendo específicamente el ámbito escolar.

Este objeto de estudio gira en torno a los estudiantes de ambos géneros, quienes han tenido particular interacción con el *bullying*[8]*.* Cabe reiterar que en esta investigación no se pretende dar cuenta de las causas, sino de las consecuencias del *bullying* en las relaciones interpersonales del estudiantado. La atención no se centra sólo en los protagonistas: víctima y victimario, sino que también atiende a los demás estudiantes con quienes se relacionan así como con observadores pasivos y/o activos y con personal de la escuela (docentes y prefectos).

Es pertinente señalar que el interés centrado para esta investigación (como se mencionó anteriormente) atiende a una etapa del desarrollo humano desde una mirada psicológica, en específico: *la adolescencia* de los estudiantes implicados; factor relevante a considerar para comprender este tipo de situaciones violentas. Cabe recalcar que el abordaje de esta investigación es interdisciplinar (psico-socio-pedagógica) por lo que se plantean algunos aspectos teóricos y conceptuales desde las distintas miras disciplinares.

[7] Se refiere a los resultados tomando en cuenta el origen y análisis de los datos, considerando las condiciones históricas, sociales y psicológicas en un tiempo específico, mostrando de esta manera "en forma objetiva" una interpretación del fenómeno o situación objeto de estudio, basado en el método científico (Santeliz, 2011).

[8] En el grupo de 3ro "C" se han presentado interacciones en relación con el *bullying.* Esta información se recolectó mediante observaciones y charlas informales con el personal docente y de prefectura de la escuela, ya que ellos son quienes tienen contacto directo y una relación e interacción más frecuente con los estudiantes, contribuyendo con información significativa.

1.3 Pregunta general de investigación

Esta investigación ofrece información significativa de la incidencia que tienen las diferentes conductas violentas que se suscitan entre los mismos estudiantes enfocándose en las interacciones humanas que establece el estudiante con los actores sociales antes mencionados (estudiantes, docentes y prefectos) correspondientes al ámbito escolar. Para ello se formula la siguiente pregunta de investigación:

> ¿Cómo incide el *bullying* en las relaciones interpersonales correspondientes al ámbito escolar, específicamente de los alumnos de 3er grado grupo C, inscritos en la Escuela Secundaria General Jesús Reyes Heroles, turno matutino, periodo escolar 2015 – 2016; ubicada en la ciudad de Perote, Veracruz, México?

1.3.1 Preguntas específicas

Con el objetivo de aportar diversos aspectos específicos que al integrarse proporcionen elementos de respuesta a la pregunta general, se han planteado las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cuáles son los tipos de agresiones que ocurren con mayor frecuencia entre los estudiantes dentro del ámbito escolar?
2. ¿Cómo son las interacciones que mantienen los compañeros de clase en torno a los *sujetos de bullying* y/o entre ellos?
3. ¿De qué manera el *bullying* influye en las conductas y actitudes de los estudiantes en el ámbito escolar?

1.4 Objetivo general de investigación

Analizar la incidencia del *bullying* en las relaciones interpersonales, específicamente en el ámbito escolar de los alumnos de 3er grado grupo “C”, inscritos en la Escuela Secundaria General Jesús Reyes Heroles, turno matutino, periodo escolar 2015 – 2016; ubicada en la ciudad de Perote, Veracruz, México.

Este objetivo de investigación se remite a descomponer en partes aquello en lo que centra su interés para descubrir las relaciones existentes entre las mismas y que conforman la situación. Esto implica fraccionar el problema en elementos que lo constituyan y de esta manera aparecerá la relación y el significado entre sus partes de lo cual se podrá hacer explícita la relación existente entre las mismas como un conjunto.

1.4.1 Objetivos específicos

El verbo “analizar”, enunciado en el objetivo general, representa diferente nivel taxonómico en comparación de los objetivos específicos. Está planteado como proceso, ya que para “analizar” es necesario alcanzar una serie de objetivos específicos que se remiten a diferentes jerarquías en cuanto a sus alcances. Tales objetivos específicos se presentan a continuación:

1. Conocer los tipos de agresiones que ocurren más frecuentemente entre los estudiantes dentro del ámbito escolar.
2. Identificar las interacciones que mantienen los compañeros de clase en torno a los *sujetos de bullying* y/o entre ellos.
3. Describir la manera en la que el *bullying* influye en las conductas y actitudes tanto de estudiantes victimarios como de las víctimas (*sujetos de bullying*) en el ámbito escolar.

Estos objetivos están planteados desde la taxonomía de Bloom (Barroso, 2015). El primero implica evocar datos desde un nivel exploratorio, por lo que es necesario conocer los distintos tipos de agresiones que se presentan frecuentemente en la escuela para darle “un rostro” a la ocurrencia de *bullying* –el punto de partida para esta investigación-. El segundo identifica las diferentes interacciones entre los estudiantes; y el tercero compara la influencia que tiene esta problemática tanto en víctimas como en victimarios en el ámbito escolar.

Los tres objetivos específicos en conjunto dan pie a generar un panorama en cuanto al alcance que presenta la incidencia del *bullying* y sus actores (víctima, victimario y observador) en relación a los demás estudiantes del grupo para avizorar la interacción que se presenta entre ellos.

1.5 Supuestos de investigación[9]

Para proceder de manera orientada en la investigación se propusieron cuatro supuestos de investigación:

- La ocurrencia de *bullying* en la escuela incide de forma significativa en los estudiantes dentro del ámbito escolar, siendo una situación que se experimenta en la escuela y que influye en las conductas y actitudes, afectando las diferentes relaciones e interacciones que establecen los mismos estudiantes (entre ellos mismos), con sus docentes y prefectos.

[9] Son aquellas explicaciones posibles para fenómenos, se utilizan para predecir los resultados de la investigación (Papalia, 2005).

- Los actores sociales del ámbito escolar –estudiantes, docentes y prefectos- pueden presentar diversas concepciones de los victimarios por lo que el tipo de interacciones hacia ellos puede verse influenciada y con ello derivar en las interacciones entre actores del ámbito escolar-victimario.

- Los observadores pasivos de la ocurrencia de *bullying* pueden mantener cierta distancia en cuanto a las interacciones que puedan desarrollar con los *sujetos de bullying*, ello puede estar motivado por el temor y miedo que significa la situación para ellos.

- Los tipos de agresiones más comunes entre los estudiantes pueden ser las agresiones físicas, psicológicas y verbales, por lo que estos tipos de agresión generan temor significativo en quienes lo observen como en quienes lo padecen.

Conforme se procedió durante el trabajo de campo, el supuesto que se fue perfilando fue el *primero*, el cual se fue articulando como tesis, mismo que con toda claridad puede expresarse en el apartado de las conclusiones.

En el proceder cualitativo, los mismos supuestos son objeto de constante revisión, redefinición hasta que se convierten en el resultado de la investigación. Los aportes de la investigación brindan un panorama de la problemática vivida por los estudiantes de esta escuela en torno a las relaciones e interacciones que sostienen con los demás actores sociales de los ámbitos antes planteados.

1.6 Justificación

La adolescencia es una etapa de la vida, vista como un momento de transición en el individuo, ocurre de los 11 o 12 años a los 19 o 20 años y comprende el cambio que va de la niñez a la etapa adulta (Papalia, 2005). En esta etapa ocurren diversos cambios físicos, cognitivos y de personalidad, donde el comportamiento es uno de los factores más notables de este último, conformando la conducta social; por ello, el comportamiento del adolescente al relacionarse con su entorno, en algunos casos, se verá influenciado por su contexto (Melero, 1993).

El grado de influencia que ofrece cada grupo social sobre el individuo varía respecto al tipo de relación que mantiene, en función de su edad y la disposición que éste presente hacia las demás personas. Por lo mismo, los adolescentes que tienen un gran apoyo de sus padres se acercan más a ellos, mientras que los adolescentes que no tienen gran atención o apoyo de sus padres, es más común que recurran a amistades en el marco escolar o en el ámbito social buscando la

ayuda que requieren. El apoyo familiar es de gran importancia para la orientación conductual, emocional y psicológica de los adolescentes que se encuentran cursando el nivel secundario ya que la vida misma expone a todo individuo a la influencia excesiva del contexto y con ello puede adquirir actitudes no deseables para la familia.

El acoso y la violencia que se da dentro del marco escolar es una problemática enfática a nivel nacional e internacional ya que de esta problemática se han desprendido casos particulares de suicidio en los estudiantes (Mendoza, 2011), específicamente quienes habían presentado algún cambio en las relaciones que establecían con su familia; por lo que independientemente de que sea una problemática que ocurre dentro del marco escolar, es llevada fuera del mismo, incurriendo significativamente en las decisiones y así mismo en la vida cotidiana de los estudiantes.

Debido a la gran problemática que se ha presentado principalmente en las escuelas de nivel básico dentro de la estructura del sistema educativo nacional, México ocupa el primer lugar a nivel internacional en casos de *bullying* en educación básica afectando a más de 18 millones de alumnos en nivel primaria y secundaria, tanto en escuelas públicas como privadas (Valadez, 2014).

Es pertinente recordar que se han realizado investigaciones por parte del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), instituciones que detallan que de los 26 millones 012 mil, 816 estudiantes que están inscritos en los niveles preescolar, primaria y secundaria, alrededor de 60 y 70 por ciento ha sufrido *bullying.* Las cifras anteriores contextualizan la carencia de un impacto significativo de aquellas políticas en materia de atención, prevención y erradicación de la violencia y del acoso escolar. La poca incidencia que han presentado las diferentes políticas para atender el fenómeno del *bullying* ha derivado en bajo rendimiento escolar y deserción, así como un incremento de suicidios en estudiantes quienes han sido víctimas (Valadez, 2014); no obstante, el interés del Estado como de la sociedad en general se ha centrado en la creación de leyes y acuerdos en materia de atención como se presenta a continuación.

Según estadísticas oficiales de la Secretaría de Salud, al año fallecen 59,562 personas de las cuales 4,972 son muertes relacionadas con suicidios. El 59% de los suicidios son por razones diversas, dentro de estas razones, se encuentra el acoso físico, psicológico y cibernético entre estudiantes; concentrándose principalmente en nueve entidades: Estado de México, Jalisco, Distrito Federal, Veracruz, Guanajuato, Chihuahua, Nuevo León, Puebla y Tabasco (Valadez, 2014).

La escuela debe de propiciar un ambiente libre de violencia, el cual es fundamental para respetar los derechos humanos de los individuos que están inscritos en las instituciones educativas, por lo que se ha presentado la *Ley Contra el Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*, publicada en la gaceta oficial del Órgano de Gobierno del Estado, con fecha primero de noviembre del año dos mil once. Es una ley de orden público e interés social que tiene por objeto prevenir y erradicar el acoso escolar en las instituciones educativas tanto públicas como privadas de la entidad federativa (Gobierno del Estado de Veracruz; 2011).

Tomando en cuenta la problemática de violencia que se vive en las escuelas de México a nivel nacional, comúnmente en el nivel básico, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) han firmado un acuerdo de cooperación para erradicar el *bullying* de las aulas de todo el país con el fin de fomentar la sana convivencia, esto en relación a la reforma educativa dictando que el gobierno de la nación tiene la obligación de garantizar que los estudiantes aprendan y convivan en entornos sanos y seguros. En este acuerdo también se maneja la capacitación a funcionarios de la SEP con la finalidad de que puedan ser aptos para el manejo de este tipo de situaciones. El acuerdo es impulsado por programas y proyectos relacionados con la capacitación, difusión y formación en materia de derechos humanos a todos los servidores públicos de las unidades administrativas, órganos administrativos desconcentrados y entidades por sectores de la SEP (Navarro, 2014).

Esta investigación se realizó en una Escuela Secundaria General que lleva por nombre Jesús Reyes Heroles perteneciente a la ciudad de Perote, Veracruz, México; donde se presenta la problemática –del *bullying*, que además es frecuente- donde la atención de la investigación se centrará en enunciar cómo incide esta problemática en las relaciones interpersonales que establecen los estudiantes en el ámbito escolar, mismas que en ocasiones pueden ser extrapoladas al ámbito familiar y social.

Anteriormente, Vázquez (2012) realizó una investigación en la ciudad de Perote, Veracruz, México; la cual tuvo como escenario una escuela secundaria técnica agropecuaria donde se presentaban diversas situaciones que tenían relación con la problemática de *bullying*. Metodológicamente se recopiló, organizó, analizó e interpretó información para generar resultados en relación a la influencia que tiene el *bullying* en estudiantes de mencionada escuela secundaria.

Aunque se haya realizado una investigación en el mismo nivel educativo (secundaria) de aquella ciudad, los tipos de escuela difieren, ya que la investigación realizada por Vázquez en 2012 fue en una secundaria técnica

agropecuaria; mientras que la presente investigación se realizó en una secundaria general. Aunado a esto, el factor ontoepistémico contribuye a generar información nueva y enriquecedora a la temática, ya que se consideran las condiciones históricas, sociales y psicológicas en un tiempo determinado, por lo que resulta de interés elaborar investigación acerca del fenómeno del *bullying* y su incidencia en las relaciones interpersonales, contemplando las diversas relaciones e interacciones que establecen los estudiantes con los distintos actores del ámbito escolar, contribuyendo a profundizar en esta situación particular.

Con esta investigación, se puede replantear la situación vivida de los alumnos de mencionada escuela y con ello, se tiene sustento (basado en la profundidad de la magnitud del problema) para que a futuro se desarrollen algunos programas de intervención, prevención y concientización de la población estudiantil así como de los diferentes actores sociales que laboran dentro de la institución y que se relacionan e interactúan comúnmente con el estudiantado; por lo que se podrá reformular el reglamento y la normatividad interna de la escuela[10].

Independientemente de que sea una situación que se presenta en una escuela de un lugar en particular[11], con esta investigación, se aportará información de carácter académico, misma que podría servir como estado del conocimiento para futuras investigaciones y/o para contrastar contenidos teóricos y metodológicos entre investigaciones con temáticas semejantes.

En el ámbito escolar, las relaciones interpersonales son una situación compleja, ya que en ella se encuentran inmiscuidos varios actores sociales con quienes los alumnos se relacionan e interactúan y que aparte de ello tienen diferentes roles y funciones. Desde intendentes, prefectos, docentes, administrativos y directivos, todos ellos son actores sociales pertenecientes a este ámbito y con quienes los alumnos pueden tener alguna relación o interacción, ya sea distante o cercana.

Esta investigación se elaboró desde cuatro principales posturas que la justifican y que se presentan a continuación:

a) A nivel personal: Fui una persona observadora de este fenómeno y no estoy de acuerdo que un ambiente violento se haga presente en las instituciones educativas, por lo que considero es importante saber la incidencia que tiene el *bullying* en las relaciones interpersonales específicamente en el ámbito

[10] Esto compete a las autoridades de la escuela en la que se hará esta investigación, ya que la información derivada de la misma, contribuirá a generar propuestas por parte de las autoridades escolares para la atención de esta problemática.

[11] Entendido como la problemática que presentan los alumnos de la Escuela Secundaria General Jesús Reyes Heroles ubicada en Perote, Veracruz, México.

escolar, en los alumnos de 3er grado grupo “C”, inscritos en el periodo escolar 2015 – 2016 de la Escuela Secundaria General Jesús Reyes Heroles, ubicada en la ciudad de Perote, Veracruz, México.

b) A nivel profesional-metodológico: proporcionar un proceder metodológico pertinente a esta situación particular con el cual se busca aportar información significativa sobre el fenómeno del *bullying*, cómo se manifiesta y su impacto en los estudiantes para abordarlo desde una postura pedagógica[12].

   La información detallada y minuciosa que se genere de este problema de conocimiento contribuye a la comunidad académica; no obstante, se busca exponer y hacer públicos los conocimientos que arroje la investigación, para esto es pertinente considerar la parte ética del investigador, ya que no se exhibe a los sujetos de investigación, sino los conocimientos que se generan a través de ellos, por lo que se asume desde un posicionamiento académico en relación a la investigación educativa.

c) A nivel Institucional: se espera que el resultado del trabajo aporte información a las autoridades educativas de la escuela para generar –a futuro- estrategias de intervención y con ello recurrir a medidas de prevención y atención para lograr el bienestar de la comunidad estudiantil.

   Esta información podrá ser de utilidad para las autoridades de la escuela así como de aquellas instancias interesadas en conocer la problemática de un contexto determinado y con ello poder formular y/o complementar lo correspondiente en materia de atención ante esta situación. Ya que la problemática no es particular de esta escuela, independientemente de que se genere información para las autoridades de la misma, es una investigación que contribuye a generar conocimiento, mismo que puede ser utilizado por algunas otras escuelas y/o instancias interesadas, así como por padres de familia y estudiantes o actores de la escuela en general (prefectos, docentes, directivos, etc.).

d) A nivel social: con esta investigación se contribuye a generar información para la sociedad en general con relación a una situación particular sobre esta temática, por lo que se hará evidente la necesidad de implementar

[12] Con postura pedagógica me refiero a brindar a la institución educativa información ya procesada mediante las técnicas de recolección de información. Una vez analizada, podrá ser de utilidad a las autoridades educativas para –en un futuro- la reformulación de normas y reglamentos internos que propicien la intervención, prevención y erradicación del fenómeno del *bullying* mediante programas internos –meramente de esta escuela-, reforzándolo con cursos, talleres y conferencias impartidas por especialistas en la temática, auxiliados de materiales audiovisuales y didácticos.

intervenciones desde una mirada integral (gobierno-escuela-padres de familia) donde será necesario tomar en cuenta el contexto para la atención de la problemática.

A la Institución Educativa le compete hacer frente al *bullying* principalmente para tener un ambiente sin violencia entre su población estudiantil, estableciendo un ambiente de armonía entre alumnos, el cual podría mejorar las relaciones e interacciones entre los mismos, pensando en que éste sea un resultado significativo a la escuela, en la medida en que se disminuya el número de reportes e incidentes provocados por violencia de algún tipo entre alumnos.

Algunas investigaciones cuantitativas se han mostrado interesadas en dar cuenta de la frecuencia con la cual se presenta esta problemática a través de sus diferentes manifestaciones violentas, así como las agresiones más comunes y los porcentajes de estudiantes que son perjudicados como resultado de la ocurrencia de *bullying*.

Por el contrario, algunas investigaciones cualitativas (Nashiki, 2013; Castro, 2011; Zavaleta, 2014; Calvete, 2012) han centrado parte de su interés en conocer el origen de la problemática de *bullying,* lo que sucede con los *sujetos de bullying,* y sus consecuencias en ellos mismos a causa de la problemática; pero pocas investigaciones han abordado el impacto de esta situación en las relaciones interpersonales de los estudiantes; por lo que esta investigación pretende ofrecer una descripción acerca de la incidencia que tiene el *bullying* en las relaciones e interacciones que establece el estudiante con los diferentes actores sociales en el ámbito escolar principalmente entre estudiante-estudiante, estudiante-docente y estudiante-prefecto.

Cabe señalar que toda la información fue recabada en el ámbito escolar, de esta manera se generaron datos a partir de la información obtenida como derivado de las relaciones e interacciones que mantiene el estudiantado al interior de la institución.

CAPITULO II
Marco Teórico-conceptual

En este capítulo se plantean las bases y fundamentos teórico-conceptuales de la noción de *bullying* así como de las relaciones interpersonales para ayudar a comprender la situación que viven los estudiantes y con ello, dar una explicación de la problemática en términos comprensivos.

Un primer apartado en este capítulo es el que ofrece el Estado del Arte, mismo que plantea las investigaciones y/o estudios más significativos para esta investigación así como su por qué. La organización obedece a una lógica basada en puntos referenciados por niveles geográficos (macro a micro), desde un nivel internacional, nacional, hasta un nivel estatal y local. Posteriormente se plantea una discusión entre enfoques con los cuales se ha atendido este problema de conocimiento desde distintas disciplinas de acuerdo a sus referentes geográficos. El estado del arte está complementado con un concentrado (**Anexo A**) de estudios e investigaciones organizadas por año, el cual se encuentra en los anexos de esta investigación y sirve para contextualizar la atención de los paradigmas así como de los principales enfoques con los que se abordó la problemática en cuestión.

El segundo apartado corresponde a las categorías teóricas: *bullying* y relaciones interpersonales (en ese orden). En cada una de ellas se plantean nociones, conceptos, principales autores, características y aquello que se consideró pertinente para complementar cada una de ellas.

En el tercer apartado se menciona el posicionamiento teórico, el cual corresponde a la elaboración de un discurso teórico que tiene como eje vertebral aquellas teorías que orientaron esta investigación (aprendizaje social de Bandura y la lógica de los campos, específicamente la noción de *habitus* de Bourdieu) con aspectos puntuales de los conceptos correspondientes a las dos categorías teóricas (segundo apartado de este capítulo).

2.1 Estado del arte

Se cuenta con una serie amplia de lecturas en cuanto a documentos que plantean la problemática de *bullying*[13], son lecturas abordadas desde distintos enfoques, paradigmas y contextos geográficos donde se platean como objeto de estudio los orígenes multifactoriales de la ocurrencia de *bullying,* así como las características

[13] Se elaboró un concentrado de las lecturas en relación a esta problemática, mismo que está clasificado por año (**Anexo A**). En este concentrado se plantean aspectos tales como los enfoques, paradigmas y la zona geográfica donde fueron realizados.

principales de los actores involucrados en torno a esta situación, consecuencias, contextos, así como las diversas formas de ejercer violencia por mencionar algunas de las que se han encontrado comúnmente. Otras lecturas plantean acontecimientos causales, factores de personalidad, nuevos espacios para ejercer *bullying,* validaciones psicométricas e intervenciones, entre muchos más.

Hay algunas lecturas específicas tales como la investigación realizada por Espejel (2008) donde plantea lo que sucede entre los *sujetos de bullying* (víctima-victimario). Por otro lado, Nashiki (2013) analiza el poder de la violencia, así como los alcances que presenta el ejercer el *bullying*. Investigaciones tal como la de Solís (2013) recupera las experiencias de vida -mediante técnicas cualitativas- a partir de esta problemática. Cabe mencionar que algunas investigaciones atienden la problemática del *bullying* desde distintos enfoques, uno de ellos es desde el enfoque pedagógico, tal como lo hizo Sánchez (2013), donde se hace una intervención para dar solución a la poblemática mencionada.

Las investigaciones que se encontraron plantean la problemática desde diferentes enfóques: sociológico –como la mayoría-, clínico, psicológico, hasta antropológico y pedagógico. Esto proporciona panoramas epistemológicos, conceptuales, teóricos y metodológicos que nutren la presente investigación de manera significativa.

Cabe señalar que pocas investigaciones han atendido la incidencia del *bullying* en las relaciones interpersonales y la mayoría de ellas no toma en cuenta la interacción con los otros estudiantes así como con docentes y prefectos, por lo que con esta investigación se pretende aportar información significativa de la relación e interacción que establecen los estudiantes con los actores mencionados, correspondientes a este ámbito.

A continuación se presentan algunas de las investigaciones y estudios más significativos para esta investigación, mismas que son orientadoras en cuanto a conceptos, teorías y métodos a utilizar. La organización de estas investigaciones obedece a un esquema lógico que va del nivel macro al nivel micro tomando como referentes los diferentes niveles geográficos. Comienza con información internacional –macro- (tres estudios), posteriormente nacional (dos artículos de investigación), estatal (un estudio) y local –micro- (una tesis).

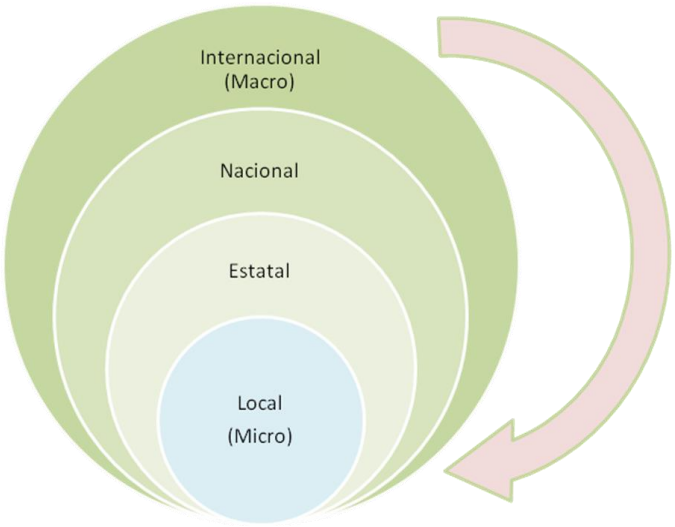


Ilustración No. 1: Organización de los niveles de Macro a Micro.
Elaboración y diseño propio.

2.1.1 A nivel internacional

Se considera a Dan Olweus como pionero en los estudios que atienden esta problemática. Su abordaje comenzó a finales de los 60´s y principios de los 70´s, en Suecia donde surgió un interés de la sociedad en general por los problemas de agresores y víctimas dentro de las escuelas (Heinemann 1972, citado en Olweus, 2004) mismos que se extendieron inmediatamente a otros países escandinavos.

En Noruega, estos problemas se convirtieron durante varios años en un tema de preocupación general en los medios de comunicación y entre profesores y padres, pero, las autoridades educativas no se comprometieron con el fenómeno de forma inicial. A finales de 1982, un periódico ofrecía la información de que tres chicos del Norte de Noruega, con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años se habían suicidado como probable consecuencia del grave acoso al que los sometían sus compañeros de escuela. Esto desencadenó reacciones, cuyo resultado final fue una campaña a escala nacional contra los problemas de agresores y víctimas en las escuelas de educación primaria y secundaria (grados 1 – 9 en Noruega). El profesor Dan Olweus presenta detalladamente estudios y programas de intervención a nivel nacional en Noruega para tratar este tipo de problemáticas que se suscitan dentro de las escuela (Olweus, 2004).

Es a quien se le atribuye el término *bullying*, dedicando toda su vida a este tipo de estudios. Procedió principalmente con encuestas, información que era enriquecida con entrevistas a estudiantes, padres de familia y docentes; complementadas con observaciones a los mismos estudiantes. Los resultados de sus estudios fueron

utilizados para realizar propuestas de intervención con una magnitud a nivel nacional.

Las conductas que generan intimidación hacia una persona son relativamente comunes y es considerado como una problemática de salud pública entre los adolescentes en todo el mundo (Emmanuel O. Acquach, 2014). Se realizó un estudio en el cual se examinaron los factores de riesgo asociados con el comportamiento de acoso entre adolescentes en un entorno de clase social media-baja. Los datos sobre 6.235 adolescentes de la República de Ghana, quienes tenían edades entre los 11 y 16 años, contribuyeron con información recolectada mediante encuestas aplicadas por *Salud Global School*.

El análisis consistió en un análisis bivariado y de regresión logística multinomial. Como resultado, se encontró que en los adolescentes de Ghana hay una alta prevalencia de la intimidación, así como de conductas que comprometen la salud tales como el alcohol (consumo de alcohol, el uso indebido de alcohol y meterse en problemas como resultado del alcohol) aumentaron el riesgo de ser intimidado. Aunado a esto, el consumo de sustancias propició a ser atacado físicamente con heridas de gravedad. Otro resultado fue que el hambre y el ausentismo escolar son factores que incrementan el riesgo de ser intimidado. Sin embargo, tener la comprensión de los padres y tener compañeros de clase que eran amables y serviciales reduce la probabilidad de ser intimidado.

Estos hallazgos sugieren que los programas de intervención en las escuelas, estén enfocados a reducir la tasa de víctimas entre compañeros de escuela, por lo que deben dirigirse simultáneamente a las diversas conductas de riesgo. La salud escolar –entendida como un ambiente sano dentro de la escuela- puede ser un medio viable de intervención, promoviendo la valoración de la diversidad cultural dentro de las escuelas. Los maestros también pueden contribuir a reducir la tasa de víctimas entre los estudiantes que son víctimas, esto mediante la introducción de programas que permitan mejorar la aceptación entre los compañeros adolescentes en el aula (Emmanuel O. Acquach, 2014).

Una investigación hecha en un país de América Latina, para ser exacto en Chile, fue realizada por Hernández (2012) quien la planteó desde un enfoque sociológico y en donde se utilizó un paradigma cuantitativo, recabando información mediante cuestionarios aplicados a 196 alumnos y alumnas de una escuela secundaria. El análisis consistió en una comparación de la varianza y un modelo de regresión lineal. En cuanto los resultados, se demostró que la empatía es utilizada con dos fines. Uno de ellos es que la empatía vista como aceptación entre los victimarios está planteada como uno de los factores por los cuales se puede ejercer violencia manifestada a través de distintas agresiones. El otro está planteado como una

estrategia de las víctimas hacia los victimarios, ya que la empatía es utilizada para inhibir las agresiones hacia ellos mismos.

Otro resultado es que las personas que son menos empáticas tienden a desarrollar conductas más violentas. Sin embargo, independientemente de los resultados, no son una muestra fidedigna ya que los estudiantes que atraviesan la etapa de la adolescencia, presentan conductas demasiado inestables, por lo que es necesario tomar en consideración para futuras investigaciones que planteé aportar conocimiento en cuanto a temáticas que tienen que ver con el comportamiento de los mismos.

2.1.2 A nivel nacional

Un artículo publicado por Nashiki (2013) en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* es abordado desde un paradigma cualitativo que analiza el fenómeno escolar denominado *bullying* en cinco escuelas primarias de municipios del estado de Colima, México. Este artículo recupera la voz de los protagonistas, acosadores y víctimas, y la forma en que ellos valoran, conciben y sufren este tipo de violencia. Se utilizaron métodos de corte etnográfico y se le identifica al poder y al acoso como formas para ejercer el control, a través de diferentes tipos de violencia: física, psicológica, verbal y sexual. También menciona los pocos mecanismos institucionales disponibles para hacer frente a este fenómeno, al igual que, los escasos recursos que conocen las víctimas para atender el fenómeno favoreciendo que este se desarrolle como una práctica recurrente, difícil de identificar y por ende de solucionar (Nashiki, 2013).

El artículo *Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán;* describe los resultados de una investigación que tenía por objetivo evaluar la ocurrencia del *bullying* entre los estudiantes atendiendo a los de nivel secundaria. Es una investigación de proceder mixto en la que se aplicó una encuesta a sujetos con una edad promedio de 14 años, seleccionados con un sistema aleatorio simple. El instrumento estaba hecho con una escala Likert, instrumento que estuvo conformado por observaciones y entrevistas al cuerpo docente. Los resultados cuantitativos fueron congruentes con los resultados cualitativos y ayudó a comparar los diferentes índices de abuso entre los estudiantes de distintas escuelas (Espejel, 2008).

2.1.3 A nivel estatal

Un estudio realizado en el estado de Veracruz plantea la violencia y sus diferentes modalidades o tipos que se ejercen en la escuela, para la escuela, por la escuela y desde la escuela en relación a los distintos tipos de actores sociales: el docente, estudiante, directivo y padres de familia; estuvo coordinado por el doctor José Alfredo Zavaleta, académico de la Universidad Veracruzana. Es un estudio mixto que utilizó instrumentos y técnicas cuantitativas y cualitativas mediante triangulación metodológica; tiene la principal carácterística de ser interdisciplinario y evidencia la carencia de programas de intervención ante la problemática de violencia en las escuelas, desde políticas públicas como estatales, al igual que los diferentes programas impuestos por la *SEP* (Zavaleta, 2014).

Derivado de este estudio, se publicaron tres libros *1) Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas; 2) La gestión integradora contra la violencia en la escuela; y 3) La gestión de la violencia en las escuelas de educación básica en Veracruz.* De los libros anteriores, el primero plantea una compilación de escritos desarrollados por especialistas en la temática, donde el interés lo centran en explorar las diversas dimensiones de la violencia escolar. El segundo plantea aspectos que complementan el abordaje desde las ciencias sociales y las humanidades, orientados a estudiar el problema para construir un diagnostico mismo que servirá para dimensionar el fenómeno y con ello diseñar estrategias de intervención. El tercero contribuye a una construcción del debate público mediante una estrategia de dispersión de resultados por zonas escolares, sectores y regiones, en medios locales de comunicación, instituciones gubernamentales vinculadas al problema, directa e indirectamente, específicamente la Secretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación de Veracruz (SEV) y las políticas del gobierno estatal y federal.

2.1.4 A nivel local

Una tesis que lleva por nombre *El bullying y las relaciones interpersonales,* plantea la problemática para conocer la ocurrencia de las diferentes conductas agresivas y su influencia en los estudiantes de secundaria desde una mirada de los mismos. Está elaborada con un paradigma cualitativo, mismo que utilizó un enfoque fenomenológico mediante el cual se busca describir las experiencias, vivencias y anécdotas de los estudiantes de nivel secundaria de la ciudad de Perote, Veracruz, México. Una vez consultada la tesis, se hizo evidente la problemática que presentan algunos alumnos inscritos en esa institución educativa.

Es una investigación en la que se evidencia el maltrato y abuso escolar entre pares, muestra el género en el que ocurre con mayor frecuencia la problemática, los diferentes tipos de agresión, así como los roles que adquieren o que les son asignados ante tal situación y cómo ésta influye en los modelos de conducta escolar, familiar y social, enfocándose en aspectos tales como respeto, comunicación y confianza con los demás, y aspectos como seguridad, privacidad e intimidad en sí mismos (Vázquez, 2012). Lo antes presentado son sólo algunas investigaciones y estudios realizados en relación con la temática en cuestión para esta investigación.

2.1.5 Abordajes disciplinares

Las investigaciones y estudios consultados para este apartado plantean un abordaje desde distintos enfoques disciplinares. Mientras que investigaciones internacionales han planteado la problemática desde enfoques sociológicos, clínicos, pedagógico y psicopedagógico, por mencionar los más comunes; a nivel nacional se han planteado trabajos con enfoques en común tales como sociológico y clínico, sin embargo, también se han realizado investigaciones con enfoques antropológicos y psico-sociales. A nivel estatal se realizó el estudio con una mirada interdisciplinar, el cual abarca aspectos de varias disciplinas pero está centrado en un aspecto puntual: la violencia escolar. A nivel local se elaboró de la misma manera –interdisciplinar- sólo que con enfoque psicológico, antropológico, sociológico y pedagógico.

Los diferentes abordajes disciplinares pueden dar un panorama acerca de la pertinencia que se le da a la problemática dependiendo de las necesidades que se presentan en determinado punto geográfico, por lo que se muestra organizada de la siguiente manera:

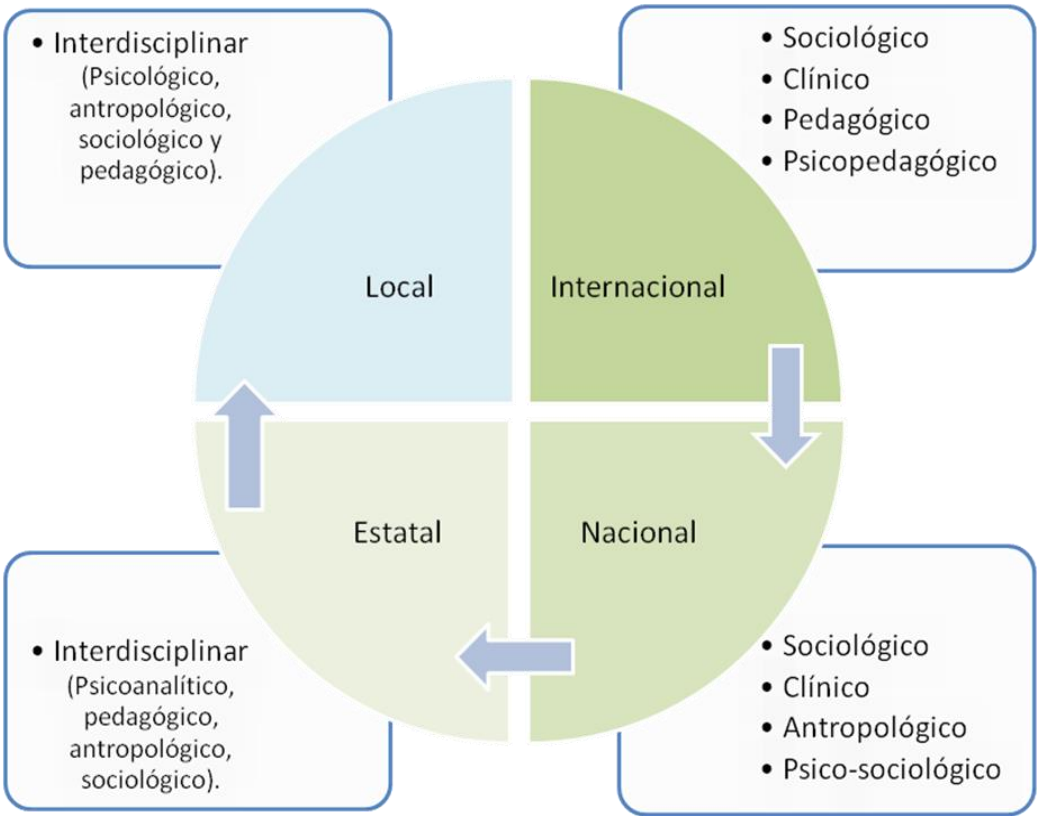


Ilustración No. 2: Enfoques disciplinares por niveles geográficos. Diseño y elaboración propia.

Con la ilustración anterior, se muestra a la disciplina sociológica como transversal en todos los niveles, desde macro a micro, dando como resultado un panorama acerca de la pertinencia que tiene este problema social de ser atendido con este enfoque. No obstante, se debe señalar que esta situación es considerada como una problemática de salud mundial (Zavaleta, 2014; Emmanuel O. Acquach, 2014), por lo que se debe tomar en consideración la complejidad y entramado que la misma temática en cuestión presenta. Es necesario considerar la pertinencia de ser abordado desde distintas miradas disciplinares, conformando de esta manera un enfoque interdisciplinar para atender una situación particular en este tipo de temáticas.

2.2 Aspectos conceptuales y complementarios

2.2.1 Breve introducción en torno a la noción de *bullying*

Es necesario partir de la delimitación de la noción de *bullying* respecto de otras nociones, tales como violencia y sus diferentes tipos. Algunos tipos de violencia como la económica, patrimonial, familiar, laboral, institucional, feminicida,

obstétrica, etc., se presentan en contextos diferentes al escolar y han sido abordadas desde distintas miradas disciplinares, mismas que pueden dar cuenta de la existencia de otros tipos de violencia.

El contexto, la forma en que acontece y en quienes se presenta son algunas de las características principales que delimitan cada tipo de violencia. A continuación se presenta la noción de violencia y algunos de sus diferentes tipos enfocados al ámbito escolar.

2.2.1.1 Violencia

El origen de la violencia es multifactorial y complejo ya que intervienen un sinfín de factores, tales como el nivel socio-económico; la misma cultura experimentada en el contexto de los estudiantes; la política que a nivel nacional como estatal estructuran a la sociedad; la parte axiológica, los aprendizajes y enseñanzas que se han adquirido a lo largo de la vida en el núcleo familiar (Mendoza, 2011). Aunado a esto, es una problemática social que no distingue raza, religión, género, posición social, estructura física, ni edad; por lo que estos y muchos otros factores tienen relación con esta situación.

Es necesario partir de la palabra “violencia” aunque carezca de una definición clara, limitando de cierta manera su abordaje en cuanto a esta investigación. Una de las organizaciones que ha tratado de crear un concepto o definición de esta situación ha sido la Organización Mundial de la Salud (OMS), quien define a la violencia como el uso de la fuerza o poder, de manera personal, impersonal o colectiva, con resultados y alcances distintos. Se ha tomado como punto de referencia la definición del informe de la Organización Mundial de la Salud (2002) por ser una organización a nivel mundial que vela por el bienestar de la humanidad en cuestiones de salud. Es un punto de partida para tener en cuenta la pertinencia que tiene investigar este campo y aportar información que contribuya al manejo, atención y erradicación de la violencia en la sociedad.

La violencia que es experimentada por niños y/o adolescentes dentro del ámbito familiar, puede ser un factor significativo para la posible justificación y/o reproducción de la misma en ese y otros ámbitos como por ejemplo: la escuela.

> “Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia y que ambas condiciones incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla” (Aguado, 2003, p.35).

A través de los tiempos, se ha pretendido justificar la violencia como parte natural del ser humano (Trejo, 2014); sin embargo, actualmente se percibe como una situación que comienza a ser solapada e incluso aceptada en algunos espacios, al grado que cuando se suscita un acto violento ya no se considera, de manera consciente, la magnitud que pueda alcanzar y de esta manera se comienza a naturalizar en los distintos espacios sociales. Uno de ellos es el ámbito escolar ya que se considera a las escuelas como espacios libres de violencia (UNICEF, 2014; Navarro, 2014).

Si bien es cierto que la violencia se presenta dentro de algunas escuelas, es evidente que esta situación se ha convertido en un asunto rentable para diversas empresas de seguridad. Esta situación también ha permitido que aparezca como una propuesta en la agenda de quienes son representantes o candidatos de partidos políticos (Zavaleta, 2014). Más allá de la perspectiva de donde se aborde no deja de ser una problemática social que requiere ser atendida.

La violencia que se vive en la escuela, principalmente entre los estudiantes es una situación que ha venido acompañando a generaciones y generaciones a través de la historia. La presencia de violencia en la escuela es multifactorial; uno de esos factores es la competencia escolar, entendida como la competencia entre los mismos estudiantes, la cual puede influir en la dinámica escolar de los mismos con diferentes resultados.

2.2.1.1.1 Violencia escolar

La violencia es un problema de toda la sociedad en general, enfáticamente la que se propicia dentro del ámbito escolar, es una problemática a nivel nacional e internacional (Mendoza, 2011) e incluso ha sido considerada como un asunto de salud pública a nivel mundial (Emmanuel O. Acquach, 2014).

La violencia escolar es un fenómeno que se ha percibido desde hace tiempo pero que en los últimos años ha sido tema de investigación por la frecuencia con la que se presenta entre los diferentes actores que socializan al interior del ámbito escolar (Trejo, 2014). Se remite a todas aquellas relaciones violentas dentro de la institución educativa (Trejo, 2014; Zavaleta, 2014), independientemente del actor social en quienes se presente (población estudiantil, intendentes, administrativos, prefectos, docentes y directivos), evidenciando la *asimetría* de las relaciones de poder.

La violencia escolar es entendida como “el conjunto de agresiones que producen conflictos en la convivencia escolar, las cuales incluyen en algunos casos violaciones a menores” (Debarbieux, 1997; citado en Zavaleta, 2014, p.18). Se remite a cualquier agresión que altere en términos conflictivos la convivencia dentro de la escuela, considerada como el espacio en el que confluye una diversidad de actores sociales, desde quienes laboran ahí mismo, hasta la población estudiantil.

La presencia de violencia en las escuelas también tiene relación con los diferentes actores sociales de los distintos contextos: amigos, docentes, familiares, artistas, medios de comunicación y difusión u otras personas, que de alguna manera influyen y/u orientan las conductas y actitudes de los jóvenes.

Según Trejo (2014) “los contextos, así como los actores […], forman parte de las construcciones sociales e individuales generadoras de violencia escolar” (p.35). El término “construcciones” se remite a la capacidad que tiene el individuo para transformar, construir, configurar o reconfigurar su entorno social. No obstante, el papel del contexto puede ser significativo para permear las conductas de los jóvenes; más aún si vive en contextos violentos por lo que puede ser partidario para la manifestación de conductas antisociales.

Trejo (2014) considera que “la violencia, como manifestación humana, es una construcción social” (p.37). Al referirse a “construcción social”, se remite a la idea de que la violencia puede ser transformada y revocada de las relaciones humanas. Aunque se considere al ser humano como un ser impulsivo agresivamente, cabe la posibilidad de razonar y controlar este tipo de impulsos (Trejo, 2014).

Por otro lado y en relación al autor antes planteado, Trejo (2014) lo define como “Cualquier tipo de relación agresiva, dirigida a dañar a un individuo o grupo dentro del espacio educativo”. Trejo (2014) y Zavaleta (2014) coinciden que es cualquier tipo de agresión que se suscita entre los diversos actores del ámbito escolar, sin importar el cargo, rol o función que desempeñen por lo que se puede ejercer agresión alguna utilizando las asimetrías de poder (entre los distintos roles y funciones).

Por otro lado, las escuelas deberían contar con un ambiente libre de violencia, el cual es fundamental para respetar los derechos humanos de los individuos que están inscritos como de aquellos quienes laboran en las instituciones educativas; sin embargo, existe violencia ejercida entre personas que desempeñan el mismo rol o función dentro del ámbito escolar, es el caso de la *violencia en la escuela,* la cual forma parte de la violencia escolar.

La escuela perfila y legitima ideales como deseos, instituyendo criterios de realidad y de verdad, mismos que persuaden a los individuos a ocupar ciertos espacios o posiciones sociales, “aceptando” de esta manera el orden social que se les presenta de forma natural y/o verdadera con el cual son reproducidos. Este es un juego en el que los individuos están en constante lucha de poder, Bourdieu (1995) lo concibe como un campo de lucha entre relaciones y posiciones de los individuos, manifestando cierta violencia de trasfondo a lo que el autor denomina como *violencia simbólica*[14].

Desde otro punto de vista y de acuerdo con Bernal (2005) la escuela es uno de los espacios más influyentes y poderosos sobre el individuo en cuanto a la construcción de identidad y de la personalidad; sin embargo, el contexto social construye un conjunto de rasgos que tienen gran relación con las valoraciones, afectos, pensamientos, comportamientos, etc., que caracterizan el “deber ser” del individuo y éste a su vez, está relacionado con un sentido de pertenencia según el género. Para efectos de esta investigación, se parte de que la escuela debe ser concebida como una agencia socializadora, dinámica y compleja donde conviven diferentes individuos con una serie de subjetividades muy variadas, mismas que son manifestadas a través de sus interacciones, apelando a un sentido de persuasión e intereses y sobre todo atendiendo a las capacidades racionales.

Tomando en cuenta los tres párrafos anteriores, la violencia en la escuela forma parte de la violencia escolar. Es una dinámica frecuente y es dependiente de múltiples factores tales como la personalidad, la raza, el género o la clase social; no obstante, el clima escolar y la violencia intrafamiliar son determinantes clave para la intensidad con la que se pueda presentar en la escuela (Zavaleta, 2014). De acuerdo con este autor, “La violencia en la escuela es un maltrato ilegítimo que supone una relación de poder asimétrica entre víctimas y victimarios. Esta circunstancia exige un empoderamiento de las víctimas” (Giangiacomo, 2010; citado en Zavaleta, 2014, p.19).

El ambiente escolar es un determinante clave para ejercer o padecer la violencia en la escuela ya que se puede interiorizar violencia como un hábito, producido en las sociedades desfavorecidas o pobres (Zavaleta, 2014). Violencia en la escuela es una forma de representación social entre personas que desarrollan el mismo rol o función dentro del ámbito escolar, quienes se atribuyen o asignan el papel de víctimas, victimarios y/u observadores sin importar el género.

[14] Noción planteada en el tercer apartado de este capítulo.

2.2.1.1.2 Violencia de género

La cultura marca al ser humano con el género y éste a su vez marca la percepción de los demás aspectos que van desde ámbitos políticos, sociales, religiosos, etc., toda aquella cosmovisión de algún contexto en particular. Según Bernal (2005) tanto el género femenino como masculino, son elementos resultantes de una construcción social y a su vez influenciados por la sociedad, lo que trae como consecuencia que ambos géneros estén en constante reconstrucción y a la vez sean objeto de interpretaciones, significados, así como de cambios en su jerarquía conforme transcurre el tiempo, convirtiéndose en "rituales" y de esta manera imponiendo obligaciones, derechos, procedimientos, etc.

La construcción social del género tiene que ver con la condición concreta de las mujeres como de los hombres; sin embargo, también existe una construcción simbólica en ambos ya que hay valores que son asignados al género desde estructuras ideológicas. Así el género sea resultado de una construcción social y/o simbólica, se demarcan posiciones y relaciones mismas que estructuran al individuo y por ende a su sociedad.

Este tipo de violencia centra su característica en las diferencias que aún siguen existiendo entre mujeres y hombres, principalmente las que tienen que ver con el estatus y el poder (Aguado, 2003). Para Bernal (2005, p.69) "el «poder es toda posibilidad de imponer la voluntad propia sobre la de los demás, así como el ejercicio de la influencia»".

Cuando una mujer acrecienta su poder, la violencia que es ejercida en contra de ella incrementa por parte de los hombres quienes están orientados a mantener absoluto control. Una de las características principales asociadas a esta violencia es la organización patriarcal que aún se mantiene por lo general en la sociedad mexicana, la cual contribuye a reproducir la adquisición del poder desde temprana edad. Palabras tales como "*eres el hombre de la casa*" fomenta esa legitimación basada en la cosmovisión de los individuos, por lo que estigmatiza y dota de cierto poder y estatus a los integrantes del género masculino en el ámbito familiar.

La violencia de género tiene como alcances diferentes ámbitos, uno de ellos es el escolar. Para esto es necesario plantear el currículo desde una perspectiva de género, habiendo dos tipos de currículo: el explícito y el oculto. El primero hace referencia a los documentos que proveen a los docentes y directivos de la orientación, así como de los programas y estrategias educativas a utilizar. El oculto se refiere a los mensajes y prácticas que son transmitidas y aprendidas en la escuela sin que haya alguna pretensión intencional y de cuya transmisión se puede o no ser consciente (tanto alumnos como docentes). Este último está conformado por ideologías, creencias, mitos, normas, pautas, principios, entre

otros elementos, estableciendo comportamientos y modalidades de relación e interacción de acuerdo a la escala de valores de cada individuo.

Desde esta mirada educativa, en la escuela se enseñan y se aprenden modelos, valores y expectativas correspondientes al género, mismos que no están planeados como tal pero que contribuye a legitimar ciertos estereotipos y estigmas entre hombres y mujeres. Los estigmas en hombres como mujeres pueden ser naturalizados desde la escuela y a su vez ser utilizados (dentro o fuera de ella) como un instrumento de control y de castigo ante el género contrario, ejerciendo así la violencia de género, misma que se entiende como "abuso de poder basado en la fuerza física con la intención de excluir o subordinar a sujetos de género distinto" (Bourdieu, 2000; citado en Zavaleta, 2014, p.18)".

Respecto de la cita anterior, es necesario entender la palabra "sujetos" en los dos sentidos de la misma: ligados a condicionantes impuestas por la sociedad y también como activos en su autodeterminación como en su autodefinición (posibilidad resultante de un marco de condiciones sociohistóricas y de relaciones de poder). Es así como de esta manera se contribuye a delimitar los roles mediante actitudes, comportamientos, escala de valores, y una serie de subjetividades de acuerdo al género perteneciente.

2.2.1.1.3 Sexismo

Tomando en cuenta la división cultural que se ha creado entre hombres y mujeres, el sexismo puede ser utilizado para legitimar las diferencias que se establecen entre ambos por lo que se ha creado una tendencia a ciertos estereotipos de género. De acuerdo con Aguado (2003), existen estereotipos que están asociados al género masculino tales como *agresividad, competitividad, insensibilidad, dureza, etc.,* y se les ha denominado como agencia-instrumentalidad. Así mismo, hay estereotipos que se le han asociado al género femenino y que tienen características opuestas a los anteriores, algunos de ellos son: *debilidad, dependencia, sensibilidad social, ternura, comprensión, etc.,* a estos estereotipos se le ha denominado como expresividad-comunalidad.

Esta representación sexista del mundo puede reproducirse de manera automática desde tempranas edades. Es aquí donde entra en juego el sentido de identidad y de pertenencia, ya que el transmitir a las niñas y niños con qué cualidades, actitudes, actividades, valores e incluso problemas pueden identificarse y con cuáles no, los hace pertenecientes a cierto grupo, en este caso a su correspondiente género según la imposición social. Así mismo, los individuos de cualquier género, tomando en cuenta una serie de factores socio-culturales así

como los diferentes contextos, desarrollarán ciertas actividades conforme se van presentando las diferentes etapas de la vida.

Las actividades realizadas por los hombres en el transcurso de la adolescencia según una investigación realizada por Aguado (2003) difieren en relación a las actividades que realizan las mujeres en ese mismo lapso (de los 11 o 12 años a los 19 o 20 años). Por un lado, los chicos tienden a realizar actividades individuales o grupales que requieran poca comunicación verbal, como por ejemplo las actividades deportivas, centrándose en la apariencia física y el rendimiento atlético; mientras que las chicas dedican más tiempo a conductas sociales debido a que desarrollan una apreciación desde el punto de vista moral.

Cuando las cualidades, actitudes, actividades, valores, etc., no se identifican con el género del individuo, no hay un sentido de pertenencia, por lo que se le pueden presentar diferencias manifestadas a través de cierta violencia. En este caso, refiriéndose en específico a aquellos quienes son del género masculino (ante la sociedad) pero que no se identifican personalmente como tal, sufren un tipo de violencia denominado homofobia. Este tipo de violencia se ha extendido a diferentes ámbitos que va desde el familiar, escolar, laboral, etc. Por el interés planteado en esta investigación, el siguiente apartado centra atención únicamente a la homofobia ejercida en el ámbito escolar, específicamente en estudiantes que se encuentran en la etapa de la adolescencia.

2.2.1.1.4 Homofobia en la escuela

Según Cruz (2012), en la secundaria es donde se registran mayores niveles de *bullying* –acoso escolar- en adolescentes que tienen diferente orientación sexual a las del resto del grupo. A este fenómeno se le conoce como *bullying* homofóbico. Fue medido por primera vez en México en el año 2012 a través de un estudio que aplicó una encuesta en línea, mismo que fue realizado por la organización civil *Youth Coalition*, Coalición de Jóvenes por la Educación y la Salud Sexual (COJESS) y el portal de internet *Foro Enehache*; contó con el apoyo y respaldo de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH).

Este estudio fue llamado de manera oficial como Primera Encuesta Nacional sobre *Bullying* Homofóbico, participaron 1,273 personas de las 32 entidades federativas del país, quienes se reconocieron a sí mismas como Lesbianas, Gays, Bisexual y Transgénero (LGBT) (Cruz, 2012). El *bullying* homofóbico es entendido como:

> "[…] daño hecho a propósito, de manera persistente y acumulativa que se realiza entre pares escolares por motivos de una orientación sexual o identidad de género, real o percibida, es decir, que no son sólo agresiones hacia sujetos LGBT sino hacia aquellos que se les percibe como tales o fuera de las normas tradicionales de género" (Baruch, 2012).

Este tipo de *bullying* que es motivado por la orientación sexual –real, supuesta o imaginada- diferente a la del resto del grupo se considera como una amenaza al derecho que se tiene a la educación ya que dentro de la escuela sufren aislamiento y pueden presentar un ambiente hostil el cual los expone a cierta violencia.

Por otro lado, algunos resultados según Cruz (2012) muestran que dos de las principales causas por las cuales son discriminados los integrantes de la comunidad gay en la escuela son: *1)* no practicar deportes como el futbol, y *2)* por el tipo de amistades que tienen, mujeres con muchos amigos hombres u hombres con muchas amigas mujeres.

Pero también hay resultados que independientemente de las causas, indican el papel de los profesores ante esta situación, quienes de cierta manera muestran indiferencia o en el peor de los casos cierta complicidad. Por ejemplo:

> "Los encuestados declaran que el 48 % de los profesores no hacen nada cuando hay burlas o agresiones verbales hacia jóvenes con orientación sexual diferente; el 25 % de los maestros no se percataba de estas agresiones; sólo el 12% llamaba la atención a los agresores y un porcentaje cercano al 10 % incluso participaba en las burlas" (Cruz, 2012).

Tomando en cuenta los porcentajes, los encuestados respondieron que la mayoría de los profesores no hacen algo ante esta situación, por lo que las diferentes agresiones a la comunidad LGBT no son sancionadas o penalizadas. Este tipo de agresiones son consideradas como una pequeña forma de violencia que al no ser sancionada se le denomina como incivilidades (Zavaleta, 2014; Hernández, 2012).

2.2.1.1.5 Incivilidades

Son aquellos ataques cotidianos y considerados como antisociales, ya que es una pequeña forma de violencia en contra del respeto que merece cada persona y que en su mayoría, no son sancionadas. Palabras tales como las groserías, burlas y acciones como el racismo, entre otras, son algunas incivilidades que se pueden presentar en la escuela. A este tipo de violencia también se le llega a considerar como indisciplina (Hernández, 2012).

Las incivilidades son acciones consideradas como delitos o infracciones pequeñas que están caracterizadas por no penalizarse y que implican una ruptura de códigos de la vida diaria de acuerdo con Zavaleta (2014). Estas acciones contribuyen a comprender la relación entre los *sujetos de bullying*.

Este tipo de violencia que no es sancionada puede contribuir a naturalizar la violencia en las escuelas, ya que puede ser considerada como una forma de interacción entre los estudiantes o como una forma de sobrellevar la relación entre los mismos, entrando a dinámicas con matices de "juego" como una forma de aceptación ante los demás o como para "encajar".

Independientemente de que la violencia pueda ser utilizada como una forma de interacción entre los estudiantes, es pertinente considerar que la violencia, a final de cuentas, es una decisión que toma el individuo; pero hacerlo consciente de las consecuencias que puede presentar o alcanzar como resultado de esta toma de decisión es aún más importante. Es necesario reconocer el empoderamiento que cada individuo posee, así como la capacidad que tiene para lograrlo[15].

Una vez planteado algunos aspectos de los diferentes tipos de violencias que hay en relación al ámbito escolar, es necesario aludir a la noción de *bullying* como un tipo de la violencia específica que ocurre habitualmente en este contexto.

2.2.1.1.6 *Bullying:* algunas puntualizaciones

En este apartado se exponen algunas aproximaciones conceptuales en cuanto a las nociones de *bullying* referidas por varios autores, orientadas a describir las implicaciones y/o explicaciones que la noción misma plantea.

La problemática de *bullying* se ha concebido como una moda pasajera, a esta problemática se le ha atendido con gran interés y atención; no obstante, es una situación que posteriormente es olvidada, dando una idea de que la problemática va y viene; pero está lejos de concientizar a las personas de su realidad (Trejo, 2014).

Se parte del origen de la misma palabra: "*bully*" la cual procede del inglés y quiere decir "matón". Por ello, con esta palabra se corresponde a todas las relaciones que tienen un carácter abusivo, siempre que haya una persona en quien se destine tal abuso –víctima- y una persona que perpetra dichos abusos –victimario- (Olweus, 2004). Como verbo significa: amedrentar, intimidar (ejerciendo fuerza alguna como un instrumento de coerción) mediante algún comportamiento o uso

[15] "la violencia es una manifestación del actuar humano, una acción que como cualquier otra se puede reflexionar y racionalizar" (Trejo, 2014, p.42).

del lenguaje que exprese amenaza y/o insultos con carácter agresivo (Espinosa, 2013).

La terminación *"ing"* de la palabra *bullying* corresponde al gerundio del presente continuo o también llamado presente progresivo y sirve para expresar que algo está ocurriendo en ese instante o para referir que algo está sucediendo por un tiempo limitado (Ingeniero Geek, 2013). Entonces *bullying* es el resultado gramatical entendido como aquellas relaciones de carácter abusivo que se perpetran en un momento específico o que sucede por cierto tiempo. *Bullying* se ha utilizado para designar las relaciones de maltrato y/o de abuso entre iguales que se producen, más habitualmente, en el marco escolar (Olweus, 2004).

Es un ataque que se puede realizar de distintas maneras, donde la intención es causar daño a la víctima. En relación a esto, las posiciones de poder –relaciones de poder- juegan un papel significativo para obtener beneficios que satisfagan ciertas necesidades en el victimario (Rodríguez, 2008). Según Olweus (2004) señala que un alumno se convierte en víctima cuando está expuesto a una agresión que se repite durante un tiempo y a acciones negativas por parte de una o varias personas, por lo que este ataque puede ser perpetrado por una persona o por un colectivo.

Rodríguez (2008), subraya la existencia de tres componentes principales en aquellos individuos que funjan como victimarios: *a)* la intimidación implica algún comportamiento agresivo y repetido; *b)* tiene un comportamiento negativo ante la sociedad, el cual es intencional y pensado para hacer daño; y *c)* el comportamiento es realizado por un individuo que tiene más poder sobre otros niños más débiles.

Considerando el contexto escolar, así como la dinámica y los diferentes actores a los que se alude con la palabra *bullying*, es significativo tomar en consideración las diferentes concepciones que se le atribuye por diferentes autores o por la ubicación geográfica, ya que en algunos casos esta palabra ha requerido de traducción. El *"bullying"* o como se denomina en América Latina, acoso escolar, se trata de cualquier tipo de violencia ejercida habitualmente en el ámbito escolar que se reitera en el tiempo (Mendoza, 2011).

Bullying, traducido en otras palabras, es acoso u hostigamiento escolar y es considerado como un tipo de violencia específica. Implica una relación desequilibrada entre estudiantes donde la víctima no se defiende mientras que el otro lo hace de manera reiterada en un tiempo determinado con diversas manifestaciones presentadas a través de agresiones físicas, psicológicas, verbal o social, y recientemente por las redes sociales, situación denominada como *ciberbullying* (Trejo, 2014).

La palabra *bullying*, es una noción entendida como un concepto polisémico. Se define como el ataque repetido, de manera física, psicológica, verbal o social de individuos que toman una posición de poder sobre otros que no tienen capacidad alguna para defenderse, con intención de causar daño alguno para obtener ciertos beneficios y/o alguna satisfacción (Besag, 1989; citado en Rodríguez, 2008).

Muchas definiciones o concepciones hechas por los distintos autores comparten características similares ya que han utilizado como punto de partida la definición propuesta por el Dr. Dan Olweus, pionero en este tipo de estudios desde principios de los 70´s. La definición que Olweus (2004) será significativa en términos orientativos para elaborar y conformar un concepto para el abordaje de esta investigación; sin embargo, estará complementado por los aportes de más autores.

Para efectos de esta investigación se elaboró el siguiente concepto de *bullying*:

> Relaciones de maltrato y/o abuso entre pares que ocurre reiteradamente en el tiempo de manera individual o colectiva con resultados y alcances distintos de acuerdo a sus intereses, haciendo uso del poder y/o la fuerza, manifestados a través de sus diferentes agresiones, tomando como escenario el contexto escolar.

2.2.1.2 Legitimación de la violencia

La violencia puede que se haya venido naturalizando e incorporando de cierta manera en el vivir cotidiano del ser humano. Las incivilidades contribuyen de manera significativa a ello, esto se remite a dinámicas en las cuales, nos hemos visto envueltos desde pequeños o con prácticas que a estas alturas ya nos resultan tan comunes.

A lo largo del tiempo, se ha legitimado de diferentes maneras la violencia, una de ellas es por parte del Estado, quien considera la violencia como algo necesario para tener el control de las masas y crear cierto orden público o social. Aunque en la actualidad, gran parte de la sociedad trata de inhibir los niveles de violencia ejercida por parte del Estado como de sus integrantes, resulta una forma por la cual se legitima su uso.

Trejo (2014) considera que “La violencia es un mecanismo de coerción que puede ser utilizado para garantizar determinado orden social” (p.37). Si la sociedad recurre a este tipo de mecanismo de coerción para crear cierto orden en su misma sociedad, se estará legitimando como tal. No obstante, la sociedad recurre a otras formas para legitimar la violencia.

Como se ha mencionado anteriormente, la escuela perfila y legitima ideales como deseos, instituyendo criterios de realidad y de verdad. Es uno de los espacios más influyentes y poderosos sobre el individuo en cuanto a la construcción de identidad y de la personalidad durante la transición que comprende la escuela (Bernal, 2005); sin embargo, el contexto social también construye un conjunto de rasgos que tienen gran relación con las valoraciones, afectos, pensamientos, comportamientos, etc., que caracterizan el "deber ser" del individuo, relacionado principalmente con un sentido de pertenencia según el género y el contexto.

Las diferentes prácticas culturales han legitimado de distintas maneras el uso de la violencia, de las cuales puede que no seamos conscientes de la misma. Aquí en México, es común y por tradición que a los niños desde pequeños, se les vista de "Adelitas" o "guerrilleros" como algo alusivo al levantamiento en armas ocurrido en 1810, conocida como la Independencia de México. Actualmente se les sigue vistiendo a los niños como un tributo o reconocimiento a ese momento histórico que México presenció.

La variedad de los deportes de contacto son situaciones que involucran relaciones asimétricas, ya sean físicas, psicomotrices, de agilidad, habilidad, resistencia, etc., así como la misma dinámica que implica al momento de practicarlos y que desarrollan situaciones de cierta violencia. Desde el mismo lenguaje utilizado para designar al "ganador" como al "perdedor" hasta el diverso contacto que puedan ejercer.

El lenguaje que se ha naturalizado e incorporado a lo largo de nuestras vidas como resultado de una construcción histórico-socio-cultural, ha sido empleado para referir y connotar ciertos significados, tales como "lucha contra el cáncer", "guerra de bandas rockeras", por mencionar algunos ejemplos. Estas palabras refieren un proceso de asimilación, aceptación y naturalización que han sido empleadas en aspectos tan cotidianos que no se tiene la consciencia del uso de las mismas, independientemente de que tenga una connotación violenta.

El patriarcado es un orden estructurador que tiene a la violencia y el dominio como una de sus formas de proceder y, en el contexto mexicano, es una de las prácticas más comunes; de lo cual se deriva el comúnmente conocido "machismo mexicano". En ese sentido, palabras tales como "*eres el hombre de la casa*" fomenta esa legitimación misma que está basada en la cosmovisión de los individuos, por lo que se estigmatiza y se dota de cierto poder, reconocimiento y estatus a los integrantes del género masculino desde pequeños en el ámbito familiar.

Con las dinámicas mencionadas anteriormente como muchas otras que existen al menos en el contexto mexicano, son formas sutiles de legitimar el uso de cierta violencia e incorporarla como parte del ser humano de una manera tan natural que la hemos apreciado “normal” desde la infancia y que ha sido de uso cotidiano en nuestro lenguaje que no se tiene consciencia de ello.

2.2.1.3 La violencia como conducta aprendida

Los adolescentes están expuestos a diversos contextos donde se presenta cierta violencia: en la casa, la escuela, la calle, etc., ésta puede ser directa o indirecta. La exposición a la violencia directa es cuando se es víctima y la exposición a la violencia indirecta es aquella donde las personas fungen como testigos de la manifestación de violencia (Calvete, 2012).

El contexto es un factor a considerar, sin embargo hay una variedad de ellos que influyen en el individuo para que pueda manifestar violencia a través de las distintas agresiones. Un niño o adolescente puede agredir por deseo, interés, motivo, etc., un sinfín de subjetividades que propician estas conductas socialmente repudiadas.

Para saber a qué se refiere con conducta, es necesario remitirse a la definición de Bleger (1995) quien la define desde una postura psicológica, la cual contribuye a la perspectiva interdisciplinar que plantea esta investigación (psico-socio-pedagógica) con la finalidad de dar un pánora de la complejidad inmersa para el abordaje de esta problemática. Conducta se defne como:

> “el conjunto de respuestas significativas por las cuales un ser vivo en situación integra las tensiones que amenazan la unidad y el equilibrio del organismo. […] conjunto de operaciones (fisiológicas, motrices, verbales, mentales) por las cuales un organismo en situación reduce las tensiones que lo motivan y realiza sus posibilidades” (Bleger, 1995, p.26).

Para fines de esta investigación, por conducta se entiende al grupo de ejecuciones consideradas como respuestas orgánicas, es decir de la persona, quien considera las tensiones (aquello que lo impulsa) a manifestar ciertos actos. Sin embargo, hay que considerar los factores ambientales como personales que motiven u orillen a un cierto comportamiento en algún ambiente y contexto específico.

Existe un trasfondo que delata ciertos tipos o modelos de crianza que tiene su origen en el vínculo familiar o también referida por Luckman (2003) como *socialización primaria,* los cuales pueden ser aprendidos y posteriormente manifestados en otros ámbitos de socialización (la escuela, el trabajo, etc.) o

viceversa. Para este caso es necesario referir teóricamente la noción de *habitus* de Bourdieu (1995), misma que se encuentra en el tercer apartado de este capítulo, la cual orientará al lector a comprender cómo ocurren los aprendizajes desde casa o cualquier lugar de socialización para ser incorporados en el individuo y ser manifestados en diferentes ámbitos.

Por otra parte, Calvete considera que “los niños que están expuestos a violencia son más agresivos en el futuro” (2012, p.44). Desde este punto de vista, según Castro Santander en Mendoza (2011) considera que la violencia es una conducta aprendida e influida por la familia, aunado a ello la cantidad de horas que el chico se encuentra expuesto a los diversos medios de comunicación (televisión, internet, etc.) y no menos importante, el uso de juguetes bélicos.

Ver algún tipo de violencia en la TV o en algún medio de comunicación, incita a producir alguna manifestación violenta en jóvenes (Calvete, 2012) ya que son considerados como desencadenantes de la agresión (Papalia, 2005) y permiten que ésta a su vez sea justificada, prediciendo una conducta agresiva como reacción ante la percepción de una amenaza.

2.2.1.4 Tipos de conducta agresiva y las distintas agresiones

Se calcula que de un 20 a 25 por ciento de estudiantes entre los 9 y 18 años de edad le temen a un compañero de aula, esto puede derivarse de las conductas manifestadas a través de las diferentes agresiones (Mendoza, 2011).

Según palabras de Castro Santander "Por un lado existe “acoso blando” que forma parte de una dinámica cotidiana del grupo, como un juego. Es la más generalizada. Sin embargo, también existe un tipo de acoso más duro. Este es perverso y busca destruir al otro” (Mendoza, 2011, para. 12). Según resultados de algunos estudios a los que se remite Santander y que fueron realizados en algunos países de Latinoamérica, específicamente en Argentina, Colombia y Chile, 20 por ciento de los estudiantes entre 9 y 18 años recurre al acoso blando; mientras que el 5 por ciento recurre al tipo de acoso más duro; sin embargo, los dos son hostigamientos constantes y que incluso la duración de ambos tipos de acoso puede ser de años. Aunque sea acoso “blando” o “duro” como se refiere Santander en Mendoza (2011), no dejan de ser manifestaciones de conductas agresivas.

Según Calvete (2012) hay dos tipos de conducta agresiva, la primera es la *conducta agresiva reactiva* la cual se refiere a la acción furiosa ante alguna amenaza percibida (en defensa); la segunda es la *conducta agresiva proactiva* la cual es una acción deliberada con la intención de obtener algo a cambio (con

algún interés o intención). La *agresión reactiva* es a la que pueden recurrir algunas víctimas de *bullying* mientras que la *agresión proactiva* es normalmente a la que recurren aquellos quienes son victimarios.

Respecto al párrafo anterior, una investigación realizada por Calvete (2012) tiene como resultados que la *agresividad proactiva* (con algún interés o intención) se asocia más a la exposición indirecta a la violencia (testigo), mientras que la *agresividad reactiva* (en defensa) se relaciona con experiencias de víctima en algún momento atrás.

Desde un enfoque psicosocial del desarrollo humano, Papalia (2005) plantea algunos tipos de agresión desde la niñez temprana: *agresión instrumental* (empleada como un instrumento para alcanzar una meta), *agresión manifiesta* (fuerza física o amenazas verbales dirigidas contra un objetivo) y *agresión relacional* (manipular, dañar o amenazar las relaciones, la reputación o el bienestar psicológico)[16].

Una investigación realizada por Vázquez (2012) reveló algunos de los tipos de agresión a los que comúnmente recurren estudiantes de nivel secundaria. Estas agresiones van desde física, verbal, psicológica, hasta sexual y exclusión social. Algunos de los indicadores utilizados en la investigación de Vázquez (2012) se presentan en la siguiente tabla.

Cuadro No: 2. Tipos de agresión.

Tipos de agresión	Indicadores
Física	Golpes, empujones, jalones de cabello, zancadilla, pellizcos, cachetadas, zapes, etc.
Verbal	Groserías, insultos, menosprecio.
Psicológica	Persecución, intimidación, tiranía, chantaje, manipulación, amenazas.
Sexual	Asedio, inducción, abuso.
Exclusión social	Ignorado, aislado, excluido.

Elaboración propia a partir de datos recuperados de Vázquez (2012) *"El bullying y las relaciones interpersonales"*.

Estos tipos de agresiones fueron orientadores para esta investigación, sin embargo, se consideró pertinente complementar los indicadores ya que resultaron insuficientes para identificar las diversas agresiones manifestadas en los

[16] Para más detalles remítase al tema 2.2.2.4 "*Conducta antisocial: agresividad",* página. 60.

estudiantes quienes fueron sujetos de esta investigación[17]. Los indicadores de Vázquez (2012) y los que fueron parte complementaria para esta investigación, no obedecen a algún género en particular; no obstante, pueden existir tendencias por género para manifestar ciertas agresiones (Olweus, 2004).

2.2.1.5 Agresividad intimidatoria entre hombres y mujeres

De acuerdo a la investigación realizada por Olweus a finales de los años 70´s, los resultados arrojaron que existe una tendencia en chicos quienes están más propensos al acoso escolar a diferencia de las chicas, estos resultados corresponden a los hallazgos obtenidos en el nivel de educación secundaria de aquel país.

Algunos de los hallazgos de este autor (Olweus, 2004) fueron relacionados con el género. Uno de ellos se refiere a lo que él denominó como *acoso directo,* con el cual se determinó a la(s) persona(s) que padece(n) y/o sufre(n) violencia sistemática manifestada a través de las diferentes agresiones con la finalidad de causar daño o conseguir algo de interés por parte del victimario.

Independientemente de la finalidad que plantea Olweus (2004), Papalia hace referencia a las características de la persona quien padece y/o sufre intimidación alguna, definiendo la *intimidación* de la siguiente manera: “Agresión deliberada y persistentemente dirigida contra un objetivo o víctima particular, por lo general una que es débil, vulnerable e indefensa” (Papalia, 2005, p.410).

Retomando la investigación realizada por Olweus (2004), los resultados de las chicas mostraron que ellas son quienes padecen y/o sufren comúnmente el *acoso indirecto* manifestado a través de agresiones psicológicas y/o exclusión social por parte de quienes fuesen victimarias.

Al mismo tiempo, el porcentaje de los alumnos que recurrían al *acoso directo,* así como el de las alumnas que intimidaban mediante *acoso indirecto* eran aproximados. Cabe señalar que lo único aproximado fueron los porcentajes, no obstante las tendencias por género apuntan a distintos lados ya que los hombres normalmente recurrían al *acoso directo* (agresiones físicas y/o verbales) para intimidar, también conocida por Papalia (2005) como *agresión manifiesta*; mientras que las mujeres recurrían al *acoso indirecto* o también llamado como *agresión relacional o social* rumores, manipulación de las relaciones de amistad, difamación, etc.

[17] Se sugiere remitirse al **Anexo C**, “*Categorías de análisis, subcategorías e ítems”,* p. 260; con la finalidad de observar los indicadores que fueron agregados y que a su vez complementan cada una de las agresiones.

Es pertinente mencionar que la intimidación manifestada a través de las distintas agresiones, así sea tiempo atrás como lo demuestra Olweus (2004) a finales de los años 70´s o puedan manifestarse de formas distintas en la actualidad, tiene la característica principal de centrarse en un objetivo o víctima que sea débil, vulnerable o/e indefenso (Papalia, 2005).

La investigación de Vázquez (2012) obtuvo entre sus resultados que, los hombres comunmente recurren a la agresión física y verbal para intimidar a sus víctimas, mientras que las mujeres recurren a la agresión verbal y a la exclusión social, por lo que tiene relación con lo que Olweus (2004) y Papalia (2005) ponen de manifiesto ante las tendencias por género y el tipo de intimidación que ejercen los victimarios y/o victimarias (intimidación dura-blanda); no obstante, la agresión psicológica se encuentra de manera transversal a todas las agresiones tanto en género masculino como femenino.

2.2.1.6 Agresiones y amenazas como una consecuencia de la competitividad en la escuela

En investigaciones que le anteceden a la presente, se ha encontrado con frecuencia que la agresividad intimidatoria entre escolares puede ser una consecuencia directa de la rivalidad por las buenas notas que se producen en la escuela. Por otra parte, se ha puesto de manifiesto que la conducta agresiva de quienes intimidan a sus compañeros podría explicarse como una reacción a las frustraciones y al fracaso en la escuela.

Aunque pueda parecer una hipótesis un tanto razonable, los análisis de datos realizados por Olweus (2004) demuestran que se trata de un mito. En 1978, año en que el autor realizó la investigación, se presentó una serie de resultados que apuntaban a que esa explicación de que los estudiantes agreden por reacción a la frustración y al fracaso era insostenible. Estos resultados insostenibles han sido confirmados y reforzados por análisis nuevos y más precisos donde se estudió a un grupo de 444 chicos del gran Estocolmo, a quienes se les hizo un seguimiento del grado 6 al grado 9 respecto a la educación de aquel país. Nada había en los resultados que sugiriera que el comportamiento de los chicos agresivos fuera consecuencia del fracaso en la escuela.

Tanto los agresores como las víctimas sacaban unas notas un poco por debajo de la media. En los grados 5 y 6, la desviación de la media no era grande, pero las diferencias aumentaban en la educación secundaria, sobre todo en el caso de los agresores. Como se ha mencionado, no existían pruebas que avalen la presunción

que las notas bajas y el fracaso en la escuela sean causa de su comportamiento agresivo (Olweus, 2004), no hasta ese momento.

Actualmente, en algunas investigaciones como la de Vázquez (2012), Nashiki (2013) y Rivero Espinosa, Barona Ríos, & Petriz Mayen (2015), se ha obtenido como resultado que la competitividad de los adolescentes en cuanto a lo que las dinámicas esolares implican, pueden motivar ciertos comportamientos de violencia manifestados a través de las distintas agresiones, principalmente de aquellos(as) estudiantes que tienen mal desempeño escolar (no entregan tareas, no participan en clase, sacan malas notas, no entran a clases, se ausentan a la escuela, etc.), quienes pueden fungir como victimarios, originando comportamientos repudiados por la sociedad basados en lo que comprende la competividad escolar y sus dinámicas; no obstante, estos no son resultados generalizables (de todos los sujetos de investigación) sino de unos cuantos estudiantes.

2.2.1.7 Características de las víctimas típicas y tipos de víctimas

Las víctimas típicas son alumnos más ansiosos e inseguros que el resto. Además, suelen ser cautos, sensibles y tranquilos. Cuando se sienten atacados, normalmente reaccionan llorando (al menos en los cursos o grados inferiores) y se alejan. Así mismo, padecen una baja autoestima, y tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación. Es frecuente que se consideren fracasados y se sientan estúpidos, avergonzados o faltos de atractivo (Petrie, 2003).

En la escuela se pueden ver y percibir como alumnos que están solos y abandonados. Lo normal es que no tengan ni un solo buen amigo en la clase. Sin embargo, no muestran una conducta agresiva ni burlona, y por tanto el acoso y la intimidación no se pueden explicar por las provocaciones a que las propias víctimas pudieran someter a sus compañeros. Del mismo modo, estos niños suelen tener una actitud negativa ante la violencia y el uso de medios violentos. Si se trata de chicos, lo más probable es que sean más débiles que otros en general (Olweus, 2004).

A este tipo de víctima Olweus (2004) la ha llamado víctima pasiva o sumisa, en oposición a la mucho menos común que se describe más adelante. Parece que el comportamiento y la actitud de las víctimas pasivas son signo, para otros, de individuos inseguros y despreciables que no responderán al ataque ni al insulto. Otra forma un poco diferente de describir a las víctimas pasivas es decir que se caracterizan por un modelo de ansiedad y de reacción sumisa combinada (en el caso de los chicos) con una debilidad física.

Las víctimas provocadoras se caracterizan por una combinación de modelos de ansiedad y de reacción agresiva. Estos alumnos suelen tener problemas de concentración, y se comportan de una forma que causan irritación y tensión a su alrededor. Algunos de ellos pueden caracterizarse como hiperactivos. No es raro que su conducta provoque a muchos alumnos de la clase, lo cual se traduce en reacciones negativas en gran parte del grupo, e incluso en todo él. Según Olweus (2004) la dinámica de los agresores y de las víctimas en una clase con víctimas provocadoras difiere, en parte, de los problemas que se plantean en una clase con víctimas provocadoras, es diferente de los problemas que se plantean en una clase con víctimas pasivas.

A continuación se plantean algunas de las características que pueden presentar aquellos estudiantes que sean víctimas de *bullying*, esto con base en los aportes realizados por Olweus (2004):

- Físicamente pueden ser más débiles que sus compañeros.
- Tienen miedo que les hagan daño o de hacérselo ellos mismos (juegos, deportes) tienen una coordinación física deficiente.
- Son cautos, sensibles, tranquilos, huidizos, pasivos, sumisos y tímidos (les salen las lágrimas con facilidad).
- Son ansiosos, inseguros, infelices y depresivos, con cierta opinión negativa de sí mismos (pobre autoestima).
- Les cuesta imponerse ante el grupo, físicamente, verbalmente o de otra forma.
- En muchos casos se relacionan mejor con personas adultas.
- El rendimiento escolar puede ser bueno, normal o malo (aunque normalmente sacan malas notas).

Las víctimas provocadoras (en su mayoría) suelen ser más chicos que chicas. Estos, pueden tener mal genio e intentar pelear o responder cuando les atacan o insultan, pero de forma ineficaz; pueden ser hiperactivos, inquietos, dispersos y ofensivos a causa de tensiones en general; torpes e inmaduros, de costumbres irritantes; es posible que provoquen el disgusto activo de los adultos, incluidos los profesores; pueden intentar agredir a otros escolares más débiles (Olweus, 2004).

2.2.1.8 Víctimas del acoso escolar y vínculos con sus padres

En algunas de las entrevistas que sostuvo Olweus (2004) con los padres de los estudiantes que fueron víctimas de *bullying*, se obtuvo como información que las víctimas se caracterizan por presentar cierta sensibilidad entre los 3 y 6 años, o la etapa de la niñez temprana como Papalia (2005) lo plantea. Según Olweus (2004),

es probable que los adolescentes con esta característica desde pequeños presentaran dificultades para imponerse a sus agresores. La información obtenida mediante las entrevistas con los padres, muestra lo que posiblemente pueda ser una característica que contribuya a la formación de la conducta y por tanto de la personalidad, convirtiéndolos en víctimas de acoso e intimidación por parte de los victimarios.

Otro de los resultados que dieron a conocer los padres mediante la entrevista fue que el hostigamiento por parte de los victimarios incrementó la ansiedad e inseguridad, mismas que a su vez dio pie a la formación de una valoración negativa de sí mismo, bajando su autoestima y manifestándose a través de las conductas sumisas o comportamientos que manifestaran temor alguno a sus compañeros de escuela y a la escuela como tal (Olweus, 2004).

Según este autor algunos resultados indican que los chicos que fueron víctimas de alguna agresión, tienen una relación más cercana con su madre, manifestada a través de una interacción más estrecha lo que propiciaba interacciones más positivas que otros chicos en general. Para algunos profesores (Olweus, 2004) esta relación más estrecha entre ellos constituye una protección excesiva por parte de las madres, esta tendencia hacia la protección “en exceso” puede ser un motivo para los victimarios para el acoso entre escolares.

Uno de los resultados de Vázquez (2012) puso en evidencia que solo algunos de los chicos que son víctimas de *bullying* tienen una relación más apegada con sus padres la cual estaba basada en la comunicación, confianza y respeto. No obstante, otro de los resultados de la investigación fue que la mayoría de los estudiantes víctima no entablan una buena relación con sus padres, por lo que tienden a aislarse en sus hogares. Por otro lado, algunos estudiantes recurrían a fingir alguna enfermedad/malestar o inventar cualquier pretexto con la finalidad de no acudir a la escuela.

Cabe mencionar que el vínculo con sus padres ante tal situación dependerá de la relación e interacción entre padres e hijos, al igual que de factores como la parte axiológica de la familia, estructura familiar (nuclear, extensa, monoparental), situación económica de los padres, el contexto, etc. (Papalia, 2005)[18].

2.2.1.9 Características de los agresores típicos

Una característica distintiva de los agresores típicos es su belicosidad con sus compañeros. Pero a veces los agresores también se muestran bélicos con los

[18] Para mayor información se sugiere remitirse al tema 2.2.2.7.1 *Relaciones: padres e hijos,* pág. 67.

adultos, tanto con los profesores como con los padres. En general, tienen una actitud de mayor tendencia hacia la violencia y el uso de medios violentos que los otros alumnos. Además, suelen caracterizarse por la impulsividad y una necesidad imperiosa de dominar a los otros. Tienen poca empatía con las víctimas de las agresiones. Es frecuente que tengan una opinión relativamente positiva de sí mismos. Si son chicos, suelen ser más fuertes físicamente que los demás, y en particular, más que sus víctimas (Olweus, 2004).

De acuerdo con Zavaleta (2014, p.26) “los estudiantes violentos son generalmente adolescentes más fuertes físicamente y con roles de líderes; proceden de familias monoparentales y son miembros de pequeños clanes escolares y pandillas”. Los individuos que adoptan un modelo de conducta agresivo y bravucón de hecho esconden “bajo la superficie” una personalidad ansiosa e insegura. Se ha puesto a prueba la suposición de que los agresores tienen una inseguridad soterrada, utilizando incluso métodos “indirectos” como fármacos y test de personalidad especiales; los agresores mostraban una ansiedad y una inseguridad inusitadamente bajas (Pulkkinen y Tremblay, 1992; citados en Olweus, 2004).

Estas conclusiones se refieren a los agresores como grupo (en comparación con los chicos de los grupos de control y las víctimas). Hay alumnos que participan en las intimidaciones pero que normalmente no toman la iniciativa, a estos se les puede llamar agresores pasivos, seguidores o secuaces. Es probable que un grupo de agresores pasivos sea heterogéneo y que contenga alumnos inseguros y ansiosos (Olweus, 2004).

2.2.1.10 La víctima: posibles indicios

En México las víctimas suelen ser estudiantes agredidos o violentados de alguna forma, ya sea física, psicológica, verbal, sexual y/o de exclusión social, factores motivados por etiquetas antihigiénicas (mal olor o mal aspecto por falta de aseo, presencia de piojos y/o liendres, etc.), estigmas físicos, apodos, calificativos, procedencia socioeconómica, religión, preferencias, raza, entre otros (Zavaleta, 2014).

De acuerdo con Olweus (2004), los niños o los jóvenes a quienes se acosa o se agrede en la escuela, normalmente pueden presentar uno o varios de los siguientes indicios:

A). En la escuela.

- ✓ Indicios primarios:

- Constantemente se les hacen bromas desagradables, les ponen apodos, los insultan, menosprecian, ridiculizan, desafían, denigran, amenazan. También les dan órdenes y comúnmente son dominados.
- Frecuentemente se les molesta, acobarda, empuja y/o golpea.
- Se ven envueltos en “discusiones” y “peleas” de donde tratan de huir, en ocasiones llorando.
- Les quitan libros, dinero y otras pertenencias o se las rompen y tiran.
- Presentan contusiones, pequeñas heridas, algunos cortes, arañazos o roturas en la ropa que no se explican de manera natural.

✓ Indicios secundarios:

- Es común verlos solos y apartados de su grupo de compañeros durante los recreos, así como a la hora de comer.
- Son de los últimos en ser escogidos para ser parte de juegos de equipo.
- Intentan quedarse cerca del profesor u otros adultos durante el receso.
- Tienen dificultad de hablar en clase frente a los demás, dan una impresión de inseguridad y/o de ansiedad.
- Tienen un aspecto de tristeza, depresión o como si estuviera afligido.

B). En casa.

✓ Indicios primarios

- Regresa a casa con la ropa rota, desordenada y/o con los libros rotos.
- Tienen moretones, algunas heridas, pequeños cortes y rasguños que no son explicados de manera natural.

✓ Indicios secundarios

- Cuando se dirigen a casa, normalmente lo hacen solos.
- Es posible que no tengan ni un solo amigo.
- Nunca o casi nunca son invitados a fiestas.
- En la mañana existe la presencia de temor para asistir a la escuela, frecuentemente presenta poco apetito, dolores de cabeza o de estómago.
- Transitan a la escuela o regresan de la misma por un camino poco común.
- Al dormir, lo hacen de manera intranquila, tienen pesadillas y es posible que lloren mientras duermen.
- Presentan perdida de interés por trabajos escolares y sacan bajas calificaciones.

- Se muestran tristes, deprimidos e infelices, repentinamente cambian de humor, están irritables y explotan inesperadamente.
- Piden dinero extra o lo roban con el fin de contentar a sus agresores.

(Olweus, 2004).

2.2.1.11 El victimario: posibles indicios

Los niños o jóvenes que agreden a otros escolares suelen participar como "perpetradores" (Olweus, 2004). A contnuación se plantean los siguientes indicadores como indicios de posibles victimarios:

- Suelen hacer bromas desagradables, insultar, intimidar, poner apodos, burlarse, ridiculizar, acobardar, empujar, golpear, o dañar las pertenencias de sus víctimas, etc.
- Pueden comportarse así con cualquier alumno pero seleccionan sobre todo a los alumnos más débiles, así mismo muchos de los agresores inducen a algunos de sus seguidores a que hagan el "trabajo sucio" mientras que ellos se mantienen alejados (Olweus, 2004).

Los chicos tienen mayor tendencia a convertirse en agresores, pero también hay que tener en cuenta que resulta más difícil descubrir a las agresoras, estas se valen de medios más "arteros" de hostigar, menos visibles, como la calumnia, la propagación de rumores y la manipulación de las relaciones de amistad en la clase (por ejemplo: quitarle a una chica su "mejor amiga"). Hoy se sabe menos de las características típicas de las chicas que practican el acoso entre sus compañeras de escuela (Olweus, 2004).

Los alumnos agresores suelen tener más de una de las características generales que a continuación se mencionan:

- Pueden ser físicamente más fuertes que sus compañeros, pueden ser de la misma edad o en su mayoría un poco mayores y físicamente más fuertes con movimientos eficientes en los deportes o juegos.
- Sienten una necesidad imperiosa de dominar y subyugar a otros alumnos, de imponerse mediante el poder y la amenaza.
- Tienen mal carácter, se enfadan fácilmente, son impulsivos y toleran las frustraciones, les cuesta adaptarse a las normas.
- Con los adultos suelen tener una actitud hostil, desafiante y agresiva.
- Se les considera duros, curtidos y muestran tener muy poca simpatía.
- Adoptan conductas antisociales.

- Su rendimiento académico puede ser normal o estar por encima o por debajo del rendimiento medio en la escuela elemental.

(Olweus, 2004).

2.2.1.12 Reconocimiento de víctimas y victimarios

Reconocer dentro del ámbito escolar a un alumno que está siendo agredido resulta más sencillo que reconocer al agresor. Según la licenciada Nancy Caballero, vicepresidenta de la Asociación Argentina de Salud Mental, la víctima "raramente avisa lo que está viviendo. Experimenta cambios de humor y depresión. También lo manifiesta a través de fobias y a veces inventa enfermedades para no ir al colegio o al regresar a casa le faltan útiles u otras pertenencias" (Mendoza, 2011, para.5).

El agresor comúnmente es reconocido por profesores o preceptores escolares (personas que conviven más tiempo con los estudiantes). "No es fácil reconocer a un niño que agrede a otros. Sin embargo, muchas veces son jóvenes con déficit de atención. Estos suelen ser más impulsivos o reaccionan más rápidamente a los estímulos" (Mendoza, 2011, para.6). En relación a esto, el licenciado Juan Carlos Labiano del Centro Neurocognitivo infanto-juvenil comentó que los agresores "buscan descargar la frustración en un tercero, canalizarla a través de la violencia" (Mendoza, 2011, para.7).

Por otro lado, el agresor puede ser una persona que necesite y esté tratando constantemente de sentirse superior a los demás "Esta actitud habla de una persona insegura con carencias importantes. Una persona que no es insegura no tiene la necesidad de sentir que domina a otros" (Mendoza, 2011, para.8).

Sin embargo, el reconcocimiento de víctimas como de victimarios no es un patrón ni una tipificación, sino que es relativo ya que se comparten por lo general algunas de las características y no todas al pie de la letra. Según en la investigación realizada por Calvete (2012) se encontraron resultados que muestran que cuando un niño y/o adolescente está expuesto a violencia directa (como víctima) en la casa y/o en la calle, hay una tendencia a presentar un comportamiento agresivo *reactivo* como *proactivo*, por lo que dependiendo de la circunstancia y/o los intereses, puede fungir como víctima o victimario. Cabe señalar que en algunos casos los roles se invierten por diferentes factores.

2.2.2 Relaciones Interpersonales en adolescentes

Desde una perspectiva humanista, hay que referir como punto de partida que la persona es una realidad compleja, ya que comprende aspectos mentales (pensamientos, intereses, percepciones, conocimientos, intenciones, etc.) así como aspectos corporales y sentimentales; donde cada uno de ellos interactúa dinámicamente, pero sobre todo hay que considerar que la persona es un ser social y no aislado, su existencia está relacionada con la convivencia con otras personas (Ortíz, 2005). De acuerdo con Hargreaves (1986) la formación y conformación de los seres humanos se da mediante la interacción y esto ocurre gracias a una dimensión que implica un proceso esencial: *la comunicación;* la cual es básica en las diferentes relaciones e interacciones que establece el individuo. Hargreaves refiere a la interacción como:

> "[…] «el hecho por el cual cada participante refiere al otro su acción y la acción del otro a sí mismo». Mediante ella los participantes se sitúan en terreno común, se vuelven uno hacia el otro, sus actos se interpretan y en consecuencia se regulan recíprocamente" (Hargreaves, 1986, p.408).

La interacción -*face to face*- implica tomar en consideración y como punto de partida *la percepción* que se origina entre dos individuos o participantes que comienzan a interactuar, ya que esta percepción del otro (cómo se percibe al otro individuo: quién y qué es) excita el comportamiento recíproco durante esta interacción (Hargreaves, 1986). El comportamiento que se muestre al momento de la interacción con la otra persona dependerá de la percepción que se tiene de ese individuo, ya que al momento de interactuar se origina una evaluación sobre la otra persona, de la cual se concede un trato en particular.

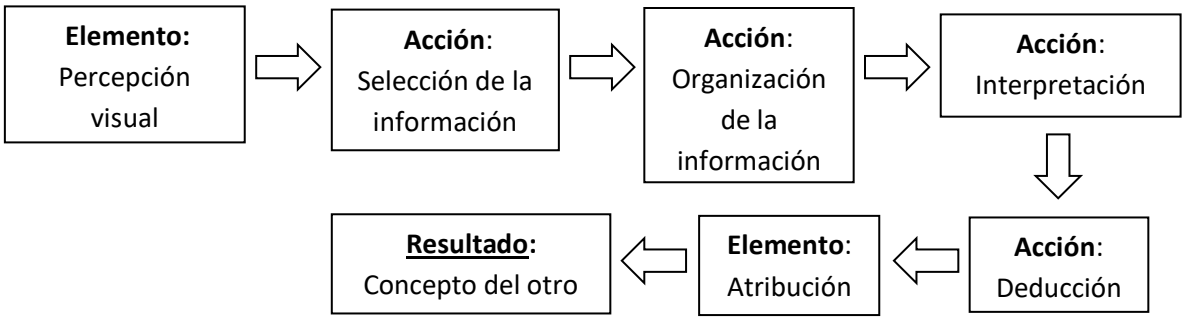
El primer elemento al que se recurre al momento de la interacción con alguien más es la *percepción visual*[19], donde comúnmente se toman en cuenta las características principales u obvias de la otra persona y de la cual ocurre una *selección de información* (primera acción). Esta selección de información representa aspectos básicos del otro, mismos que orientan el comportamiento tanto del que hace la selección de información como de quien se hace, es una de las bases que estructuran la relación. La segunda acción es la *organización de información,* en ella se realizan *interpretaciones e inferencias* por las cuales se *deducen datos* (tercera acción) que pueden corresponder o refutar con/la percepción visual; de esta manera se puede reestructurar las relaciones.

[19] La *primera impresión* es una hipótesis transitoria respecto de la otra persona, la cual se va ir reestructurando conforme la profundidad de la interacción. Es una forma de condensar información por lo que posee una importante función económica para sustraer información (Hargreaves, 1986).

Schutz en Hargreaves (1986) lo denomina como «esquemas interpretativos» fungiendo como tipificaciones de las deducciones acerca de las demás personas aunque también pudiesen no coincidir las deducciones. Cuando no coinciden con los esquemas interpretativos lo denomina como «sistemas de pertinencias» el cual tiene gran relación con los intereses, los objetivos, funciones, etc., de la persona con la que se interactúa.

La *atribución* es el segundo elemento al que se recurre al momento de la interacción, consiste en que la persona emite juicios en relación al estado emocional en el que se encuentra el otro, así como de su personalidad. A esto se le ha denominado como «propiedades de disposiciones» (Hargreaves, 1986) donde van referidos diversos niveles de complejidad en relación a la personalidad, las actitudes y las facultades. Por las atribuciones que se le hacen a la otra persona y aunado a esto descubrir un motivo y/o intención, se puede comprender parte del comportamiento, pudiendo derivarse conocimiento sobre alguno(s) de sus actos o *roles*. A continuación se sintetizan los elementos y las acciones en su proceder para obtener como resultado el concepto del otro:

Diagrama No. 1. Elementos y acciones al momento de la interacción humana.



Elaboración y diseño propio basado en la información retomada de Hargreaves (1986).

El rol[20] forma parte del actuar del individuo al momento de la interacción, de esta manera se pueden percibir comportamientos y funciones determinadas de ciertos personajes en las diversas relaciones sociales. Es una forma de categorizar a los individuos, por lo que al saber el papel o las funciones de las personas, se puede mantener una interacción fluida, cabe señalar que esto es relativo y depende de la relación que se sostiene así como de la interacción entre ambas partes.

[20] Comportamiento asociado a una posición. "Situación del individuo en el contexto social, según la cual se espera que adopte actitudes y funciones determinadas" (Hargreaves, 1986, p.411).

No obstante, Hargreaves (1986) considera que la interacción entre individuos es "satisfactoria si ambos, […] son conocedores de las reglas que rigen su relación y se conforman a ellas. Los roles estructuran y orientan la interacción" (p.54). Es así como las reglas y el rol desempeñado son factores que influyen en la interacción.

Es pertinente señalar que de acuerdo con Hargreaves (1986) "Todos los sistemas sociales […] constan de una compleja estructura de *posiciones* interrelacionadas" (p.70). Desde este punto de vista y para explicar los diversos comportamientos del ser humano, es necesario considerar el sistema social en el que se desarrolla el individuo, así como los roles que desempeña. El comportamiento humano se presenta en situaciones que ya están estructuradas por diferentes sistemas sociales así como sus roles, ya sean asignados o conseguidos.

La estructura compleja de posiciones es variada y no cualquier individuo puede ocupar la posición que le convenga o desee ya que algunas se encuentran estructuradas (la edad, el sexo, la familia, la raza, clase social, etc.) estas posiciones son asignadas; mientras que otras son conseguidas y dependen del talento y/o cualidades del individuo (puesto de trabajo, cargo, etc.). No obstante, algunas posiciones tienen cierta relación entre ellas mismas, un ejemplo de ello son los diversos actores que plantea esta investigación respecto del ámbito escolar: *estudiante-docente-prefecto*, donde las posiciones como los roles entre los actores difiere tanto del *estudiante-docente* como del *estudiante-prefecto* y viceversa en ambos casos. Cabe señalar que es difícil distinguir entre posiciones asignadas y conseguidas, ya que algunas posiciones son el resultado de ambas.

La mayoría de los individuos ocupa simultánea y consecutivamente diversas posiciones, independientemente de que se tenga asignado el sexo, la edad, la familia, condición social, raza, etc., el individuo al mismo tiempo ocupa posiciones conseguidas, que en relación a los actores del ámbito escolar y tomando en consideración algunas de las posiciones asignadas, puede conseguirse la posición de: estudiante, docente, prefecto, directivo, administrativo, etc.

Es pertinente mencionar que las posiciones se interrelacionan en los diferentes sistemas sociales, en algunos casos, aunque se ocupen ciertas posiciones no siempre se realizan las *funciones*[21] correspondientes. Así mismo, no todo individuo que ocupa una posición (*actuante*) desempeña sus roles por sí solo sino que necesita de otra posición a la que se encuentra ligada y está denominada como *rol complementario.* En relación a esto, el *rol complementario* respecto de la posición del docente es el estudiante (*asociado*).

[21] Papel que desempeña el individuo y la aportación que realizan al sistema social donde se desenvuelven (Hargreaves, 1986).

De acuerdo con Hargreaves los comportamientos tanto del *actuante* como del *asociado* se influyen de manera significativa entre ambos por tres razones:

a) “El rol de posición complementario orienta principalmente al *actuante* en la ejecución de su rol.
b) El rol del *asociado* influye con cierto grado en el actuante que resultará en ciertos comportamientos.
c) La naturaleza de la relación del rol entre ambos asociados está estructurada de forma que los dos actuantes se hayan ligados de forma particular”.

(Hargreaves, 1986, p.73).

Es importante señalar que los *deberes* (obligaciones) y los *derechos* (privilegios) están vinculados respecto de la posición que se ocupe, los deberes del actuante son los derechos del asociado. Todas las interrelaciones e implicaciones respecto de los roles y/o posiciones que ocupa un individuo en cualquier sistema social deja en claro un aspecto nodal: *la comunicación.*

La misma naturaleza del ser humano le motiva para tener un bienestar psicológico, así como para su convivencia cotidiana, convirtiéndose en un acto individualizado que tiene gran relación con las características psíquicas y de interacción con el contexto (Ortíz, 2005). De acuerdo con esta autora, *la comunicación* puede ser verbal y no verbal, la primera puede verse limitada por factores como el vocabulario, la edad, el género, conocimientos, intereses, etc., mientras que la segunda puede considerar expresiones como los gestos, movimientos del cuerpo, ademanes e inclusive el estado de ánimo que influya al momento de expresar lo que se está comunicando.

La interacción con otros individuos del entorno, así como también la influencia del contexto y/o ambiente en el que está inmerso el individuo, incide de alguna manera desde los primeros años de vida. Los primeros individuos con los que se tiene interacción y que se dan a la tarea de educar son los padres, quienes son vistos como una socialización primaria de acuerdo con Luckman (2003) y son quienes también guían parte del desarrollo de sus hijos así como quienes orientan las habilidades para resolver situaciones y conseguir el logro de sus objetivos.

En la familia no solamente se inculcan principios, sino también hábitos de orden, limpieza o de estudio; se les ofrece lo necesario para solventar las necesidades biológicas, psicológicas y sociales (Ortíz, 2005) o también conocidas como primarias: alimentación, descanso y abrigo entre otros (Romero, 2016); de la misma manera presentan necesidades afectivas, de contacto físico, intimidad y de

darse a sí mismos un sentido de pertenencia mediante el *autoconcepto*[22] entre muchos aspectos más, lo que irá permeando sus relaciones e interacciones durante su desarrollo con los demás individuos.

Todos los individuos tienen un origen, una historia y una serie de experiencias que lo hacen ser particular y esto puede derivarse de la individualidad, la cual puede llevarlo a percibir la vida de diferente manera en comparación al resto de las personas. La individualidad puede ser una razón que dificulte la relación persona a persona por lo que es necesario poner atención a las prácticas comunicativas con la finalidad de mejorar la comunicación interpersonal, considerando en todo momento los intereses y aspiraciones personales como de reconocimiento social (Ortíz, 2005).

De acuerdo con Ortíz (2005) "cada sociedad dicta normas y jerarquías asignadas en función de: sexo, edad, raza, condición social, preferencia sexual y hasta incapacidades físicas y mentales" (p.12-13). Estas normas y/o jerarquías originan desigualdades, las cuales propician violencia que se alimenta de las relaciones de poder y puede ser ejercida en los diferentes ámbitos en el que se desarrolla el ser humano; no obstante, se debe considerar que las formas de comportamiento socialmente aceptadas, así como el funcionamiento y la organización de los diversos ámbitos en los que se desarrolla el ser humano son establecidos y transmitidos a través de las mismas instituciones humanas tales como la familia, la escuela, la iglesia, medios de comunicación, etc.

Para comprender lo que sucede en las relaciones interpersonales, primero es necesario definir el *tipo de relación,* que de acuerdo con la Enciclopedia de clasificaciones (2016) hay tres tipos generales:

a) *Relaciones íntimas/relaciones superficiales:* la primera corresponde cuando se busca satisfacer la parte afectiva a partir de un vínculo con la otra persona. Un ejemplo de ello es la relación establecida entre un doctor y su paciente, mientras que el paciente busca una persona con la cual él pueda demostrar cierta confianza para la atención de su problema de salud (*íntima*), el doctor solo lo puede percibir como una relación de trabajo o profesional (*superficial*); esto puede generar conflictos en la interacción entre ambos. Es pertinente mencionar que esto es relativo y es dependiente de la perspectiva e/o intereses de los individuos que establecen la relación.

[22] "El autoconcepto es la percepción e imagen que uno tiene de sí mismo" (Ortíz, 2005, p.16).

b) *Relaciones personales/relaciones sociales:* la sociedad por lo general impone modelos o tipificaciones de personas, por lo que la identidad personal puede quedar de lado cuando se establece cierto reconocimiento ante la sociedad. Un ejemplo de ello es cuando los adolescentes que se encuentran inscritos en alguna escuela buscan establecer algún tipo de relación con sus compañeros, aunque la búsqueda de amistades en el ámbito escolar sea algo común (Papalia, 2005), también pueden encontrar solo relaciones sociales, es decir, no con la interacción personal que se esperaba, sino con una interacción social que le es atribuida por la misma sociedad y que los identifica como: *compañeros de escuela* o *pares*[23]*.*

c) Relaciones amorosas: la intimidad, pasión y compromiso son factores que caracterizan este tipo de relación, en conjunto pueden propiciar una relación de amistad, de apego y/o romántica.

(Enciclopedia de clasificaciones, 2016).

Cada individuo va a presentar diferentes actitudes de acuerdo al tipo de relación e interacción que se manifieste entre ambos. De acuerdo con Hargreaves, la actitud se define como "una disposición psíquica y nerviosa organizada por la experiencia que ejerce una influencia orientadora o dinámica sobre las reacciones del individuo a todos los objetos y situaciones con los que está relacionada" (Hargreaves, 1986, p.404).

La actitud estará influida por la interacción que se presente entre las distintas posiciones y/o roles que ocupe cada individuo, independientemente del tipo de relación que se mantenga, estarán ya estructurados por los diferentes sistemas sociales, lo que orientará la ejecución de ciertos comportamientos aunque esto sea algo relativo.

Para efectos de esta investigación se elaboró el siguiente concepto de *relaciones interpersonales*:

> Interacciones humanas que se llevan a cabo a través de posiciones y/o roles establecidos mediante sistemas sociales, con resultados y alcances diversos de acuerdo a las intenciones y/o necesidades de los individuos que ocupen dicha posición.

Este concepto fue creado a partir del sustento teórico anterior correspondiente a este tema, el cual orientó la investigación en lo que respecta a las relaciones interpersonales de los estudiantes quienes fueron sujetos de investigación.

[23] Estudiantes que tienen como característica principal que cursan el mismo grado de estudios y que en promedio oscilan por la misma edad sin importar el género, apariencia física o condición social.

2.2.2.1 Adolescencia

La adolescencia es una etapa de transición en el ser humano que comprende el cambio de la niñez a la etapa adulta, presentándose entre los 11 o 12 a los 19 o 20 años (Papalia, 2005). Por lo general comienza con la pubertad[24] y se presentan cambios notorios en áreas del desarrollo físico, cognoscitivo y social; sin embargo, algunos jóvenes tienen problemas para manejar todos estos cambios.

Una de las características más notorias de esta etapa del desarrollo humano es el desarrollo físico donde se modifica la condición física, se desarrollan los órganos sexuales como un signo de su madurez fisiológica (pubertad, el estirón), surgen necesidades por cubrir como la de nutrirse adecuadamente, de descanso (sueño), trastornos alimenticios, es la edad más propensa para el consumo y abuso de sustancias dañinas para la salud, se puede padecer depresión, etc. A pesar de los diversos peligros por los cuales atraviesa el adolescente, la mayoría emerge de esta etapa con madurez, cuerpos sanos y entusiasmados por la vida (Papalia, 2005).

En la actualidad, los adolescentes son más susceptibles a enfrentar más peligros que tienen relación con su bienestar físico y mental que aquellos quienes fueron adolescentes varios años atrás. Algunos de los peligros son los siguientes: embarazo, maternidad, mortalidad (por accidentes, suicidios, homicidios), adicciones (exceso en el consumo de drogas), actividad sexual riesgosa, pandillas, uso de armas de fuego, etc. Surgen situaciones de duda o incertidumbre que carecen de una adecuada orientación por parte de la familia y está carencia puede producir ruptura en el vínculo familiar.

Al producirse la ruptura en el vínculo familiar, los adolescentes son más susceptibles a ser influenciados por los diversos actores sociales de los distintos contextos (familiares, amigos, vecinos, docentes, artistas, medios de comunicación, etc.) quienes pueden incidir en la conducta, toma de decisiones y actitudes de los adolescentes (Trejo, 2014).

Otro de los aspectos cambiantes en la adolescencia es el desarrollo cognoscitivo, donde de acuerdo con la teoría de las etapas cognoscitivas de Piaget, el adolescente se encuentra en la etapa de las *operaciones formales* en la cual la persona puede pensar de manera abstracta, manejar situaciones hipotéticas con su respectivo razonamiento deductivo y pensar de una manera más realista. Con el pensamiento formal los adolescentes pueden discutir abstracciones tales como el amor, justicia, libertad, entre otras más. De acuerdo con Papalia y en relación a

[24] "Proceso por el cual una persona alcanza la madurez sexual y la capacidad para reproducirse" (Papalia, 2005, p.427).

los adolescentes “Aunque su pensamiento sigue siendo inmaduro en ciertos aspectos, muchos son capaces de realizar un razonamiento abstracto y juicios morales sofisticados” (Papalia, 2005, p.444).

El lenguaje es perfeccionado y el vocabulario continúa en aumento, conociendo un aproximado de 80 000 palabras (Papalia, 2005). Los jóvenes son conscientes de que las palabras son símbolos que pueden tener diferentes significados; desarrollan habilidades para adoptar posturas, pueden entender los puntos de vista e identifican el nivel de conocimientos de las otras personas. Por otro lado, Papalia (2005, p.448) señala que los adolescentes son “Conscientes de su audiencia, los adolescentes hablan con sus pares un lenguaje diferente del que usan con los adultos”.

Como el adolescente sabe perfectamente con quien va a entablar una plática, utiliza el lenguaje de la manera que crea le resulte más conveniente. Es pertinente mencionar que el lenguaje juega un papel muy significativo en la creación y desarrollo de la identidad, *la jerga* forma parte de este proceso. Al utilizar ciertas expresiones como “chido”, “cámara”, “me late”, “carnal”, etc., se remite de manera implícita a valores, gustos y preferencias únicos de su generación.

El desarrollo psicosocial es otro aspecto cambiante del adolescente, quien en esta etapa hace un esfuerzo por dar sentido a su identidad, lo cual según Erikson en Papalia (2005) es algo normal que refleja un proceso saludable y vital, basado en los logros obtenidos hasta el momento como en el desarrollo de la confianza, la autonomía y la iniciativa con la finalidad de afrontar problemas psicosociales en la etapa adulta. No obstante, el adolescente atraviesa por una *crisis*[25] *de la identidad.*

En esta *crisis de la identidad,* es donde el adolescente busca desarrollar una idea coherente de lo que es en realidad pero también considerando el papel que desarrolla ante la sociedad. Rara vez se resuelve completamente en la adolescencia, por lo que se complementa en el transcurso de la vida adulta donde resurgen problemas relacionados con esta crisis. De acuerdo con Papalia (2005, p.469) “Para formar una identidad los adolescentes deben establecer y organizar sus habilidades, necesidades, intereses y deseos de forma que puedan ser expresados en un contexto social”.

En relación a la cita anterior, según Erikson en Papalia (2005) es normal cierto grado de conflicto de identidad en el adolescente ya que forma parte de la naturaleza caótica del ser humano y puede explicar gran parte de la conducta y la autoconciencia en ellos. La identidad se va formando conforme los jóvenes

[25] “[…] periodo de toma de decisiones conscientes relacionadas con la formación de la identidad” (Papalia, 2005, p.471).

resuelven tres problemas principales: la elección de una ocupación, la parte axiológica en la cual ellos creerán así como por la que vivirán y el desarrollo de una identidad sexual que les resulte satisfactoria.

Durante la adolescencia hay un momento de transición en el que los jóvenes buscan adquirir compromisos[26] para demostrarse a sí mismos que pueden ser fieles a estos y realizarlos de la mejor manera, a este "tiempo fuera" se le llama *moratoria psicosocial* (Papalia, 2005). De acuerdo con esta autora, en la medida que ellos se mantengan fieles a sus compromisos influirá en su capacidad para resolver la crisis de identidad.

La fidelidad es considerada por Erikson en Papalia (2005) como una extensión de la confianza. Cuando el adolescente se identifica a sí mismo, extienden su confianza a sus más allegados y eso puede incluir a sus mentores. La autoidentificación emerge cuando el adolescente elige a qué valores y personas ser leal.

En el transcurrir de la adolescencia, la autoestima se desarrolla en el contexto de las relaciones entre pares, principalmente cuando pertenecen al mismo género. La autoestima del hombre tiene relación con la lucha del logro individual (competitiva), mientras que la de la mujer depende de las conexiones con los demás (colaborativa); de acuerdo con Papalia (2005) la confianza y la autoestima de ambos se conforma con la edad. Según Spencer en Papalia (2005) la autoestima tiene una correlación con la actividad sexual temprana, donde los muchachos con alta autoestima tenían una probabilidad dos y media veces mayor que los chicos que no la desarrollaban, mientras que las chicas tenían una probabilidad tres veces mayor de continuar siendo vírgenes.

Como se ha mencionado, el adolescente atraviesa por una etapa la cual le resulta significativamente complicada, ya que experimenta cambios en cuanto a su desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial. Estos cambios pueden manifestarse a través de su conducta y su actuar cotidiano para relacionarse e interactuar con los demás tomando en consideración todos y cada uno de los aspectos que involucra la adolescencia.

2.2.2.2 La conducta nace y se hace

Algunas investigaciones así como teorías de diferentes autores ponen en tela de debate si el ser humano nace con la conducta o si la conducta se adquiere conforme transcurre el tiempo. Algunas teorías hacen referencia al contexto como

[26] "[…] inversión personal en una ocupación o sistema de creencias" (Papalia, 2005, p.471).

un factor significativo ya que influye en el comportamiento del individuo; es aquí donde se adquieren hábitos y estilos de vida las cuales se verán reflejadas a corto, mediano y a largo plazo por los individuos quienes estarán influidos de alguna manera tanto por contextos como por individuos en los diferentes ambientes sociales.

Las conductas dependerán de nuestras vivencias y experiencias a lo largo de nuestras vidas, ya que adquirimos actitudes, comportamientos, formas de relacionarnos con los demás y todo eso en conjunto conforma la conducta sin olvidar el contexto en el que se desarrolle el individuo (Papalia, 2005).

El contexto juega un papel significativo en la adquisición de conductas, ya que se involucran actores sociales correspondientes a diferentes ámbitos, mismos que pueden permear u orientar las decisiones de los jóvenes estudiantes. Trejo (2014, p.35) señala que “Si los alumnos viven o perciben una cultura de la violencia, es más probable que aprendan a reproducirla”, por lo que el contexto es un factor de influencia sobre los adolescentes.

Por otro lado, a pesar que se ha señalado como el factor principal al contexto, también hay teorías que apuntalan a la adquisición de la conducta desde distintos factores biológicos. Sin embargo, cabe señalar que depende de la perspectiva disciplinar de la teoría.

2.2.2.3 Conducta social en adolescentes

La edad es un aspecto significativo para la vinculación con otras personas, los jóvenes comúnmente buscan gente joven para relacionarse, ya que perciben una marginación por parte de la sociedad adulta; esto puede dar pie a conflictos familiares, confusiones emocionales, conductas temerarias e incluso el rechazo de valores de los adultos. Los adolescentes comienzan a pasar más tiempo con sus compañeros en comparación que con sus padres o hermanos, esta separación ante la familia no es un rechazo, sino que es una respuesta a una necesidad del desarrollo humano (Papalia, 2005).

El conflicto familiar es más frecuente en la adolescencia, ya que los jóvenes pueden sentirse cohibidos, avergonzados, torpes, solitarios, nerviosos o ignorados. La mayoría de las discusiones tienen relación con los quehaceres domésticos, tareas escolares, la forma de vestir, dinero, tiempo para salir, amistades, etc., según Papalia (2005, p.489) “el nivel de discordancia familiar depende principalmente de la personalidad de los adolescentes y del trato que reciban de sus padres”. Reconocer que la adolescencia es una transición

complicada para los jóvenes podría ayudar a padres y docentes a entender la conducta problemática que se pueda desencadenar.

Aunque el adolescente atraviese por una etapa complicada e influida significativamente por la familia, es pertinente mencionar que no es el único ámbito donde se puede manifestar la conducta social o de socialización. La conducta social se establece gracias al contexto como: familia, amigos, grupos o colectivos, la ubicación del hogar, etc., con quienes se comparte un sentido de pertenencia. La conducta social se refiere a la forma de interacción con otras personas, donde se busca una aceptación de aquellas con quienes se establece una relación y se interactúa día a día (Bruner, 2004) sin importar que sea la familia, los compañeros de escuela o del vecindario, si estas personas no se adaptan o no aceptan a los adolescentes, pueden orillarlos a la búsqueda de aceptación en alguien más como los pares.

Algunos adolescentes cuestionan la autoridad y las normas de sus padres por lo que recurren a buscar amigos en la misma posición. Los grupos que están conformados por pares pueden manifestar afecto, simpatía, comprensión, orientación moral, etc., es un espacio donde se forman las relaciones íntimas y funge como escenario para alcanzar la autonomía e independencia de los padres (Papalia, 2005).

Los estudiantes forman sus propios grupos “de amistades” con quienes comparten algunos aspectos en común que los hace identificarse entre ellos mismos y que a la vez les proporciona un sentido de identidad como grupo; de esta forma se sienten aceptados entre sí y con ello unificados como si fuese un grupo solidario (Bruner, 2004). Las amistades son consideradas como relaciones igualitarias en comparación con los padres y hermanos, están basadas en la elección y el compromiso, se influyen entre sí y puede hacerse más similares de lo que ya son aunque suelen ser más inestables que las relaciones familiares. En la escuela, los amigos comúnmente comparten un estatus social similar, actitudes e incluso el desempeño escolar.

La confianza empieza a extenderse con las amistades con la finalidad de obtener intimidad y apoyo por lo que empiezan a compartir confidencias entre sí, mostrando en ocasiones más confianza en los amigos que es sus propios padres.

Con el desarrollo cognoscitivo y emocional, los adolescentes pueden comprender más fácilmente el punto de vista, los pensamientos y posiblemente los sentimientos entre ellos mismos. La confidencia y el apoyo emocional se presenta comúnmente entre mujeres, mientras que los hombres prefieren compartir actividades competitivas como los deportes (Papalia, 2005). De acuerdo con esta autora, dentro de la relación entre pares, aquellos varones quienes son

rechazados se pueden mostrar agresivos y antisociales; sin embargo, algunos de los pares los pueden percibir como líderes, ya que los pares aceptan y esperan cierta agresividad en los varones.

2.2.2.4 Conducta antisocial: agresividad

Los orígenes de la agresión se remiten a la etapa de la niñez temprana donde es un tanto común que los niños peleen por juguetes o el control del espacio, por lo que se hace evidente la agresión en el juego social. Cuando un niño arrebata un juguete al otro y éste sólo busca recuperarlo sin lastimar o dominar al que arrebató el juguete, la agresión es empleada como un instrumento para alcanzar una meta y es conocida como *agresión instrumental,* siendo el tipo de agresión más común en la niñez temprana (Papalia, 2005). A medida que los niños van desarrollando sus capacidades verbales y de autocontrol, por lo general también cambian el tipo de agresión al que recurren, de ser en un principio la agresión física, la cambian para recurrir a la agresión verbal.

Independientemente de la edad, el género también juega un papel significativo. Según Papalia (2005) los niños tienden a recurrir a la fuerza física o amenazas verbales dirigidas, a esto se le conoce como *agresión manifiesta.* Las niñas por lo general recurren a la *agresión relacional,* es una forma más sutil de agredir, la cual consiste en manipular y dañar, o amenazar con dañar las relaciones, la reputación o el bienestar psicológico[27]; a este tipo de agresión también se le conoce como agresión disimulada, indirecta o psicológica (Papalia, 2005).

> "La conducta agresiva tiende a ser generada desde la niñez temprana por una combinación de una atmosfera familiar estresante y poco estimulante; disciplina cevera; falta de calidez materna y de apoyo social; exposición a adultos agresivos y violencia en el vecindario; y grupos de pares efímeros que impiden las amistades estables" (Papalia, 2005, p.320).

Aunque las fuentes de agresión sean variadas desde la niñez temprana, en los adolescentes también se presenta como un hecho multiforme donde confluyen numerosos factores que abarcan diferentes etapas del desarrollo humano, así como las relaciones e interacciones en los diferentes ámbitos: familiar, escolar, social, etc., y elementos propiamente socioeconómicos. Leyens (1991, p.35) define la agresión como "comportamiento efectuado con la intención de causar daño a otra persona".

[27] Puede involucrar menosprecio, rumores, apodos, burlas, etc.

La agresión se adquiere de forma interna y externa a la persona y de cierta manera se le atribuye al nivel socioeconómico donde pertenece o se desenvuelve el adolescente (Leyens, 1991); sin embargo, hay una investigación de Calvete (2012) donde establece que si el individuo considera la agresividad como algo aceptable, se pueden predecir ciertas conductas con tendencias agresivas por parte del mismo aunque esto es relativo considerando los contextos: “Ser testigo de violencia en casa y observar violencia en la TV se asociaron significativamente con ambos tipos de conducta agresiva. Ser testigo de violencia en el colegio y en el vecindario no predijeron la conducta agresiva” (p.44).

Existen consideraciones de que la violencia puede ser el resultado de una incapacidad que presentan los seres humanos para resolver sus conflictos a través de soluciones razonadas o constructivas. Se debe tener en consideración que el conflicto nace como una lucha de poder cuando los intereses de dos o más partes chocan o se contradicen (Trejo, 2014).

En esta investigación se coincide con la idea de Trejo (2014), quien sostiene que la violencia es una manifestación humana y que ésta a su vez es una construcción social[28]. Al referirse a construcción social, se tiene la idea de que la violencia puede ser transformada y revocada de las relaciones humanas. Incluso, al pensar que el ser humano es presa de los impulsos agresivos que en él existen, cabe la posibilidad de domesticar y controlar dichos impulsos.

2.2.2.4.1 Psicopatía: una conducta impulsiva

La violencia ha sido tema de investigación desde distintas miradas disciplinares, desde donde se plantea que diversos son los factores que influyen para manifestarla a través de sus distintas agresiones. Algunos de estos factores son de origen social (contexto, familia, educación y/o principios, rendimiento escolar deficiente, etc.), clínico (consumo de sustancias ilícitas), psicológico (padecer algún trastorno mental, ser agresivo y/o compulsivo, cambios de personalidad), aspectos que tienen gran relación con el desarrollo humano (edad y género), entre otros.

Cabe mencionar que la agresión, la impulsividad y la falta de control en los individuos son algunos síntomas comunes de los Trastornos de Personalidad (TP) según Flórez (2016). De acuerdo con este autor, para que cierta violencia pueda ser efectuada por el agresor o victimario, necesita presentar lo que clínicamente

[28] “La perspectiva social entiende la conducta de los sujetos como fruto de las distintas influencias que sobre ellos son ejercidas” (Melero, 1993, p.15).

está definido como *psicopatía,* que designa al trastorno mental caracterizado por ciertos trastornos del comportamiento, principalmente cuando presenta rasgos impulsivos e inmaduros con emociones "inadecuadas", siendo inestable; suele presentar características antisociales y dificultades para relacionarse (CCM, 2016). La psicopatía está manifestada a través de los siguientes tres patrones: "[…] (1) insensibilidad y ausencia de emociones […], (2) un estilo interpersonal grandioso y arrogante, y (3) una conducta impulsiva generalizada..." (Flórez, 2016, p.66).

Independientemente de que los afectos emocionales suelen ser deficientes, una de las características notorias de la psicopatía es la impulsividad, por lo que los individuos buscan sensaciones o estímulos aunque haya riesgo de sufrir daño alguno a su persona.

La psicopatía es el único trastorno mental en el que el riesgo de ser agresivo aumenta de manera significativa; peor aun cuando hay emociones[29] negativas como la angustia, ansiedad, dolor, soledad, frustración, ira, etc. La ira es una emoción que puede desencadenar la agresión impulsiva por lo que da pie a la carencia de frenos emocionales en individuos psicopáticos. Es pertinente dejar en claro que no se está hablando de conducta antisocial, sino de conducta impulsiva.

Por otro lado, la conducta impulsiva no solo se relaciona con expresiones emocionales orientadas por el miedo, dolor o tristeza, sino que también se obtiene como respuesta impulsiva a momentos que implican amenaza alguna para el individuo, afectando la toma de decisiones y presentando menos malestar ante alguna emoción con la que pueda ser herido, volviéndolos más violentos y agresivos.

2.2.2.5 Teoría de la frustración-agresión

Esta es una teoría no reciente de Leyens (1991), a la cual recurren varios psicólogos para una información más detallada, donde hace mención que la agresión está estrechamente ligada con la frustración, de esta manera la agresión puede no expresarse, convirtiéndose en frustración y puede presentarse hacia uno mismo.

Hay una serie de aspectos intrapersonales que contribuyen a generar situaciones de violencia en las personas, "Las frustraciones, arbitrarias o no, ataques o fracasos, etc., constituyen una clase de existentes degradables. Estos producen

[29] Las emociones se definen como estados afectivos de mayor intensidad y de corta duración, manifestados a través de la expresión subjetiva de lo que sentimos o vivimos en alguna circunstancia de nuestra vida (Pereyra, 2016).

una activación emocional que crea una disposición al comportamiento agresivo y que produce eventualmente una agresión" (Berkowitz, 1969; citado por Leyens, 1991, p.50).

La agresión está basada y producida en estímulos-respuestas donde se presentará una agresión de acuerdo al condicionamiento que se produzca, esto quiere decir que, la reacción se basará en el estímulo proporcionado. Un niño y/o adolescente que está expuesto comúnmente a cierta violencia puede llegar a la conclusión de que la agresividad es apropiada para la resolución de conflictos o para poder obtener lo que desea, por lo que al aceptar estas conductas agresivas, podría estar justificando la violencia (Calvete, 2012).

2.2.2.6 El deseo, un factor subjetivo en victimarios

Según Zavaleta (2014), el deseo es un factor inconsciente. Origina y contribuye la ocurrencia de *bullying,* esto en estudiantes que desarrollan un rol o papel de victimarios, complementado, entre otras cosas, por motivos e intereses principalmente individuales o personales.

El deseo es normalmente confundido con tener ganas de, querer o necesitar; por lo que es construido desde dos emplazamientos que tienen gran relación con aspectos morales. Uno de ellos es la asociación que tiene con conductas obsesivas, peligrosas o indebidas, por lo que tiene connotaciones negativas. Por otro lado, también se entiende como una gran fuerza o impulso rodeado de una energía o estado anímico conocido como suerte; por lo que se le atribuye un sentido positivo (Zavaleta, 2014).

Para esta investigación, es necesario abordar la noción de deseo desde un punto de vista psicoanalítico, ya que constituye una herramienta conceptual para el análisis de la vida psíquica e identitaria de los estudiantes. Esta noción puede ser entendida desde varias corrientes del pensamiento. Por hacer referencia a Freud, el deseo es entendido como "un tipo de entidad vacía que no tiene un nombre particular, no tiene un objeto o una meta establecida *a priori*, cuyo contenido/objeto se va formando a través del trabajo psíquico" (Zavaleta, 2014, p.131). Puede referirse a la falta o carencia que el sujeto intenta llenar a través de distintos mecanismos; o también es vista como una voluntad de poder, una forma de producción de la realidad (Zavaleta, 2014).

El deseo reactiva estructuras psíquicas y psicomotoras, esto lleva a que se reproduzcan estructuras como las diferentes formas de interacciones en la vida social de los individuos. Los seres humanos están conformados por combinaciones de impulsos, instintos, estímulos que ponen en cuestión el orden

racional. De esta manera se puede comprender parte del por qué algunos de los estudiantes reaccionan de distinta manera o con comportamientos que son socialmente repudiados, obedeciendo a sus instintos, impulsos o estímulos que, de alguna manera, traen incorporados a lo largo de su vida y que para ello la noción de *habitus* de Bourdieu (1995) ayudará a complementar para la comprensión de ciertas conductas, actitudes y/o comportamientos.

2.2.2.7 Contexto familiar visto como socialización primaria

La familia es el primer grupo social con el cual se relaciona el individuo desde su nacimiento, éste, de acuerdo con Luckman (2003) no nace como parte de la sociedad aunque esté dentro de alguna.

La predisposición que tiene el individuo desde su nacimiento está dirigida primeramente hacia la familia, ya que es la primera sociedad en la cual es inducido a participar en la dialéctica de esa sociedad para después conformase como un miembro de la misma. Esto implica un proceso donde, según Luckman (2003), el punto de partida lo constituye la internalización la cual es entendida como:

> "[…] la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. Eso no significa que yo comprenda adecuadamente al otro; hasta puedo comprenderlo erróneamente" (Luckman, 2003, p.163).

El proceso de internalización está planteado principalmente desde un sentido de la aprehensión de significados, por lo que constituye la base para la comprensión de los semejantes y la aprehensión en cuanto a la realidad social. Esta aprehensión ayuda a comprender los procesos subjetivos de los demás individuos con quienes se tiene alguna relación, también ayuda a comprender y a tomar en cuenta el contexto en el que se vive. Cuando el individuo llega a este grado de internalización entonces puede considerarse como miembro de la sociedad (Luckman, 2003). Una vez que se considera miembro de la sociedad, el proceso por el cual atraviesa el individuo desde su crecimiento hasta los cambios que presenta se denomina socialización, y según este autor puede definirse como: "la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él" (Luckman, 2003, p.164).

La socialización del individuo se da primeramente en el vínculo familiar, es el primer ambiente donde se adquieren comportamientos, los cuales influyen en las relaciones que establece el individuo con los demás (Castro, 2011). Se concibe a

la familia como el primer grupo de socialización del individuo y se considera el factor ontogenético por el cual el individuo se desarrolla y adquiere nuevos comportamientos a través de las diferentes etapas de la vida (Papalia, 2005). Algunos autores como Luckman (2003) denomina a este proceso de socialización como primaria.

Este tipo de socialización suele ser la más importante para el individuo y es la estructura base para la socialización secundaria, ya que ésta se asemeja a la primaria. De este modo, el individuo nace dentro de una estructura social donde hay algunos significados que le son impuestos por otros individuos siendo los mediadores del mundo para él. Se toman en cuenta las situaciones y la idiosincrasia individual en relación a lo biográficamente arraigado (Luckman, 2003).

De esta manera, cuando el individuo situado en la etapa de la niñez -temprana o intermedia- está expuesto a violencia intrafamiliar, este tipo de violencia puede ser vivenciada como algo que se percibe, algo que se sufre o como algo perpetrado (Castro, 2011). El niño que vivencia violencia no solo absorbe el mundo social en una perspectiva de violencia, sino que la absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres o cualquier otro individuo encargado de su socialización primaria (Luckman, 2003). Una consecuencia de esto, es que el niño puede aprender a ver esa realidad social -el mundo- como si sólo existieran dos papeles: víctima y victimario/agresor y agredido. La misma perspectiva violenta puede producir estados de ánimo diversos tales como satisfacción, resignación, rebeldía, etc.

La socialización primaria, comporta algo más que aprendizajes cognoscitivos, también tiene gran carga emocional ya que el niño se identifica con los demás individuos por medio de una variedad de formas emocionales. El sentido de identidad es un factor significativo, ya que "la internalización se produce solo cuando se produce la identificación" (Luckman, 2003, p.165).

Para un sentido de identidad, el niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes[30], por lo que los internaliza y se apropia de ellos. Por esta identificación con los demás individuos, el niño se vuelve capaz de identificarse a sí mismo y de adquirir una identidad (Luckman, 2003).

Si el niño vivencia la violencia intrafamiliar como algo perpetrado, éste se identificará con los papeles que puede desprenderse de esta situación en particular –víctima y/o victimario- y adquirir un rol como si fuese la única alternativa. Según Luckman (2003, p.165) considera que "El niño acepta los

[30] Luckman (2003) refiere con esta palabra a los individuos que proporcionan significados.

"roles" y actitudes de los otros significantes, […] los internaliza y se apropia de ellos"; no obstante, es una forma de aprendizaje de los roles.

La violencia intrafamiliar es una situación de maltrato ejercida –frecuentemente- por los padres y de esta manera deteriora la interacción familiar. Esto influye en los comportamientos que el niño pueda desarrollar en otros espacios o con otros individuos (Castro, 2011). Según este autor, algunas de las consecuencias que puede presentar el niño por esta situación son: *a)* inhibir la posibilidad de establecer relaciones que le resulten positivas; *b)* se vuelve una situación crónica y comienza a incrementarse por grados; y *c)* se extrapola a las diferentes relaciones que establecen los miembros de la familia.

Como se ha mencionado, la violencia es una ocurrencia de origen multifactorial, siendo factores de riesgo para la violencia intrafamiliar. Diversos factores incrementan el estrés en los integrantes de la familia -padres e hijos-, produciendo tensión que muchas veces es superior a la capacidad de afrontarlo y que detonan en conflictos familiares que, en el peor de los casos, conlleva a violencia intrafamiliar.

Independientemente de quienes conformen la familia: padre, madre, hermanos o demás individuos (como se presenta en el cuadro No. 3) influyen de forma directa en el desarrollo de los individuos, de manera tal que las conductas violentas, manifestadas a través de diversas agresiones pueden ser aprendidas en el hogar; es por ello que los integrantes de la familia son considerados protagonistas clave en las relaciones interpersonales de los adolescentes, ya que en ella se realizan los aprendizajes básicos que estructuran el desenvolvimiento ante la sociedad; sin embargo, este ámbito no será objeto de estudio en esta investigación.

Cuadro No. 3. Tipos de familia.

Tipos de familia	
Uniparental	Madre e hijos(as); padre e hijos(as)
Extensa	En la que además de los padres e hijos existen tíos y abuelos
Desintegradas	Por separación o viudez
Reconstruidas	Hijos de alguno de los integrantes de la relación de pareja o de ambos, con la característica de que fueron engendrados con parejas anteriores
Grupos de familias	Unidas temporalmente, comparten espacios y tiempos por razones de sobrevivencia. Ejemplo: aquellos campesinos que recorren diversas regiones para cultivar y cosechar productos del campo.

Parejas homosexuales	Con o sin hijos

Diseño y elaboración propia a partir de información retomada de Ortíz (2005), *"Relaciones interpersonales en la familia"*.

Es pertinente mencionar el papel que toma el ambiente familiar para el adolescente, aquellos aprendizajes que se dan en este ámbito así como otros factores que pueden influir significativamente en el desarrollo de los adolescentes en los diferentes ámbitos (familiar, escolar y social). Algunos de esos factores pueden ser la posición socioeconómica, lugar de residencia así como la forma de crianza y la interacción establecida entre padres e hijos.

2.2.2.7.1 Relaciones padres e hijos

En las relaciones padre e hijo existe una tensión entre ambas partes. Los adolescentes sienten tensión entre la dependencia de sus padres y la necesidad de desprenderse de ellos. A menudo los padres desean que sus hijos sean independientes, pero encuentran difícil dejarlos ir, por lo que se encuentran en una pequeña línea entre darles la suficiente independencia y brindarles protección por considerarlos inmaduros emocional, física, social y psicológicamente.

La relación padre e hijo se puede ver influenciada por diversos factores, desde quienes conforman el vínculo familiar, la forma de interacción entre padre-hijo (confianza, comunicación, respeto, etc.), hasta el tiempo que se disponen entre ambos. Es significativa la forma en la cual los padres educan a los hijos, los principios así como los valores que les inculcan; de la misma manera tiene gran relación el acceso permitido a los hijos por parte de los padres a ciertos contenidos en los medios de comunicación, como la TV o internet mediante cualquier dispositivo, que pueden impactar en la sensibilidad del hijo.

Es pertinente centrar la importancia necesaria ante alguna situación de exposición a la violencia en los diferentes contextos y ámbitos sociales; para ello, según Baldwin y Baumrind citado en Marchesi, Coll, & Palacios (1999), los padres mantienen cuatro dimensiones fundamentales:

- Grado de control: los padres que con frecuencia ejercen un control sobre sus hijos son quienes tratan de inculcarles estándares. Este control lo ejercen mediante la afirmación del poder (amenaza, castigo), retirada de afecto (enfado, decepción) e inducción (reflexión).

- Comunicación padres-hijo: utilizan el razonamiento para obtener la conformidad del hijo (explican el porqué de las cosas).
- Exigencias de madurez: son quienes animan y presionan a sus hijos para desempeñar al máximo sus cualidades.
- Afecto en relación: proporcionan un bienestar físico y emocional (hay que tener cuidado ya que puede llegar a afectar las otras dimensiones)

(Marchesi, Coll, & Palacios, 1999).

Tomando en consideración las dimensiones de los padres, hay diferentes tipos de padres según Marchesi, Coll, & Palacios (1999):

- *Padres autoritarios*: tienen altos niveles de control, exigen madurez, hay poca comunicación y poco afecto. Remarcan la obediencia aplicando disciplina. Los hijos son tímidos, obedientes, ordenados, poco alegres y agresivos.
- *Padres permisivos*: con buen nivel de comunicación y afecto. Consultan al hijo ante decisiones familiares, no imponen normas o disciplinas rigurosas. Los hijos a menudo tienen problemas con sus impulsos, no asumen responsabilidades tan fácilmente, son inmaduros y con baja autoestima.
- *Padres democráticos*: alto nivel de comunicación, afecto, control y exigencia de madurez, refuerzan los comportamientos pero enfatizan la diferencia ante los caprichos del adolescente

(Marchesi, Coll, & Palacios, 1999).

Los tres tipos de padres antes planteados pueden dar un panorama acerca de las interacciones que se establecen entre el tipo de padres con sus hijos, muestran algunos de los comportamientos de los padres como de los hijos. Esta tipología es algo similar a la que propone Papalia (2005) en relación a los padres de adolescentes:

- *Padres con autoridad:* despiertan y motivan a que sus hijos (adolescentes) miren en ambos lados de una situación problemática, tanto en los resultados que pudieran ser negativos como positivos (dependiendo el problema). Admiten en ocasiones que los hijos pueden llegar a saber más acerca de algo en particular y es así como toman a consideración su participación en las decisiones familiares.

- *Padres autoritarios:* son aquellos quienes no aceptan críticas ni cuestionamientos por parte de sus hijos por ser más pequeños o no tener conocimiento acerca de algún tema (sabrán más cuando crezcan).

- *Padres permisivos:* son aquellos quienes no parece preocuparles el desarrollo escolar de sus hijos ni sus trabajos extraescolares, no establecen reglas ni supervisan sus tareas familiares y no es que sean desinteresados, sino que pueden estar convencidos de que sus hijos tienen que madurar para hacerse responsables de su propia vida.

Los hijos de padres autoritarios pueden tener mejor desempeño escolar, mejor salud emocional, desarrollar competencias sociales eficaces y menos problemas de conducta a diferencia de los padres autoritarios y/o permisivos (Papalia, 2005).

Los problemas por los que atraviesa alguno de los padres o ambos, por considerar que fuese una familia nuclear[31], influye significativamente en el comportamiento que manifiestan con sus hijos, lo que puede ser contraproducente a una buena relación entre ambos. Sin embargo, los problemas de interacción como conducta también pueden ser el resultado de los diferentes contextos en los que se pueda desarrollar el adolescente; algunos de ellos son el contexto escolar y social.

2.2.2.8 Contexto escolar

La educación ha sido considerada actualmente como el boleto para el progreso personal, económico y social, pero para que la educación pueda desarrollarse adecuadamente en los adolescentes, hay que tomar en cuenta una serie de factores influyentes en él como estudiante.

Como punto de partida, es necesario considerar el contexto familiar, ya que en él se muestran diferentes estilos de crianza por lo que este ámbito tiene un papel significativo para el aprendizaje y desarrollo de los jóvenes dentro del contexto escolar. Si la familia carece de la parte axiológica, es probable que se demuestre en la escuela, ya que en ella se reproducen las diferentes formas de socialización.

La primera socialización del ser humano es con la familia; resulta pertinente poner atención al ámbito escolar, como parte de esa segunda socialización[32], sobre todo porque en este ámbito es donde se desarrolla el objeto de estudio de esta investigación. El desempeño como las interacciones en el ámbito escolar por parte de los adolescentes[33] se ven influenciados por la atmosfera de su ámbito familiar,

[31] Conformado por el padre, madre e hijo(s) (Papalia, 2005).

[32] "La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad" (Luckman, 2003, p.164).

[33] Ver **Anexo C** "*Categorías de análisis, subcategorías e ítems",* página 260; específicamente el apartado correspondiente a los *ítems* de las *interacciones en el ámbito escolar* de la categoría *Relaciones Interpersonales.*

la cual necesita ser no opresiva, con padres que tengan autoridad a diferencia de los que son autoritarios; sin embargo, no es el único factor que pueda afectar su desarrollo escolar, sino que también se debe considerar la misma escuela por lo que puede depender también de los directivos, docentes, actividades académicas, normas y reglas, así como de su infraestructura, etc.

En relación con las actividades escolares como el que su desarrollo concierne, el uso del tiempo puede ser considerado como un indicador del ausentismo escolar como de la deserción. Es una situación que es resultado de muchos de los factores anteriores: las presiones financieras en la familia, la cultura, la posición social, etc., son factores externos que inciden de alguna manera para orillar a esto. Pero también se puede dar por factores internos (subjetivos) motivados por preocupaciones, problemas (angustias, temores, miedos como resultado de *bullying*), falta de compromiso personal (dedicar poco tiempo a las tareas, pereza y/o flojera dentro de la escuela, etc., cualquier factor de índole personal.

Adquirir un compromiso por parte de estudiantes adolescentes significa que deben llegar a tiempo a la escuela como a las clases, participar en ellas involucrándose en el trabajo que implica el curso, escuchar y contestar a los maestros, tomar iniciativa, etc., una serie de actividades que implican capacidades individuales y/o grupales, estas actividades están muy relacionadas con el rol de los estudiantes adolescentes.

La búsqueda de amistades entre adolescentes forma parte de sus roles, es un tanto común ya que satisfacen una necesidad de desenvolvimiento social, por lo general acuden a personas de su mismo género con la finalidad de que les brinde "consejos", apoyo, confianza y aquello que pueda involucrar una amistad. Cuando los adolescentes tienen problemas familiares o de otro tipo, optan por contárselo al "mejor amigo(a)" con distintas finalidades: desahogarse, para saber qué puede hacer, cómo poder actuar, etc., de la misma manera, los adolescentes necesitan ayuda para conformar su autoestima, desarrollar su personalidad e identidad. La búsqueda de amistades es una necesidad del ciclo vital donde se pueden encontrar amistades que pueden durar años e inclusive toda la vida.

Independientemente de los factores internos que tengan influencia alguna en el adolescente estudiante[34], también se deben considerar los factores externos, es decir, aquellos que sean de cualquier otro origen pero no subjetivo o personal. Estos factores externos pueden ser la calle; el vecindario; el nivel socioeconómico; el sistema educativo, de gobierno, económico, monetario; la propia cultura y/o la cosmovisión cultural del contexto, entre otros.

[34] Motivaciones, deseos, anhelos, intereses, etc., todo aquello que sea subjetivo e incida de alguna manera en el adolescente.

2.2.2.9 Contexto social

En la actualidad los padres de familia tienen jornadas laborales más extensas, lo cual puede propiciar el descuido y desatención en sus hijos, dejándolos solos demasiado tiempo. Esto puede ser un factor que contribuya a que este tiempo lo destinen a otras cosas como hobbies o en el caso contrario al ocio, entreteniéndose con lo primero que encuentran en casa o fuera de ella, ya que de acuerdo con Trejo (2014) “después de la familia y la escuela, el espacio más inmediato de socialización es la calle” (p.39), motivo por el cual se debe considerar este aspecto que forma parte del ámbito social.

El contexto social está compuesto por un sinfín de actores sociales que pueden llegar a entablar relación o interacción alguna con los jóvenes, por lo que, considerando la etapa por la que atraviesan (la adolescencia) están mayormente susceptibles a ser influenciados, por lo que las interacciones en el contexto social pueden permear significativamente su desarrollo en el mismo. Se debe considerar que las tecnologías telemáticas (Echeverría, 2000) son creadas con el fin de posibilitar nuevos espacios sociales para las interrelaciones humanas; pero aún más importante son los contenidos a los que están propensos en internet y la TV que de cierta manera son un recurso ilimitado, siendo un factor de doble filo.

Los individuos que conforman la sociedad están permeados por estructuras macro, las cuales imponen leyes, reglas, normas y pautas que orientan a los individuos en el transcurso de sus vidas. La mayoría de los adolescentes atraviesan por una situación económica insuficiente o limitada, que los constriñe y conduce (en algunas ocasiones) a buscar una fuente de ingresos para solventar sus gastos personales, o aportar al gasto familiar y en otras para solventar los gastos de sus estudios y es así como comienzan a asumir los roles que desempeñan los adultos.

En esta etapa del desarrollo humano y en relación al contexto, surgen los subgrupos de individuos, los cuales pueden ser grupos deportivos, religiosos, escolares, de amistades, entre otros. Las “pandillas” son también un subgrupo conformado por personas principalmente del mismo sexo que comparten ciertos ideales por igual; por lo general los individuos que integran estas pandillas son personas que viven en los mismo “barrios” y que sostienen los mismos intereses provocando relaciones más estrechas entre los integrantes. La conformidad de estas pandillas está basada en un sentido de identidad, donde confluyen ideales, gustos, preferencias, intereses, etc.

Algunas pandillas pueden no estar organizadas y/o no tener a alguien que los represente, es decir, un jefe (Pepin, 1975); sin embargo, pueden estar expuestas a la inseguridad del contexto y ésta, permear la conducta de sus integrantes,

influyendo de cierta violencia manifestada a través de diferentes agresiones. Estas reacciones pueden ser el resultado de la falta de orientación y/o atención por parte de los padres evidenciando la carencia de la parte axiológica. Al momento de presentarse una situación de riesgo para los integrantes de una pandilla, comunmente reaccionan con comportamientos a la defensiva y pueden manifestar ciertas conductas agresivas (agresiones físicas, verbales, etc.) (Pepin, 1975).

Las pandillas no son un subgrupo conformado y desarrollado únicamente en las calles, sino que se pueden manifestar en otros ámbitos como el escolar donde algunos de los adolescentes forman parte de ello por proceder de ciertos barrios, por compartir ideales, gustos, preferencias, intereses, etc., comienzan a integrarse debido a que están constituyendo parte de su personalidad y por lo tanto están en busca de una identidad.

Esta búsqueda de identidad enfatiza el esfuerzo del adolescente por reconocer lo que él es para sí mismo y lo que puede brindar a otros considerando su desarrollo físico, cognitivo y social. Aunque el contexto social es muy amplio por su infinidad de actores como de entornos, "las pandillas" o la conformación de grupos son algo común en los adolescentes y sirve para conformar su personalidad con base en la cotidianeidad de sus prácticas por género.

2.2.2.10 Género

A lo largo del tiempo, la sociedad ha creado alusiones figurativas por medio del empleo de términos gramaticales como el *género*[35], de esta manera se evocan características de la sexualidad. Por otro lado, según Scott (2008) las feministas estadounidenses comenzaron a emplear el término *género* como una forma de referir la organización social de los sexos.

Desde el campo gramatical, se entiende al *género* como un término utilizado para crear distinciones más que descripciones de rasgos inherentes, por lo que implícitamente al emplear la palabra se hacen clasificaciones lo cual pone de manifiesto una carga política; no obstante, desde el uso dado por las feministas, la palabra denotaba el rechazo al determinismo biológico que se encontraba implícito en términos como sexo o diferencia sexual.

Así mismo, el empleo de este término ha llevado a una discusión entre diversas posiciones teóricas y distintas miras disciplinares; sin embargo, género ha sido implementado en la terminología científica y desde las ciencias sociales ya que,

[35] El uso gramatical supone la existencia de reglas que se derivan de la designación femenina o masculina (Scott, 2008).

académicamente hablando, es un término neutro utilizado para referir tanto a hombres como a mujeres y se distancia de políticas feministas (Scott, 2008). Tal término alude a la interpretación de la no distinción entre sexos. Según Scott "el género […] se utiliza para designar las relaciones sociales entre los sexos" (p.53). De esta manera se demuestra que es una "construcción cultural" como resultado de la sociedad y que permite diferenciar el rol o práctica sexual tanto de hombres como de mujeres en diferentes ámbitos.

En relación a lo anterior, tomando en cuenta que el *bullying* es una problemática que toma como escenario principal el ámbito escolar, es una situación indistinta de género. Desde una mirada disciplinar sociológica, el género se concibe como una construcción mental o sociocultural y por lo tanto no es equivalente al sexo sino a una categoría social mientras que el sexo corresponde a una categoría biológica.

La cultura en general ha tipificado a los individuos de acuerdo al sexo, asignando roles y creando desigualdades sociales, desfavoreciendo o favoreciendo a algunos de acuerdo al contexto y sus exigencias. En la actualidad los roles de las mujeres se han transformado y cambiado, llevándolas a ser reconocidas y valoradas por su labor tanto en la familia, como en la sociedad en general; sin embargo, esto también ha generado cabida para la asignación de otros roles o incorporarse a otros ámbitos donde pueden ejercer ciertas prácticas.

Algunas de esas prácticas pueden ser socialmente aceptadas mientras que otras simplemente son repudiadas, tal es el caso de cualquier agresión o manifestación de violencia. Como se mencionó anteriormente, el género es indisoluble a este tipo de manifestaciones, por lo que para esta investigación es significativo, ya que se plantea la problemática como una situación que se presenta entre estudiantes de ambos géneros.

2.3 Enfoque teórico-conceptual

Considerando que los estudiantes se encuentran en una etapa del desarrollo humano, específicamente en la *adolescencia*, es aquí donde la conducta toma un papel significativo pues se encuentra permeada por diversos factores: *1)* Internos: todas aquellas subjetividades (apreciaciones, percepciones, emociones, etc.). *2)* Externos: objetivas y ajenas al sujeto (el medio en el que se desenvuelve como el contexto y/o la cosmovisión).

Desde este punto de vista y considerando al sujeto como un ser actuante ante estímulos internos y externos, fue necesario recurrir a teorías *psicológicas* y *sociológicas* que contribuyeron a clarificar, en términos de su complejidad, el entramado entre ambas perspectivas teóricas planteadas en esta investigación.

Por otra parte, el objeto de estudio tomó como escenario *la escuela*, por lo que fue necesario retomar aportes teóricos en términos *pedagógicos,* mismos que ayudaron a comprender el proceso del aprendizaje social, los aspectos a considerar para que se pueda llevar a cabo (Bandura, 1974) y la modificación de la conducta (Bandura, 1975).

Tanto el comportamiento del adolescente, el medio en el que se desenvuelve, su proceso de aprendizaje y el espacio en el que acontece, estos cuatro aspectos guardan una relación estrecha, por lo que las teorías planteadas en este apartado contribuyen a desentramar su relación. Por esta razón es pertinente mencionar que el posicionamiento teórico tomó como eje vertebral dos de las tres perspectivas teóricas.

Por un lado, desde la disciplina sociológica, se retomaron las nociones de *campo, capital (K), habitus* y *violencia simbólica* de Bourdieu (1995). Fue necesario recurrir a la noción de campo porque el *bullying* se presentaba en un espacio en específico (la escuela). En el caso del *(K),* estuvo representado por las diversas conductas y/o actitudes violentas (de manera incorporada) a las que recurrieron los estudiantes, desde este punto de vista, también fue considerado su aspecto físico, así como la dimensión simbólica que los capitales representaron para los *sujetos de bullying*.

El habitus fue el puente entre las dos nociones anteriores ya que, según Bourdieu (1995), está condicionado por el campo, mismo que estructura su actuar con base en las diferentes disposiciones e intereses de los individuos por lo que el comportamiento y/o actitud violenta de los estudiantes se ve influido por el lugar en el que acontece. En el caso de la violencia simbólica, las diferentes posiciones y relaciones de poder entre los *sujetos de bullying,* la persecución visual, el asedio, la intimidación presencial y la exclusión social fueron una clara manifestación de ello.

Por otro lado, desde la disciplina pedagógica, se recurrió al aprendizaje social de Bandura (1974); quien brinda aportes en cuanto a los aspectos necesarios para que el aprendizaje se pueda propiciar, así como el proceso que ello conlleva. De la misma manera y en relación a esto, Bandura (1975) propone lo que él denomina como *la modificación de la conducta,* donde hace el planteamiento de la agresión como una conducta aprendida a través de la observación (por modelamiento), la ejecución reforzada (factores internos y externos) y los determinantes estructurales, tomando en cuenta los diversos instigadores y/o reforzadores de la agresión.

Una vez que se ha mencionado el posicionamiento teórico, se presenta a continuación la relación existente entre las tres disciplinas ya mencionadas y el fenómeno del *bullying.*

Considerando que el *bullying* es el resultado de múltiples factores, la conducta aprendida es uno de ellos por lo que la teoría propuesta desde la disciplina pedagógica contribuye a explicar dicho proceso de aprendizaje. Si las diversas conductas violentas fueron resultado de un aprendizaje social (por modelamiento), ya sea desde casa o desde el contexto, esta teoría contribuye a dar cuenta de ello. No obstante, es aquí donde las nociones planteadas en la *lógica de los campos* de Bourdieu (1995) toman significado en conjunto con los aportes teóricos (desde la disciplina psicológica) con los cuales se explica la conducta y/o actitudes en los adolescentes.

A continuación, se muestran las teorías sociológicas y pedagógicas vertebrales las cuales dan sustento del posicionamiento teórico en la investigación. Ambas teorías estuvieron complementadas con aspectos significativos respecto de los conceptos y/o nociones de las dos categorías teóricas (segundo apartado), con la finalidad de elaborar un discurso teórico que ayude a comprender la incidencia del *bullying* en las relaciones e interacciones que mantiene el estudiantado: *sujetos de bullying* y observadores (pasivos o activos) del 3ro “C” con los demás compañeros del grupo, docentes y prefectos.

Se comenzó planteando la lógica de los campos de Bourdieu para puntualizar en la noción de *habitus* ya que brinda un panorama de la procedencia de conductas y actitudes violentas que desarrollan los estudiantes, situando como punto de partida aquellos aprendizajes que se incorporan mediante hábitos, mismo que pueden ser adquiridos desde el contexto familiar –considerado como el grupo de socialización primaria- así como el contexto social, que según Luckman (2003) lo considera como socialización secundaria caracterizado por amigos, conocidos, vecinos, etc.

2.3.1 Lógica de los campos

Es pertinente señalar que Bourdieu, autor de esta teoría, hace uso de conceptos abiertos, como una forma de romper con el positivismo para no caer en determinismo. Conceptos tales como *campo, capital y habitus* pueden definirse pero jamás de forma aislada (Bourdieu, 1995).

El término de campo (según el autor) se debe abordar pensando en términos de relaciones sociales que accionan e influyen en un espacio social, donde se entreteje una red de posiciones definidas por su poder o capital, así como por las

relaciones establecidas con las demás posiciones, de esta manera se define la estructura social.

> "[…] un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) –cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y de paso por sus relaciones objetivadas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)" (Bourdieu, 1995, p.64).

El campo se entiende entonces como los espacios de relaciones interdependientes que forman las bases de una lógica, muy diferentes a las que rigen otros campos. El autor de la noción de campo lo ejemplifica como si fuese *un juego en el que existen apuestas*, en donde hay ciertas normas y reglas que rigen al mismo, orientando las estrategias con las cuales los agentes que buscan mantener o mejorar sus posiciones, ya sea en conjunto o por sí solos, jerarquizan los distintos tipos de *capital (K).*

De acuerdo con Bourdieu (1995), para profundizar en la noción de campo, implica tres momentos necesarios e interrelacionados:

1. Analizar la posición del campo en relación con el campo de poder.
2. Se establece la estructura de las relaciones con base en las posiciones que ocupan los agentes[36].
3. Analizar los distintos *habitus* de sus agentes para notar las diferentes disposiciones (*k*) con las que cuenta cada uno de ellos y la manera en como los interiorizaron por medio de las condiciones sociales y económicas mediante una trayectoria de vida[37].

De acuerdo con esta teoría, el campo en el que se presenta la problemática es la secundaria Jesús Reyes Heroles en Perote, Ver., escuela que está inmersa en otros campos de poder, tomando como referencia a partir de lo general a lo particular, reconociendo que la escuela se rige bajo planes y programas emitidos por la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) y ésta, a su vez por la Secretaría de Educación Pública. De esta manera se puede hacer evidente la estructura con base en las posiciones de poder en cuanto a la institución, pero qué

[36] Diferencia entre las distintas posiciones de los agentes que conforman un campo.

[37] Trayectorias de vida de los distintos agentes (estudiantes) que conforman el campo (la escuela).

sucede con los actores sociales que se encuentran en el ámbito escolar, se plantea a continuación.

Todos los estudiantes así como los diferentes actores que laboran en la escuela (directivos, docentes, prefectos, administrativos y personal de intendencia) ocupan diferentes posiciones que están determinadas por sus roles. Centrando la atención en quienes son sujetos de investigación, los estudiantes son ocupantes de estructuras entre ellos mismos, desde alumnos que están posicionados en 3er grado sobre los de 2do, y estos dos sobre los de 1ro, los diferentes grados/posiciones están permeados de poder.

Lo mismo sucede tanto con los docentes como con los prefectos, que a pesar de tener roles que difieren, son ocupantes de una estructura en la que están presentes las posiciones de poder dentro de la escuela, que van desde el director (quien es dominante solo en este campo: la escuela) hasta el personal de intendencia, obedeciendo a una jerarquía laboral referida por sus funciones y es donde se encuentran estos dos actores.

Aun así, dentro de la escuela hay subcampos así como el salón de clases, las canchas deportivas, dirección, administración, biblioteca, oficinas de prefectura, etc., todos aquellos lugares donde se dan estas posiciones de poder y donde sus ocupantes lo ejercen unos sobre de otros.

Como se ha mencionado anteriormente, dentro de la escuela, percibida como el campo mismo, hay cantidad de ocupantes que juegan roles y funciones diferentes, quienes a su vez pueden ser dominantes y/o dominados, dependiendo de su posición de poder como de los subcampos.

Al igual, en la población estudiantil la estructura de relaciones corresponde a agentes/ocupantes (estudiantes o alumnos dentro de la institución educativa) que dependiendo de sus posiciones (dominantes o dominados), ya sea por los diferentes *capitales culturales* adquiridos en el contexto familiar o social, tales como una variedad de conductas y actitudes aprendidas o por *capital económico y/*o *socia*l que ocupen.

Todos estos *capitales* son adquiridos como resultado de las relaciones y de sus interacciones (relaciones interpersonales) a lo largo de su trayectoria de vida, los cuales son interiorizados e intransferibles entre agentes (alumno-alumno), con esto se remite a la noción de *habitus*[38] planteada Bourdieu (1995).

Cada campo presenta sus dominantes y dominados, donde hay diferentes tipos de luchas por sus conservaciones o aspiraciones dentro del mismo, siendo los

[38] Noción planteada más adelante en el tema correspondiente a *habitus.*

agentes quienes asuman la posición de dominantes o dominados, portadores de capital según su trayectoria.

Esta lucha constante de las posiciones de los dominantes y/o dominados están basadas en intereses personales y/o colectivos, dando pie a esta dinámica en los campos; tal como la ocurrencia del *bullying* vista como una problemática actual que se presenta dentro de esta escuela, donde hay dominados (víctimas) y dominantes (victimarios) recurriendo a distintas agresiones y que se perciben como una lucha (dependiendo de sus intereses) donde el posicionamiento de poder origina la dinámica en este campo.

La dinámica de los campos puede entenderse como los movimientos que se dan en la estructura de relaciones de los mismos cuando los agentes tratan de competir por ganar alguna posición basada en sus intereses ejecutando ciertos capitales que resulten útiles para determinado campo. Un campo puede definirse de acuerdo con lo que se está jugando (alguna posición) y los intereses específicos que le dan existencia y con qué se esté jugando esos intereses: *capitales* (Bourdieu, 1995).

2.3.1.1 Capital (*K*)

Pensando en el ejemplo retomado por el autor, *en el juego* existen *"cartas maestras"* que tienen cierta fuerza, esta varía y cambia conforme a la situación[39], otorgando una jerarquía a los distintos tipos de *capital,* los cuales operan dentro de los diferentes tipos de campos. Es pertinente señalar qué se entiende por *capital* y para ello Bourdieu (1995) lo define de la siguiente manera: "Un capital o una especie de capital es el factor eficiente en un campo dado, como arma y como apuesta; permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia" (p.65).

En relación al *bullying,* el capital de los alumnos puede estar representado desde conductas o actitudes violentas manifestadas a través de los diferentes tipos de agresión (física, psicológica, verbal, exclusión social y sexual), así mismo características personales que motivan u originan (cual sea el caso) para realizar o recibir agresión alguna.

Como el alumno que físicamente es más grande, posee un tipo de capital que le permite -posiblemente- abusar de alguno de sus compañeros con características físicas opuestas, haciendo de este capital un factor eficiente para conseguir algo de su interés en la víctima, ejecutando cierto poder y posicionándose a sí mismo como dominante.

[39] Analogía utilizada por Bourdieu para ejemplificar los campos (pensando en otros espacios de relaciones).

Los distintos tipos de capital dentro de un campo contienen cierto capital simbólico el cual es captado a través de la percepción que desconoce el carácter arbitrario de su posesión y acumulación (Bourdieu, 1995). El manejo de los capitales existe y funciona en relación con un campo, confiriendo de un poder especial; dependerá no tan solo del volumen sino en gran medida de las posiciones de los agentes al igual que de sus estrategias para su uso.

Es pertinente señalar que de acuerdo con Bourdieu (1995) "hay tres clases fundamentales de capital (cada una de ellas con subespecies): el económico, el cultural y el social" (p.81). Entre los tres tipos de capital anteriores, hay uno que es adquirido originalmente en el ámbito familiar a lo largo de su vida de manera incorporada tal como ciertos comportamientos, habilidades, actitudes, principios, valores, anti-valores, experiencias, etc., este tipo de capital puede ser significativo cuando se trata de desarrollar ciertos comportamientos y actitudes en la escuela.

Los alumnos pueden incorporar ese *capital cultural* desde el ámbito familiar o socialización primaria (Luckman, 2003) y lo pueden reproducir en la escuela, que de acuerdo con ese autor es un grupo de socialización secundaria. De esta manera es transformado a *capital cultural escolar.* Según Bourdieu (1995) "el capital cultural, al cual habría que denominar en realidad *capital informacional* -para conferir a esta noción una completa generalidad- y que existe bajo tres formas, es decir, en los estados incorporado, objetivado e institucionalizado" (p.82).

El capital cultural es predominante en el campo de la educación, es (en primera instancia) lo que lo define y les otorga un sentido de competencia a los alumnos entre ellos mismos, pues la posesión de este capital puede ser significativo para permitir el posicionamiento en la estructura jerárquica de las relaciones de poder. Como el alumno que incorporó ciertas conductas o actitudes violentas desde el ámbito familiar mediante aprendizaje social[40] como resultado de las relaciones interpersonales en ese ámbito, al respecto conviene atender lo siguiente: "la violencia, en el ser humano, no es un fenómeno individual sino un fenómeno social, y como tal la violencia arranca *originalmente* del sistema y no del individuo" (Bandura, 1975, p.18).

Las distintas formas de capital están entremezcladas, todo agente social tiene alguna dotación de capitales diferentes, ya sea en estado objetivado[41],

[40] Aprendizaje social, por imitación, por observación o también llamado vicario (Bandura, 1976).

[41] Mediante reconocimientos, méritos, calificaciones, certificados, títulos, diplomas, etc.

incorporado[42] y/o institucionalizado[43], variando la cantidad y calidad del mismo entre agentes sociales y sus relaciones (Gómez, 2011).

> "[…] el capital social es la suma de los recursos, actuales o potenciales, correspondientes a un individuo o grupo, en virtud de que éstos poseen una red duradera de relaciones, conocimientos y reconocimientos mutuos más o menos institucionalizados, esto es, la suma de los capitales y poderes que semejante red permite movilizar" (Bourdieu, 1995, p.82).

La dimensión simbólica de los capitales es de gran importancia ya que confiere prestigio, reconocimiento y/o reputación entre los alumnos, quienes gracias a la dimensión simbólica pueden obtener ciertos beneficios reales y simbólicos en las relaciones interpersonales que establecen.

Cuando el victimario identifica a su víctima puede que esté motivado por ciertos capitales que posea, desde aspectos físicos como el tamaño, la fuerza, la apariencia, etc., y el significado que puede tomar para la víctima cada uno de esos capitales; así como aspectos que tienen relación con el prestigio tal como el estatus, el poder o reconocimiento (posicionamiento); y por capital económico como el dinero, capital que puede brindar en el victimario/dominante cierta seguridad o inseguridad (según sea el caso) para ejecutar sobre su víctima agresión alguna (física, psicológica, verbal, exclusión social y/o sexual).

Existe un factor central que constituye un puente entre el campo y el capital, brindando la mecánica en donde los agentes optan por alguna estrategia sea alguna aspiración dentro del campo o la conservación en el mismo, basado en una trayectoria de vida históricamente construida. Este factor es la noción de *habitus* de Bourdieu (1995) que a continuación se presenta.

2.3.1.2 *Habitus*

Definir la noción de *habitus* resulta demasiado complejo, no se delimita ni cae en determinismo, aunque de la misma forma no se generaliza por completo, hay cierta especificidad en donde observarla. Es pertinente señalar que de acuerdo con Bourdieu (1995) la relación existente entre el *habitus* y el campo está condicionada ya que el campo estructura el *habitus,* es decir, el ambiente estructura la trayectoria de vida del individuo.

Tanto la trayectoria de vida (*habitus*) como el ámbito o contexto (campo) en el que se desarrolla un individuo, están condicionados, ya que el campo estructura su

[42] En forma subjetiva, propia de cada agente e intransferible.

[43] Mediante plazas, puestos o cargos asignados.

actuar. Sin embargo, con la finalidad de dejar en claro lo que en esta teoría se refiere como *habitus,* es pertinente señalar en qué consiste esta noción por lo que Bourdieu (1991) lo concibe como:

> "[…] Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta" (Bourdieu, 1991, p.92).

En esta noción de *habitus*, los diferentes intereses de los agentes van de acuerdo a los capitales incorporados, así como al campo en el que se encuentren, valorando si desean competir por las posiciones en la estructura de relaciones de poder.

El interés se diferencia en la posición que se ocupa dentro de la dinámica, ya sea dominante o dominado y la trayectoria que éste tenga. Es por ello que los intereses entre alumnos que desarrollan el rol de víctimas y/o victimarios (*sujetos de bullying*) presentan diferentes intereses dentro del campo y sus subcampos, en este caso en la escuela y sus partes tomando en cuenta de la misma manera a sus ocupantes.

Mientras que los intereses del victimario pueden tener como motivación conseguir algo a cambio (dependiendo de su interés) por medio de algún tipo de agresión, puede tener un capital simbólico que puede girar en torno a dar a conocer su autoridad y poder gozar de ese privilegio o por "verdadera necesidad". Los intereses de la víctima son totalmente opuestos, ya que al momento en el que ocurre algún acto que implique violencia, solo le interesa tratar de inhibir o en el mejor de los casos evitar cualquier tipo de agresión a su integridad, por lo que recurre a ceder o proporcionar aquello que el victimario desea, legitimando de esta manera su autoridad.

Según Leyens (1991) "Los orígenes de la agresión en los adolescentes se presentan como un hecho multiforme donde confluyen numerosos factores que abarcan etapas del desarrollo, relaciones familiares, escolares y elementos propiamente socioeconómicos" (p.39) lo cual conforma el *habitus*. Retomando el aporte de Melero (1993) el comportamiento es un factor clave para producir algún tipo de intimidación pensado en provocar daño alguno basado en las posiciones de poder, por lo que de acuerdo con Leyens la agresión se adquiere de forma

interna y externa a la persona y de cierta manera se le atribuye al nivel socioeconómico donde pertenece o se desenvuelve el adolescente (Leyens, 1991).

De acuerdo con Melero (1993) es pertinente señalar que “la perspectiva social entiende la conducta de los sujetos como fruto de las distintas influencias que sobre ellos son ejercidas” (p.15). Por ello es necesario considerar los factores que influyen de alguna manera en el individuo.

Si la influencia de los sujetos[44] es significativa, habrá de tomarse en cuenta que hay posturas que plantean si la conducta “nace y se hace”, por lo que muchas corrientes y teorías explican el origen de la conducta; algunas hacen referencia a que esa conducta se trae desde nacimiento mientras que otras señalan que se horma en el transcurso de nuestras vidas. Un factor determinante es el contexto, el cual puede influir de tal manera en el comportamiento y es aquí donde se adquieren y/o complementan hábitos y formas de vida que pueden manifestarse a corto, mediano y a largo plazo.

La conducta[45] dependerá de las vivencias y experiencias en los diferentes ámbitos a lo largo de la vida, ya que se adquieren actitudes, comportamientos, formas de relacionarse con los demás y todo eso en conjunto conforma la conducta sin olvidar el contexto en el que se desarrolle el individuo (Papalia, 2004). El contexto puede ser un factor determinante, visto como el lugar donde la cultura permea ciertas conductas, estas pueden ser aprendidas en distintos lugares o espacios como por ejemplo la casa, la escuela, la calle, etc., y al mismo tiempo ser el lugar donde se pueden manifestar estos aprendizajes pensando en términos de relaciones y/o posiciones, afirmando que lo que existe en realidad son relaciones y no interacciones entre los agentes (Bourdieu, 1995).

Las acciones que muestran los *sujetos de bullying* (dominado-dominante) al momento en el que se ejerce esta situación, puede ser la reproducción de cierto tipo de interacción en el contexto familiar y/o social al cual han sido expuestos dentro de su trayectoria de vida –o *habitus*- y se ha interiorizado en forma de disposiciones duraderas que se externalizan en sus relaciones de maltrato y/o abuso entre iguales dentro del aula, determinando las posiciones que se atribuyen a sí mismos o que les son asignadas (Gómez, 2011).

[44] Entendidos como sujetos de cierta situación.

[45] “La conducta precisa una manifestación externa en el mundo o realidad. El entorno social modifica la respuesta y la persona influye, igualmente, en el entorno en el que se encuentra por el que está rodeado” (Papalia, 2004, p.390).

Esta conducta violenta se puede ejercer dependiendo de los intereses propios de los estudiantes, valorando si desean competir por las posiciones en la estructura de relaciones escolares con el fin de obtener algún beneficio o satisfacción de alguna cuestión de interés personal. Por el contrario, todo lo que ha incorporado el alumno (víctima-victimario) a través de su trayectoria de vida en el contexto familiar (*capital cultural familiar o informal*), son algunos comportamientos, actitudes, valores, anti-valores, etc., y desde la noción de *habitus,* es meramente una construcción social, por lo que la forma en cómo los padres educan a sus hijos es meramente una "construcción social".

La indiferencia es un estado axiológico de no preferencia (Bourdieu, 1995) por lo que hay alumnos que cuando están presentes ante algún tipo de agresión, optan de manera consciente o inconsciente por observar el hecho, el cual los convierte en observadores pasivos[46]. La trayectoria de vida histórica en las víctimas y victimarios dentro del aula es una relación que está condicionada por la misma aula, puesto que va estructurando la trayectoria a sus agentes por medio de las reglas, normas y pautas, de manera institucional, que permiten la mecánica del *habitus*.

El *habitus*[47] de los estudiantes está basado en rutinas o tendencias, algo semejante a una memoria o a una fidelidad y que en realidad forma parte del "todo" de las conductas de los estudiantes que constituyen relaciones de fuerza dentro del campo o aula. Las conductas son adaptadas a la escuela en función de la experiencia, generadas quiérase o no, para reproducir conductas escolares en el aula como campo que han incorporado[48].

Las conductas dependerán de las vivencias y experiencias a lo largo de la vida, ya que se adquieren actitudes, comportamientos, formas de relacionarse y de interactuar con los demás, todo eso conforma la conducta tomando en consideración el contexto en el que se desarrolle el individuo (Papalia, 2004). La conducta social se establece gracias al contexto como: familia, amigos, grupos sociales en los que hay un sentido de identidad, incluso el lugar en el que se encuentra el hogar. La conducta social se refiere a la "forma de interacción con otras personas, donde se busca una aceptación de aquellas personas con las que se relaciona diariamente" (Bruner, 2004, p.34).

[46] Es participante con el simple hecho de observar, sin necesidad de realizar algún tipo de agresión o motivación para el mismo. A diferencia de los participantes activos (quienes ejecutan la acción) como la víctima y el victimario (Olweus, 2004).

[47] "[…] es un producto históricamente construido, es susceptible de modificarse" (Gómez, 2011, p.63).

[48] Estas conductas adaptadas a la situación en función de su experiencia, son hechas para reproducir aquella nueva estructura cuya necesidad han tratado de incorporar (Bourdieu, 1995).

Vivir en un contexto violento como en alguna calle, colonia o casa puede propiciar cierto estrés al adolescente y esto a su vez detonar en ciertas conductas que afecten la disciplina (Calvete, 2012). De la misma manera, la violencia que puede ser generada en un contexto como la calle o colonia puede manifestarse a través de diferentes agresiones en la escuela, siendo reflejo del contexto de procedencia.

De acuerdo con Calvete (2012) los individuos que son testigos de violencia tanto en casa como en algún medio de comunicación, así como aquellos quienes son víctimas en cualquier contexto pueden llegar a aceptar y justificar la violencia, modificando sus comportamientos adquiridos en su trayectoria de vida, orillándolos a ser más violentos y/o agresivos.

Una vez abordado los conceptos de campo, capital y *habitus* de la *Teoría de los campos*, se concluye que entre estos conceptos existe un proceso de comunicación el cual está basado en cierto tipo de lenguaje, pero contiene algo más de fondo, una intención en la cual se manejan relaciones de poder de forma disimulada o discreta, llamada *Violencia Simbólica.*

2.3.1.3 Violencia Simbólica

El lenguaje no es solamente un instrumento de comunicación o de conocimiento, sino también es un instrumento de poder, ya que con él las personas buscan ser comprendidas, obedecidas, respetadas, distinguidas, etc. (Bernal, 2005). Bourdieu establece la lengua como característica para el proceso de la comunicación, de alguna manera contiene carga simbólica, sociocultural, histórica, etc., que acoge una ideología que se da en relación entre el modelo y su ejecución, es decir, la esencia y la existencia con usos y prácticas (Bourdieu, 1995). Para Bourdieu violencia simbólica es “aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste” (1995, p.120). Se legitima esta estructura de la violencia simbólica entre el dominante-dominado de la siguiente manera:

> “[…] los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina en la medida en que ellos estructuran lo que los determina” (Bourdieu, 1995, p.120).

Dentro de la escuela, la violencia simbólica es evidente en los distintos tipos de posicionamiento de poder que conforma la mecánica del campo, desde los distintos actores que laboran dentro de la escuela como en la población estudiantil. Entre los estudiantes es evidente, cuando un alumno ha ingresado al aula antes que el docente, lo recibe con un saludo parándose al frente del grupo, ese acto presenta una carga simbólica, en donde se le reconoce cierta autoridad

por su *capital cultural institucional,* de esta manera se aplica violencia simbólica no necesariamente lingüística. Lo mismo ocurre entre los alumnos dominantes (victimarios) cuando realizan alguna persecución visual o asedio e intimidación presencial, o por lo contrario cuando ignoran o excluyen a la víctima (todo ello sin contacto físico o verbal) solo con la presencia o ausencia del agente (víctima o victimario).

Por otro lado, en los procesos de comunicación lingüística, hay intereses o intenciones de trasfondo, Bourdieu (1995) las concibe como relaciones de fuerza simbólica donde se actúan entre sí el emisor y el receptor, por lo que la mayoría de los mensajes a comunicar entre estos contienen esa carga simbólica que de cierta manera pasa por inadvertida y permanece inteligible hasta que se hace de conocimiento cuando se tiene una visión completa de la estructura que originó cierto mensaje.

La comunicación como proceso en las relaciones interpersonales dadas entre los agentes que conforman el contexto familiar, están permeadas de relaciones de poder, las cuales en su mayoría, suelen ser más discretas, donde los actos violentos quedan -con suerte- excluidos de la familia; sin embargo, en esta comunicación se ejerce una dominación como estrategia para llevar la violencia a un grado más elevado de denegación o disimulo para reforzar el desconocimiento en su público, generando de esta manera violencia simbólica.

La familia (padres y hermanos) influye de forma significativa en el desarrollo de los individuos de manera tal que la conducta agresiva puede ser aprendida en el hogar, mismo que puede reproducirse en otros ámbitos como el escolar y/o social. Con el simple hecho de reconocer en casa a la figura masculina como autoridad (padre) a quien la madre e hijos otorgan comúnmente ese reconocimiento como una figura de poder. Esto puede originar cierto aprendizaje en los agentes que conforman este ámbito, especialmente los hijos, quienes son muy dependientes de los padres, lo que propicia gran influencia y con ello el aprendizaje social o por imitación (Bandura, 1976)[49].

El victimario saca provecho de su relación de dominación, la cual continúa existiendo aun cuando este niega su dominio o autoridad; sin embargo, cuando la víctima reconoce a este como autoridad, está legitimando su poder ante él. Una vez habiendo reconocido la autoridad del dominante, el dominado es el que se ve obligado a adoptar el lenguaje del dominante.

[49] Aprendizaje social, por imitación, por observación o también llamado vicario (Bandura, 1976).

La exclusión social se visualiza con conductas de aislamiento al igual que ignorar a los demás, con la intención de hacer sentir mal a las personas, es una actitud motivada por venganza u odio, por una desigualdad en el aspecto o el aseo personal, por falta de atención, por diferencias sociales, económicas, físicas, políticas, personales, entre otras. Estas conductas de exclusión o aislamiento, están normalmente ligadas (en este ejemplo) a grupos pequeños conformados por el género femenino, puesto que tienen inclinación a desarrollar comúnmente exclusión social entre estudiantes de su mismo género como un tipo de agresión, donde se desprenden estas conductas, motivadas por inaceptación o ignorancia, donde la dominante maneja un lenguaje basado en conductas de exclusión donde sus aliadas -compañeras del mismo grupo social- están dominadas simbólicamente bajo esta autoridad que desarrolla violencia simbólica, siendo las dominadas quienes optan por las mismas conductas de la dominante.

> "[…] el intercambio lingüístico más sencillo involucra una compleja red de relaciones de fuerza históricas entre el locutor, dotado de una autoridad social específica, y su interlocutor o público, el cual reconoce su autoridad en diferentes grados, así como entre los respectivos grupos a los que pertenecen" (Bourdieu, 1995, p.102).

Cualquier palabra es el resultado de algo denominado *habitus lingüístico y mercado lingüístico* visto como un sistema de disposiciones construidas socialmente, que implica hablar de alguna manera y que se presentan ciertos intereses que se expresan ante una situación particular. En relación a ello, Bourdieu (1995, p.104) considera que "toda expresión lingüística es un acto de poder, aunque sea disimulado"; cuando se da a conocer el mensaje oculto con la finalidad de hacer explícita la relación de poder existente entre las dos posiciones se le conoce como *denegación lingüística*.

El contexto como construcción histórico-social influye de manera significativa en los estudiantes, puesto que aprenden actitudes, conductas, vocablos, ideologías, etc., los cuales van a permear su capital cultural en un campo mediante cierto *habitus* o trayectoria de vida; jugando o compitiendo por posicionamiento de poder como dominados o dominantes en las relaciones de fuerza que construyen la mecánica y la lógica de los campos.

Toda la carga simbólica que existe detrás de la violencia simbólica que se plantea en esta teoría, ayuda a comprender la dinámica de los campos, en donde los movimientos que se dan en la estructura de relaciones entre agentes tratan de competir por ganar alguna posición basada en sus intereses ejecutando ciertos capitales que resultan útiles en determinado campo. En la dinámica de *bullying,* las víctimas como los victimarios presentan intereses diferentes evidenciando las

distintas posiciones que ocupan (ocupantes), es por ello que los *sujetos de bullying* se van a desenvolver de acuerdo a sus intereses, tomando en consideración el conjunto de disposición en cuanto a capitales dentro del campo y sus subcampos.

Así que las acciones que muestran los *sujetos de bullying* (dominado-dominante) al momento en el que se ejerce esta situación, puede considerarse como una reproducción derivada de cierto tipo de interacción en los diferentes contextos en los que han sido expuestos, interiorizando en forma de disposiciones duraderas que se externalizan en sus relaciones de maltrato y/o abuso entre iguales en el ámbito escolar.

La importancia que se le ha dado al contexto en esta teoría es significativo para la investigación, ya que puede ser un factor determinante donde la cultura influye en las conductas, mismas que pueden ser aprendidas (*K*) en los distintos contextos y al mismo tiempo ser el lugar donde se pongan de manifiesto.

En la teoría de la lógica de los campos, Bourdieu pone de manifiesto cómo es la dinámica dentro de ellos, poniendo en juego una serie de disposiciones mediante capitales (*K*) con los cuales se persiguen diferentes intereses, pero estos capitales son aprendidos e incorporados de alguna manera, por lo que en el siguiente apartado se busca explicar cómo la teoría del aprendizaje social puede ayudar a incorporar ciertas conductas y/o actitudes que se manifiestan en el contexto familiar y/o social mismas que son reproducidas en el ámbito escolar.

2.3.2 Teoría del aprendizaje social

Esta perspectiva se interesa en las conductas observables del ser humano. Sostiene que el desarrollo de las personas es el resultado del aprendizaje manifestado a través de cambios duraderos en la conducta, mismo que están basados en experiencias y/o adaptaciones al ambiente. Las leyes generadas a través de esta teoría pueden aplicarse por igual a cualquier grupo de edad, ya que considera que el desarrollo del ser humano se presenta continuamente y no en etapas como en el caso del psicoanálisis.

A continuación se presenta el siguiente apartado con la finalidad de mostrar un recorrido para saber desde dónde parte esta teoría del aprendizaje, por lo que remite desde el conductismo y demás factores que intervienen en él, hasta llegar a la teoría del aprendizaje social o también conocida como teoría cognoscitiva social.

2.3.2.1 Breve recorrido teórico: conductismo y aprendizaje social

El *conductismo* es una teoría mecánica que describe la conducta observada como algo que se pude predecir a partir de las distintas experiencias. Sostiene que todos los seres humanos sin importar la edad tienen un aprendizaje del mundo como cualquier otro organismo (con condicionantes, ambientes, etc.) considerando aquello en lo que encuentran placer, dolor o incluso como algo amenazante (Papalia, 2005). Los estudios realizados con la finalidad de predecir la conducta están concentrados en *aprendizajes asociativos* el cual forma un vínculo mental entre dos eventos. Hay dos tipos de aprendizaje por asociación: *condicionamiento clásico y condicionamiento operante.*

En el *condicionamiento clásico* (a priori) la respuesta es provocada por la presencia de un estímulo después de la asociación repetida ante un estímulo de manera automática. Se ilustra con el experimento realizado por Pavlov donde hizo que los perros salivaran (respuesta) ante un estímulo (campana) después de la asociación repetida con el estímulo automático (la comida), esta es una forma natural de aprendizaje basado en: estímulo-respuesta.

En el *condicionamiento operante* (a posteriori) el individuo aprende las consecuencias de operar, involucrando una conducta voluntaria; sin embargo, este tipo de condicionamiento está basado en el reforzamiento o el castigo. Caso contrario del castigo donde la finalidad es que se suprima la respuesta. Hay dos tipos de reforzamiento: *positivo* y *negativo.* El primero de ellos consiste en *dar* una recompensa mientras que en el *reforzamiento negativo* consiste en *retirar* algo que no le gusta a la persona.

Tanto el *condicionamiento clásico* como el *condicionamiento operante* modifican la conducta con el uso de condicionamientos para el cambio gradual de la misma, a este proceso se le conoce como: *modificación de la conducta*, de esta manera da paso a la teoría cognoscitiva social.

La teoría del *aprendizaje social* o teoría *cognoscitiva social* con su principal representante: Albert Bandura, sostiene que las conductas son aprendidas mediante la observación y/o imitación de modelos, enfatizando la importancia que tiene el individuo sobre su mismo aprendizaje conductual (Papalia, 2005). Este tipo de aprendizaje de las conductas se da por la observación a otras personas, a este proceso se le llama modelamiento o aprendizaje por imitación/observación. De acuerdo con Papalia (2005) “la imitación de modelos es el elemento más importante en la forma en que los niños aprenden el lenguaje, manejan la agresión, desarrollan un sentido moral y aprenden conductas apropiadas para el género” (p.37).

Las teorías del aprendizaje (tanto el condicionamiento como la teoría del aprendizaje social), pueden utilizarse para ayudar a eliminar conductas indeseables y alentar conductas aceptables ante la sociedad, considerando tanto el condicionamiento como el modelamiento, pero también puede utilizarse para adquirir conductas indeseables como el caso de la agresión.

Esta teoría ayuda a comprender cómo es que el individuo adquiere aprendizajes basados en la conducta como parte de su experiencia y/o adaptación al ambiente, independientemente de su edad; por tanto, las diversas agresiones por las cuales se manifiesta el *bullying* en los adolescentes, puede ser el resultado de estos aprendizajes asociativos, por lo que la conducta puede ser modificada de forma gradual con el uso de condicionamientos.

El modelamiento, la observación y/o la imitación son las fuentes de aprendizaje conductual a las que está expuesto el individuo según esta teoría. En este sentido, considerando que la agresión es una manifestación de conducta violenta, puede ser el resultado de un aprendizaje alentado por alguna experiencia en determinado contexto donde se desenvuelve el individuo o como una forma de adaptación al mismo.

Por otro lado, la teoría del psicoanálisis se centra en los factores ambientales que actúan sobre el ser humano pero en esta teoría (del aprendizaje social) los aprendizajes se centran en el individuo quien es considerado como el principal factor de acción para la transformación de la conducta en sí mismo, por esta razón el aprendizaje social fue una de las teorías orientadoras/vertebrales de la investigación, planteadas a continuación.

2.3.2.2 Aspectos teóricos

La violencia como conducta aprendida en un niño o adolescente, es compleja de explicar ya que el sujeto no agrede sin motivo alguno. En esta teoría influye significativamente la familia, pues existe un trasfondo que delata ciertos tipos o modelos de crianza, por lo que la violencia es el resultado de una conducta aprendida. Otro factor que interviene en gran medida es el contexto en el que se sitúa el adolescente, así como el tiempo que pasa ante medios de comunicación (televisión, Internet, etc.) y/o la exposición a juguetes bélicos (Mendoza, 2011).

La conducta social en adolescentes se establece gracias al contexto como: familia, amigos, grupos sociales a los que se pertenece e incluso hasta la ubicación del hogar. La conducta social se refiere a la forma de interacción con otras personas, donde se busca una aceptación de aquellas personas con las que se relaciona diariamente (Bruner, 2004). Durante esta etapa del desarrollo humano, los

individuos pertenecientes a una institución educativa forman sus propios grupos "de compañeros" optando por ciertos modos de vida basados en el contexto donde ellos se desenvuelvan; de esta forma los adolescentes situados en la institución educativa pertenecientes a estos grupos (dentro de la misma institución) se sienten aceptados por sus compañeros y con ello unificados como si fuese un grupo solidario, dando origen a cierta identidad.

Las diferentes conductas antisociales como las violentas o de agresividad en adolescentes son socialmente repudiadas, donde el aprendizaje se dio por la disposición (sin algún tipo de restricción) a los diferentes tipos de personas y de contextos, a los diferentes medios de comunicación o a ciertas culturas que desarrollan conductas similares y las aceptan.

Primeramente se debe entender el término agresión, el cual es el "comportamiento efectuado con la intención de causar daño a otra persona" (Leyens, 1991, p.35). Estos comportamientos o conductas no son aceptados socialmente por lo que hay procedimientos basados en diferentes teorías para la modificación de la conducta, tal es el caso del Aprendizaje Social de Bandura (1975).

Un teórico que da gran soporte en relación a teorías pedagógicas es Bandura, quien contribuye con un procedimiento (el de la extinción) para la modificación de la conducta, el cual es muy eficaz en los casos en que la respuesta socialmente desviada se ejecuta para reducir un miedo, reforzándolo inevitablemente.

Sin embargo, estas conductas socialmente repudiadas se siguen reproduciendo por lo que una posible respuesta podría ser por el principio de imitación social[50] donde se produce el aprendizaje mediante la observación. Esto pretendería explicar las diferentes conductas violentas aprendidas en el ámbito familiar o el ámbito escolar.

Cuando la violencia se hace presente, se alienta y/o se refuerza, puede llegar a ser justificada desde temprana edad haciendo referencia a una creencia que consta en aceptar las conductas agresivas (Calvete, 2012).

Los niños que han desarrollado fuertes hábitos de dependencia aprenden fácilmente la conducta social, ya que son más susceptibles a las influencias por los refuerzos sociales en comparación de aquellos en quienes se han establecido frágilmente respuestas de dependencia (Bandura, 1974). La conducta de imitación se provoca con más facilidad en niños muy dependientes que en los pocos

[50] Según la teoría del aprendizaje social (también conocida como aprendizaje observacional, vicario o por imitación), menciona que la posibilidad de que ocurra una conducta dada en una situación particular está determinada por dos variables: *la apreciación subjetiva* por parte del observador y el valor del refuerzo que represente para el mismo.

dependientes (Jakubczak y Walters, 1959; Dorothea Ross, 1962; citado en Bandura, 1974).

Si los estudiantes desarrollaron fuertes hábitos de dependencia a lo largo de sus vidas, son más propensos a ser influenciados por lo que las conductas agresivas pueden aprenderse de manera indirecta en el ámbito familiar y, estas pueden ser expresadas o manifestadas en el ámbito escolar o viceversa (de la escuela al ámbito familiar), por lo que una trayectoria de vida violenta y/o agresiva que en dado momento es aceptada y reproducida por la familia o por los compañeros de escuela pueden solidificar estos tipos de comportamientos.

Aunado a conductas que son aceptables y que se permiten en los grupos sociales como la familia o como los compañeros de escuela, es el caso de las que tienen que ver con el consumo de productos nocivos para la salud, que normalmente su venta está normada o regulada para mayores de edad y en algunos casos es prohibido su consumo. Estos tipos de conductas un tanto “permisivas” influyen en conductas violentas, ya que se derivan de estos tipos de consumos.

Cuando se presentan fenómenos de agresión, ya sea a consecuencia del consumo de los productos normados o regulados que son nocivos para la salud, o por cualquier otro interés personal presentado en dada situación de manera individual o por pequeños grupos, deberá tomarse en cuenta el contexto en el que se presentan ya que puede ser el generador de estas situaciones violentas, que define la violencia como parte inherente del sistema social.

De acuerdo con Marianetti (1999, p.69) “La violencia, en el ser humano, no es un fenómeno individual sino un fenómeno social, y como tal la violencia arranca *originalmente* del sistema y no del individuo”. La violencia vivida en casa o en la escuela pueden ser producto del mismo contexto, por lo que si en el hogar se experimentan acciones que tengan relación con ciertos tipos de violencia o si la escuela está situada en un contexto violento, se generará más violencia puesto que el contexto determina patrones de conducta.

De acuerdo con Calvete (2012), los niños que se encuentran expuestos a la violencia desarrollan un procesamiento de la información pero de manera disfuncional ya que, incluyen sesgos y generan evaluaciones positivas de respuestas agresivas. Este procesamiento disfuncional hace que los adolescentes actúen agresivamente, pero para que una agresión se realice se deben tomar en cuenta factores como el origen de la misma, los instigadores o motivadores que la producirán y los diferentes reforzadores de las conductas agresivas por lo que se trata de explicar de manera más puntual en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 4. Análisis del aprendizaje social de la agresión

Origen de la agresión	Instigadores de la agresión	Reforzadores de la agresión
Aprendizaje por observación.	Influencias del modelamiento: desinhibitatoria, incitadora, facilitadora, activadora, acrecentamiento del estímulo.	Reforzamiento externo: recompensas tangibles, recompensas sociales y de *status*, expresión de las heridas, alivio de tratamiento aversivo, reforzamiento vicario, recompensa observada, castigo observado.
Ejecución reforzada.	Tratamiento aversivo: agresiones físicas, amenazas e insultos, reducción adversa del reforzamiento frustración.	Autorreforzamiento: autocastigo, autorrecompensa, neutralización del autocastigo, justificación moral, comparación ventajosa, difusión de la responsabilidad, deshumanización de la víctima, atribución de culpa a las víctimas, malinterpretación de las consecuencias.
Determinantes estructurales.	Móviles de incentivo. Control por instrucción. Control simbólico y grotesco.	

Diseño y elaboración propia con información recabada de Bandura (1975) "*Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia".*

Como se ha revisado, hay un aprendizaje por modelamiento (Bandura, 1975), si en la socialización primaria o vínculo familiar (Luckman, 2003) se presentan conductas violentas de manera directa o indiracta sobre el niño o adolescente, pueden ser aprendidas con centrar la mínima atención a esa situación particular, incorporarlas a su *habitus* y adoptarlas inconscientemente a tal grado que las manifieste en las diversas interacciones que establezca.

En uno de los resultados de Calvete (2012) se señala que "[…] el ser testigo de violencia en el entorno familiar impacta en la futura conducta agresiva de los niños, probablemente porque es el contexto donde el niño debería sentirse más seguro para tener un desarrollo adecuado" (p.46). Esto pone de manifiesto que existe una asociación entre el ser testigo de violencia en el vínculo familiar y la conducta agresiva que se pueda presentar posteriormente a ello. La teoría del aprendizaje social planteada por Bandura no necesariamente da como resultado el aprendizaje de conductas violentas, sino que también pueden aprenderse comportamientos sumisos o conductas con tendencia al consumo de drogas.

Para llevar a cabo un aprendizaje por imitación u observación como lo plantea Bandura (1976) se comprenden una serie de pasos para el proceso de imitación de ciertas acciones, comportamientos o conductas aprendidas:

1. Atención: para aprender algo, se debe poner atención, donde la observación juega un papel muy importante y es el medio por el cual se va lograr. Se toma en cuenta las propiedades o condiciones en las que se encuentra la situación a aprender (contexto momentáneo).

2. Retención: se recuerda aquello en lo que se ha prestado atención, la imaginación y el lenguaje entran en juego (se almacena la información de lo que se ha visto hacer “al modelo” en forma de imágenes mentales o verbales) donde ya se ha interiorizado una gran cantidad de información, la cual puede ser de manera implícita o explícita.
3. Reproducción: se debe ser capaz de reproducir el comportamiento. La habilidad para imitar mejora con la práctica y a su vez con el simple hecho de imaginar el acontecimiento en compañía de aquellas propiedades y/o condiciones en las que transcurrió la situación (contexto momentáneo).
4. Motivación: este factor juega un papel muy importante porque aunque se tengan razones para actuar de cierta manera, en algunos casos, si no hay motivación, no se llevará a cabo la reproducción; a menos que se tenga razón, motivo o interés alguno para llevarla a cabo y esto podría realizarse para resolver algún interés personal (refuerzo pasado [conducta], refuerzo prometido [incentivos], refuerzo vicario [recuperar el modelo como reforzador]).

(Bandura, 1976).

Esta teoría del aprendizaje social puede dar una posible explicación del porqué los estudiantes pueden aprender conductas violentas y manifestarlas en otros ámbitos, pensando en que los aprendizajes de estos tipos de conductas puedan darse en casa (con la familia) y manifestarse (por ejemplo) en la escuela o en algún otro ámbito. Desde la noción de *habitus* de Bourdieu (1995), para que se den estos aprendizajes –por observación- es necesario que el individuo esté expuesto ante la situación en diversas ocasiones y si centra el interés necesario, puede ser un factor determinante para que se lleve a cabo el aprendizaje.

Su reproducción o manifestación se verá mediada por los intereses personales a seguir y la motivación que se tenga para llevarla a cabo dependiendo del lugar en el cual se pretende cierta acción, pensando en la noción de campo de Bourdieu (1995), donde están en juego la lucha de posiciones sociales o de reconocimiento. Esto podría explicar porque los estudiantes traspolan estas conductas agresivas, las cuales pueden ser aprendidas en casa, y evidenciadas en la escuela, por lo que pueden aplicarlas para conseguir solventar el interés sobre algo.

Es pertinente señalar que el sujeto es una estructura compleja, ya que en él influyen aspectos mentales, afectivos y sociales, por mencionar algunos. Se puede recurrir a diversos teóricos que den sustento desde distintas miras disciplinares, con la finalidad de evidenciar la complejidad que conforma al ser humano, específicamente aquello relacionado con el aprendizaje de ciertas conductas y la reproducción de las mismas.

CAPÍTULO III.
Marco Contextual-Metodológico

En relación a la consulta y revisión de artículos y estudios científicos que se han hecho respecto a la temática planteada en esta investigación, hasta el momento, se encontró -metodológicamente hablando- que las investigaciones con un enfoque cualitativo son pertinentes para profundizar en cuanto a este tipo de problemáticas; sin embargo, también existe una innumerable cantidad de investigaciones cuantitativas (Cobián, Nizama, Ramos, & Mayta, 2015; Marín Martínez & Reidl Martínez, 2013; Miranda, 2013; Novo, Seijo , Vilariño, & Vázquez, 2013) en las cuales se describen los niveles y grados de incidencia que tiene el *bullying* como fenómeno problemático social. Dicha revisión metodológica en relación con esta problemática, contribuyó en términos orientadores para seleccionar las técnicas y el instrumento que se consideraron pertinentes para la recolección de información para esta investigación.

A continuación se plantea la metodología utilizada para esta investigación, en la cual se dejó explícita la profundidad que alcanzó, así como la amplitud de la misma. Cabe señalar que la información recolectada como los datos creados no fueron generalizables para otras escuelas de la zona ni de sus alrededores que presenten la misma situación, por lo que se dio cuenta de una situación determinada en un contexto particular. Fue pertinente dar a conocer parte del contexto en el cual se realizó la investigación por lo que se planteó en el desarrollo de este capítulo.

3.1 Paradigma

El paradigma en el cual se ubicó la investigación, predominantemente, fue el hermenéutico (interpretativo-constructivista) y estuvo centrado en el entendimiento y la interpretación de la información obtenida, considerando la orientación holística y concretizadora así como sus implicaciones, permitiendo de este modo fluctuar en su proceder, dando cierta flexibilidad metodológica con el fin de buscar el reconocimiento de las subjetividades. Cabe señalar que durante el proceder metodológico el investigador está permeado en todo momento por la perspectiva *etic y emic* tal como lo refiere Olabuénaga (2003), lo cual es significativo para generar interpretaciones.

3.2 Enfoque de la Investigación

Esta investigación parte de un enfoque cualitativo, el cual es también llamado reportaje o ciencia blanda por algunos autores como Denzin y Lincon citados en Rivas (2006). Desde este enfoque se pretende captar y reconstruir el significado de situaciones (Olabuénaga, 2003) buscando profundizar en la problemática en cuestión, por lo que describir los hechos sociales en la investigación cualitativa es un primer paso en el proceso implícito que requiere. El modo para captar la información es un tanto flexible por lo que es considerado como una ventaja ya que no atiende a una estructura metodológica rígida, dotándolo de cierta flexibilidad. La naturaleza con la que se presentan las cuestiones en cada investigación, guía y orienta el proceso de indagación y, por tanto, la elección de unos métodos u otros para la obtención de información, destacando de esta manera el carácter instrumental seleccionado para esta investigación.

Mediante el carácter instrumental planteado para la investigación, se buscó que la información recabada fuese significativa en todo momento con la finalidad de recuperar una perspectiva más interiorizada por parte de los sujetos de estudio; para ello fue necesario definir la situación-problema y delimitarse en tiempo, espacio, población, así como el contexto en el que el investigador decide hacer la investigación (Olabuénaga, 2003) lo cual ya está planteado en la pregunta general pero en el siguiente apartado se encuentra de manera concreta.

3.3 Información histórico-contextual

En este apartado se plantea la información contextual de manera puntual en relación a la escuela en donde se realizó la investigación. Se presentan aspectos históricos y de función, así como las características de la escuela tales como la organización de los diversos actores (en el caso de docentes, prefectos y estudiantes), de estos últimos la dinámica escolar de los estudiantes, horarios (entrada, receso y salida), duración de los módulos o clases, el número de grupos, la organización dentro de cada área o taller, así como su infraestructura. También se ofrece información como el número de la población escolar y una descripción del nivel socioeconómico de los estudiantes de esta escuela con la finalidad de dar al lector un panorama del contexto en el que se desarrolló la investigación.

3.3.1 Datos de identificación de la escuela

La investigación se realizó en una escuela pública federal que lleva por nombre “Escuela Secundaria General Jesús Reyes Heroles”, con clave: 30DES0107C, turno matutino, en el periodo escolar 2015-2016, ubicada en la calle Víctor Hugo

No.47, colonia Amado Nervo, en la ciudad de Perote, Veracruz. La escuela ocupa casi una manzana completa, por lo que su extensión comprende de calle a calle, teniendo acceso mediante 3 calles: la principal “Víctor Hugo” y las calles que rodean la escuela “Miguel A. Díaz Pedroza” y “Eduardo Fernández” a las cuales fue necesario acudir. Esta información fue recabada de manera personal, la escuela tiene los datos generales a un costado de la entrada principal lo cual facilitó la recolección de esa información.

3.3.1.1 Historia, misión y visión de la institución

- **Historia**

La escuela secundaria Jesús Reyes Heroles, también conocida como “Diurna” o “Escuela Nocturna” se fundó el 1 de septiembre de 1984 y surge a consecuencia de la gran demanda que la escuela nocturna tiene para trabajadores, quienes eran alumnos menores de 15 años. La Escuela Nocturna para trabajadores se fundó el 1 de septiembre de 1981 y a partir de 1982 se solicitaba dispensa de edad para los menores de 15 años.

Cuando una escuela se fundaba en los 80´s, era un tanto común que no contara con edificio escolar propio, por lo que el alumnado y el personal docente eran apoyados por otras instituciones de la ciudad de Perote; en el caso de la secundaria Jesús Reyes Heroles, primeramente ocupó por varios años el edificio de la escuela primaria “Adalberto Tejeda” de la colonia Landa, en turno vespertino. Desde ese momento, al carecer de nombre, fue referida como escuela secundaria General Diurna desde entonces, por los que actualmente se le conoce como “la Diurna”. Cabe mencionar que se fundó en el sexenio de quien fuese gobernador del estado de Veracruz, el Lic. Agustín Acosta Lagunes; mientras tanto, el Lic. José López Portillo, fungía como presidente de la República Mexicana, ambos pertenecientes al (PRI) Partido Revolucionario Institucional.

Desde ese momento, la fundadora de la escuela: Profesora Elsa Sainz Tejada pasó a fungir como directora de la misma. Al ser una escuela pública perteneciente a la entidad federativa, ha albergado a estudiantes de todas las clases sociales, en ella ha coexistido el microcosmos social tanto de la localidad como de localidades vecinas, pues durante muchos años hubo alumnos pertenecientes a municipios del estado de Puebla (Chichicuautla y Alchichica principalmente, situados a unos 25 kilómetros de la ciudad de Perote) así como del mismo estado, alumnos de La Joya, Cruz Blanca, Col. 20 de Nov. Sierra de Agua, Los Molinos, Totalco, Guadalupe Victoria, Francisco I. Madero, Tenextepec, La Gloria y de las distintas colonias de Perote.

El plan de estudios de las Escuelas Secundarias Generales Diurnas en los años 80´s comprendía áreas para las ciencias sociales y las ciencias naturales, había un maestro por área y por grupo. En cuanto a las asignaturas que se impartían eran las de español, matemáticas, educación artística, educación física y talleres. Los talleres fueron dos, posteriormente se fueron solicitando más conforme a los oficios que se demandaban para solventar algunas necesidades de la población peroteña. Años después se fueron transformando e incorporando algunas materias, tal es el caso de mecanografía por computación, inglés y la incorporación de más talleres. El total de maestros con quienes la escuela comenzó fue de 10, una directora, una secretaria y una intendente. La matrícula inicial fue de 150 alumnos para tres grupos.

Los maestros hacían promoción de la escuela hacia estudiantes de escuelas primarias próximos a egresar; invitaban a demostraciones de talleres y orquestas en la escuela, por lo que la escuela fue incrementando su matrícula año con año y ante la demanda del alumnado se crea el turno vespertino en 1995.

- **Misión**

En cuanto a su orientación general, tiene la misión de ofrecer a la sociedad educación de calidad, pertinente, e intercultural que contribuyan al fortalecimiento de las competencias, así como mejorar la convivencia social mediante la promoción del ejercicio responsable y democrático de los derechos y obligaciones (Esc. Sec. Gral. Jesús Reyes Heroles, 2015).

- **Visión**

Ser una institución que propicie el aprendizaje de calidad, con personal comprometido a la formación integral de la personalidad de los estudiantes y al desarrollo de sus competencias, en un clima de trabajo colaborativo (Esc. Sec. Gral. Jesús Reyes Heroles, 2015).

3.3.2 Organización de los actores

3.3.2.1 Personal docente por asignaturas y talleres[51]

Los docentes atienden a diferentes grupos de los 3 grados, por lo que no atienden a grados específicos sino que están frente a grupo de acuerdo a la asignatura que imparten. A continuación se detalla el número de docentes por asignatura y por talleres.

[51] Esta información fue recabada al responsable del departamento de contraloría.

Por asignaturas	Por talleres
Español: 4 docentes	Talleres: 6 docentes
Matemáticas: 4 docentes	
Ciencias: 4 docentes	
Sociales: 6 docentes	
Inglés: 3 docentes	
Educ. física: 2 docentes	
Artes: 2 docentes	

El número total de integrantes que incorporan esta plantilla es de: 31 docentes, mismos que pertenecen a la Coordinación de Actividades Académicas de esa escuela.

3.3.2.2 Personal de servicios complementarios: prefectura

El prefecto pertenece a la Coordinación de Servicios Complementarios (área perteneciente a esta escuela) y es quien está a cargo de cubrir a los grupos cuando algún maestro no asiste por la razón que sea, también están como personal de apoyo en actividades que no tienen relación con la docencia, tal es el caso de estar pendiente de los chicos al momento de la entrada a la escuela, la entrada a clases, honores, hacer guardias o rondines en el momento del receso, así como estar pendientes de la salida de los estudiantes.

El total de prefectos es de 3 (1 mujer y 2 hombres), ellos se hacen cargo de cada uno de los grados, cubriendo todos los grupos. Aunque el estar a cargo de cada grado no implica que el personal de prefectura esté limitado para tomar parte en asuntos con estudiantes pertenecientes a otros grados.

3.3.2.3 Población escolar

La matrícula de alumnos inscritos en el ciclo escolar 2015-2016 es de un total de 800 estudiantes, de los cuales 350 son mujeres y 450 son hombres, ambos inscritos en los tres grados. El total de alumnos dados de baja hasta ese momento son 11.

Esta información fue recabada de un concentrado que tiene el director en la computadora de su oficina, proporcionando solamente esos datos que se encuentran a continuación en la siguiente tabla.

Grados	Total de alumnos al inicio de ciclo	Total de mujeres	Total de hombres	Alumnos dados de baja	Total de estudiantes al final del ciclo
1ro	254	108	144	2	250
2do	248	105	147	7	245
3ro	298	137	159	2	294
Total	800	350	450	11	789

La cantidad de alumnos inscritos a principio del ciclo escolar no es la misma al final, por lo que se puede poner de manifiesto que hay ausentismo y/o deserción escolar por la razón que fuese. Según el responsable del departamento de Control escolar, la mayoría de los alumnos que se dieron de baja fue por cambio de residencia. Se han presentado casos de deserción por situaciones relacionadas con embarazos, derivados de algún tipo de agresión, problemas familiares y/o económicos, falta de interés en alumnos, alumnos problemáticos (que no cumplen con el reglamento escolar) y son quienes presentan expedientes con varios reportes y/o citatorios y a quienes normalmente se les suspende por algunos días o se les expulsa definitivamente.

3.3.2.3.1 Grados, grupos y su organización por talleres o áreas

Son tres grados en total (1ro, 2do y 3ro) y cada uno de ellos comprende seis grupos (A, B, C, D, E y F), los grupos son los mismos por grado durante los tres años que comprende la estancia escolar en este nivel educativo, tal como se muestra a continuación.

1er grado	Grupos: A,B,C,D,E,F.
2do grado	Grupos: A,B,C,D,E,F.
3er grado	Grupos: A,B,C,D,E,F.

Es de interés precisar que los estudiantes tomaron clases (las asignaturas, no talleres) por grupos; no obstante, cuando les correspondía a los estudiantes tomar su taller en cierto horario, los grupos se desintegraban y cada estudiante se dirigía a su taller por lo que, en este caso, los talleres no se podían referir con algún grupo en específico ya que los estudiantes que estaban pertenecientes a un taller pueden proceder de todos los grupos pero únicamente de un solo grado: 1ro, 2do o 3ro.

Los grupos contenían cantidades de estudiantes que diferían entre sí, sin embargo eran grupos que se consideraban numerosos. El grupo con menos estudiantes

tenía 37 alumnos, mientras que el grupo con mayor cantidad de alumnos tenía 52. A continuación se muestra en una tabla la cantidad de alumnos por grupo.

Cantidad de alumnos por grados y grupos		
1ro A – 43	2do A – 40	3ro A – 50
1ro B – 42	2do B – 41	3ro B – 49
1ro C – 41	2do C – 44	3ro C – 49
1ro D – 42	2do D – 43	3ro D – 52
1ro E – 43	2do E – 41	3ro E – 49
1ro F – 43	2do F – 39	3ro F – 49
Total: 254	Total: 248	Total: 298

3.3.3 Dinámica escolar de los estudiantes

3.3.3.1 Entrada, receso y salida

La entrada en las secundarias generales normalmente es a las 7:00 am, aunque considerando las condiciones climáticas de Perote, caracterizado por un clima frio que ha alcanzado temperaturas bajo cero, sobre todo en temporada invernal (Diciembre-Febrero), la entrada en esta escuela es a las 7:30 am todo el año. Cabe señalar que la escuela cuenta con tres entradas y/o salidas (dependiendo el momento). Los estudiantes, sean mujeres y hombres acceden por la entrada "principal" según lo observado.

El receso se lleva a cabo a las 10:00 am, tiene una duración de 20 minutos, por lo que a las 10:20 concluye y da inicio la siguiente clase.

La salida es a la 1:20 pm, cabe mencionar que los estudiantes son divididos en 2 grandes grupos: hombres y mujeres; donde las mujeres salen por la calle "Miguel A. Díaz Pedroza" y los hombres salen por la calle paralela a la anterior "Eduardo Fernández". Se le preguntó a la prefecta: ¿por qué salen por distintos accesos? Ella respondió que en los ciclos anteriores, todos los estudiantes (hombres y mujeres) salían por la entrada principal –aludiendo a la parte frontal de la escuela-, comentó que los chicos son muy pesados con las chicas y las empujaban o las tocaban (les levantaban las faldas, les daban nalgadas, pellizcos, etc.,). También dijo que era para permitir el acceso a los chicos del turno vespertino, ya que la hora de salida del turno matutino es la misma hora de entrada para los estudiantes del turno vespertino, esto provocaba conflicto, ya que los estudiantes de ambos turnos se concentraban y provocaban desorden. En el año 2015 se optó por hacer esos 2 accesos de más.

3.3.3.2 Cambio de módulo y su duración

Los estudiantes son quienes cambian de módulo al tocar el timbre, ellos tienen ciertos minutos de tolerancia entre módulos, dependiendo de lo que defina cada maestro y sus dinámicas de clase. Aunque la duración de los módulos varíe por 5 minutos, ya sea antes del receso o después del mismo, se plantea el horario de la escuela a continuación para ilustrar al lector sobre los tiempos y la forma en la que estaban organizados.

1**°** modulo**:** 7:30 am a 8:20 am	Duración: 50 minutos.
2**°** modulo**:** 8:20 am a 9:10 am	Duración**:** 50 minutos.
3**°** modulo**:** 9:10 am a 10:00 am	Duración**:** 50 minutos.
*Receso**:** 10:00 am a 10:20 am*	*Duración**:** 20 minutos.*
4° modulo: 10:20 am a 11:05 am	Duración**:** 45 minutos.
5° modulo: 11:05 am a 11:50 am	Duración**:** 45 minutos.
6° modulo: 11:50 am a 12:35 pm	Duración**:** 45 minutos.
7° modulo: 12:35 pm a 13:20 pm	Duración**:** 45 minutos.

Después del receso, los módulos tenían una duración de cuarenta y cinco minutos. En lo que respecta al día de honores, se realizaron normalmente los días lunes en horario de 8:20 am. Cuando era periodo de exámenes, variaba, podía ser en un lapso que comprendía desde la hora de entrada a las 9:10 am. Esto era (según por pláticas con un docente de español) para que se puedan aplicar todos los exámenes de todos los grados y grupos a una sola hora, dependiendo del acuerdo interno que tomaran docentes y el director.

3.3.4 Infraestructura

La escuela cuenta con una amplia extensión donde se encuentran las siguientes instalaciones y áreas:

- Veintidós salones para asignaturas de los tres grados.
- Siete salones de talleres (porque Ofimática se divide en dos grupos por ser un número extenso de alumnos).
- Dos laboratorios (Química y Física).
- Biblioteca.
- Aula de medios.
- Salón de usos múltiples (para eventos sociales, reuniones del personal y desarrollo de actividades docentes que necesiten espacios).
- Dirección (tres oficinas, una oficina que corresponde al director, una al subdirector y la otra al contralor; hay un baño para docentes).

- Dos canchas (una de ellas techada). La techada es utilizada para las actividades deportivas correspondientes a la asignatura de educación física o para eventos cuando las condiciones climáticas no permiten un buen desarrollo de las actividades, en el caso de la lluvia o el sol muy fuerte).
- Dos sanitarios para niñas y dos para niños, cada uno cuenta con cuatro espacios individuales (W.C. y lavabo).
- Cafetería (cooperativa).
- Áreas verdes (jardines).
- Dos cubículos de prefectura (pequeñas oficinas).
- Dos bodegas destinadas para el personal de intendencia.

3.3.5 Nivel socioeconómico percibido de los estudiantes

Eran muy pocos los estudiantes que al parecer provenían de un nivel socioeconómico alto, ya que ello se notaba por el estado del uniforme con el que se presentaban a la escuela, si llegaban en vehículo y qué tipo de vehículo, los accesorios que portaban, el dinero que disponían para gastar en la escuela, los teléfonos celulares que pudieran tener, etc. Aunque lo anterior pudieran ser algunos indicadores, se estaba consciente que no eran patrones como tal, sino que daban pistas del nivel socioeconómico del que provenían.

La mayoría de los estudiantes asistían con el uniforme completo, aunque se daban excepciones en aquellos alumnos que no portaban el uniforme completo, ya fuese porque no se había secado la única prenda que tenían, porque no contaban con otro par de zapatos o tenis adecuados para el uniforme, etc. Cuando se les pedía cierta cantidad económica de cooperación para pintar aulas, bancas o para algo que requiriera la escuela, se hacía en el transcurso de la mañana, antes del receso con la finalidad de que se pudiera recaudar el dinero (según comentarios de la prefecta); sin embargo, la mayoría de los estudiantes tardaban en dar la cooperación y quienes lo daban al momento eran muy pocos. De esta manera interpreto que los chicos iban a la escuela con una cantidad de dinero limitada, tanto que no les alcanzaba para dar la cooperación en ese momento; o incluso que algunos de los chicos iban sin dinero. Al igual estos no eran patrones a seguir, sin embargo brindaban pistas acerca del nivel socioeconómico de procedencia por lo que a grandes rasgos deduzco de acuerdo a las observaciones que realicé, que los estudiantes, en su mayoría, provenían de un nivel socioeconómico medio-bajo.

Hay que tomar en consideración que a la escuela asistían estudiantes procedentes de otras comunidades y eso implica más gastos para ellos. Aunque la mayoría de los estudiantes pertenecían a las colonias de la ciudad de Perote, cabe señalar que esta cuidad se sostiene de la derrama económica derivada de

sus zonas agrícolas, así como de granjas para la producción porcina para su venta posterior. Pero esto solo es una parte del sustento económico de la ciudad, ya que muchos de los peroteños son personas que viven de sus oficios o son empleados de negocios comerciales.

Con la información anterior correspondiente al contexto de la escuela, se brindan pistas para generar algunas ideas acerca del tipo de escuela en el que se realizó la investigación, el lugar, el tiempo en el que se desarrolló, así como los estudiantes que estaban inscritos en ella por lo que se procedió a seleccionar la población de estudio misma que se presenta en el siguiente apartado y responde al por qué se seleccionó al grupo de 3ro “C” para hacer observaciones, poniendo de manifiesto el criterio que fue utilizado para ello.

3.4 Selección de la población

Para fines de la investigación, se sostuvieron pláticas con docentes, prefectos y estudiantes quienes confirmaron la ocurrencia de *bullying* en esta escuela, el cual fue el punto de partida de esta investigación.

- Las conductas y comportamientos significativamente agresivos fueron los criterios para seleccionar (primeramente) al grupo en el cual se realizaron las observaciones. Para tal selección del grupo, se tuvieron charlas previas con algunos profesores y prefectos quienes por su experiencia con los estudiantes coincidieron en tres grupos (B, C y D) quienes compartían los criterios de selección antes mencionados.
- Una vez que tanto docentes como prefectos habían coincidido en los grupos, se procedió a hacer observaciones a cada uno de ellos para determinar en cuál se presentaban significativamente los criterios de selección. Como resultado de las observaciones, el grupo de 3ro “C” fue quien presentó estas conductas de manera significativa en comparación con los demás grupos (B y D).
- Considerando lo anterior, se determinó que las observaciones se realizarían a los alumnos correspondientes al 3er grado grupo “C”.

Una vez que se obtuvo el grupo en el que se harían las observaciones, se dio pie a la elección de la muestra, la cual se realizó de manera intencional con base en los criterios que se mencionan a continuación y que fueron considerados a partir de las observaciones realizadas a los estudiantes.

3.5 Muestra

El tipo de muestra que se utilizó fue la *intencional-opinática*, ya que se seleccionó a los sujetos de investigación mediante criterios meramente intencionados. Estos criterios fueron determinados dependiendo de las técnicas a utilizar y la carga política que las nociones tales como *participantes, informantes e informantes clave* tienen para cada una de ellas.

En cuanto a la modalidad *opinática* de este tipo de muestra, se basó en criterios intencionales, los cuales fungieron como estrategias para la selección de los participantes, de los informantes y de los informantes clave[52]. Los criterios de selección se basaron en actitudes, conductas y comportamientos con tendencia violenta y/o agresiva que presentaron los estudiantes en relación a la ocurrencia de *bullying.*

La importancia de este muestreo residió en el alcance de la información reflexiva y a profundidad que se esperó de los estudiantes, por esta razón, se identificaron y seleccionaron a los estudiantes que se consideraron idóneos (por su conocimiento y/o experiencia en la situación), quienes ocuparon posiciones de víctimas, victimarios y observadores para el posterior análisis de las interacciones que mantuvieron entre ellos.

En este tipo de muestreo se aceptó que el número de sujetos de investigación fuese flexible a lo largo de la misma, esto de acuerdo con lo que plantea Olabuénaga (2003). Por otro lado, en cuanto a la saturación de la información recabada de los estudiantes, se llegó al punto en el que la información fue repetitiva de manera constante. Es necesario dejar explicito los diversos nombres utilizados para referir a las unidades de análisis en determinada técnica, asunto que se plantea a continuación.

3.5.1 Criterios de inclusión de la población/universo

La selección de las unidades centrales de observación de la población estudiantil se basó en los siguientes criterios de inclusión:

- El grupo en el cual se realizaron las observaciones fue seleccionado a fines de la investigación durante la fase exploratoria (Julio - Agosto de 2015), esto con la colaboración del personal docente y de prefectura, ya que eran ellos quienes podían tener un mejor criterio de selección basado en las experiencias previas con los diversos grupos de la escuela.

[52] Remitirse al siguiente apartado: 3.5.1 “Criterios de inclusión de la población/universo”.

- Estudiantes con una edad que oscila entre 13 y 15 años.
- Inscritos en tercer grado.
- Pertenecientes al grupo: C.
- Ambos géneros.

Los criterios de inclusión antes mencionados aplicaron para las tres técnicas de recolección de información; no obstante, es necesario delimitar a quiénes se entendió por *participantes* a diferencia de *informantes* e *informantes clave* ya que estas nociones aluden a tres técnicas diferentes de recolección de información.

3.5.1.1 Participantes

Para fines de esta investigación, la noción de *participantes* fue utilizada exclusivamente para la observación como técnica de recolección de información, ya que todos los alumnos de 3ro C fueron participes de la observación, con el fin de conocer las relaciones e interacciones que se presentaron entre ellos mismos.

3.5.1.2 Informantes

El concepto de informantes fue utilizado para referir a los alumnos que contestaron el test sociométrico. Este instrumento fue contestado por la mayoría de los alumnos del grupo, brindando información acerca de las relaciones e interacciones que presentaron entre ellos mismos desde su perspectiva.

Lo obtenido como resultado de la aplicación del test sociométrico fue triangulado con los registros de la observación, esto dio pie a la selección de los informantes clave para realizar las entrevistas.

3.5.1.3 Informantes clave

Para fines de esta investigación, el constructo de informantes clave fue utilizado para referir únicamente a aquellos alumnos que tuvieron conocimiento en abundancia respecto de la situación que se investigó y quienes fueron entrevistados como parte de la técnica de recolección de información a la que se alude.

Para recabar información significativa mediante la entrevista, se seleccionaron los informantes clave quienes fueron considerados como informados o cualificados para la entrevista.

La selección de los informantes clave estuvo basada en los siguientes criterios:

- Se partió (por un lado) de las observaciones que se realizaron, desde ese momento se comenzó a ubicar a los *sujetos de bullying,* así como observadores pasivos y activos en el grupo de 3ro "C".
- Por otro lado, para concretar la selección de los entrevistados, se aplicó el test sociométrico[53] donde se obtuvo como resultado la red de relaciones e interacciones entre estudiantes, resultado del cual se confirmaron y/o complementaron algunos hallazgos recabados durante la observación.
- Los resultados arrojados por el sociograma se triangularon con los obtenidos durante la observación, con ello, se pudo determinar a quiénes se entrevistaría y por lo tanto quiénes eran los informantes clave.

3.6 Descripción de las categorías de análisis

Según Olabuénaga (2003), el investigador necesita un lenguaje que pueda ser operativo, aislado de ambigüedades y al mismo tiempo funcione para identificar y describir los hallazgos con mayor precisión, a este lenguaje operativo se le refiere como *categorías de análisis*. Toda investigación –cualitativa o cuantitativa- presenta categorías de análisis para su respectiva codificación de información. Estas categorías de análisis sirven para codificar los fenómenos sociales en palabras.

En esta investigación se muestran dos categorías de análisis: *bullying* y relaciones interpersonales, cada una de ellas contiene subcategorías que están conformadas por *ítems*. A estas categorías Olabuénaga las considera como especiales y son aquellas que, desde la formación del investigador, utilizan cierto lenguaje o tecnicismo respecto del campo de investigación[54] y "son utilizadas como jerga propia por los determinados grupos sociales en sus respectivos campos propios" (2003, p.69).

Fue un tanto complejo hacer visibles ambas categorías por lo que se requirió un proceso específico de búsqueda y tratamiento, mismo que estuvo determinado por un proceder inductivo. Para ello fue necesario realizar *definiciones operacionales* de cada categoría de análisis como de las subcategorías que las conforman con la finalidad de identificar cómo operaban cada una de ellas[55]. Las categorías de

[53] Algunas de las preguntas del test sociométrico fueron encaminadas a detectar roles y/o posturas de los estudiantes (víctima, victimario) u observadores (pasivo o activo) según sea el caso.

[54] Remitirse al **Anexo C** "Categorías de análisis, subcategorías e *ítems*"; página 260.

[55] Remitirse al **Anexo C-1** "Definición operacional de acuerdo a categorías y subcategorías"; página 264.

análisis están definidas operacionalmente y a su vez se dividen en subcategorías, delimitando y/o acotando aún más a cada categoría.

Para recabar la información con estas categorías, se aplicaron las técnicas etnográficas planteadas (observación y entrevista), por lo que fue necesario tomar en consideración elementos de confiabilidad y validez.

3.7 Control de calidad para la recolección de información

En gran parte el empeño del investigador estuvo puesto en garantizar cierta fiabilidad de la información recabada, mejor referido como "control de calidad" (Olabuénaga, 2003, p.70).

Para el proceder metodológico se tomaron algunas consideraciones de precaución antes de iniciar el trabajo de recogida de información, lo cual tuvo mucho que ver con el control de calidad. A continuación, algunas de las consideraciones tomadas:

- No confundir participante con informante.
- No todo informante fue igualmente testigo del significado de la realidad concreta.
- El observador, por su mismo carácter de observante, alteró la realidad obligando a ciertas reacciones.
- El investigador estuvo influido en todo momento por su propia cultura.
- Reconocer que la capacidad de observador fue limitada en algunos casos.

La investigación requirió cierta comprobación, la cual se procuró con el diseño metodológico. Es importante recordar que el punto de partida fue la ocurrencia de *bullying* en esta escuela, lo cual se confirmó gracias a las charlas con estudiantes, docentes y prefectos. De esta manera se pudo proceder una vez localizado el núcleo neurálgico y central del fenómeno.

3.8 Técnicas etnográficas para la recolección de información

Se partió de un paradigma interpretativo-constructivista, por ello, la recolección de información se hizo mediante técnicas de corte etnográfico (observación y entrevista) y la aplicación del test sociométrico, instrumento que brindó un mapeo de las relaciones e interacciones que sostuvieron los estudiantes con base en la aceptación y el rechazo.

Es pertinente mencionar que las técnicas etnográficas y el test sociométrico se utilizaron en distintos momentos[56]. Primero se hizo la observación *selectiva-no participante* y mientras se realizaba dicha observación, tuvo proceso el test sociométrico y la entrevista, ambos desde su diseño y elaboración, pasando por el pilotaje, hasta su aplicación.

En el caso de las técnicas etnográficas antes planteadas, ambas trataron de captar los significados y las diversas acciones sociales de un lugar en particular (la escuela) donde el interés se centró en las visiones y concepciones que presentaron los sujetos así como el sentido que le dieron a sus prácticas; aunque pueda haber diferencias interpretativas en los agentes del grupo (Velasco & Díaz de Rada, 1997). Estas técnicas presentan una serie de procesos que van desde la clasificación, comparación, hasta la estructuración y análisis de la información para producir datos significativos. A continuación se enuncian las técnicas y los procesos desarrollados para cada una de ellas.

3.8.1 Observación selectiva-no participante

La observación es considerada la primera técnica de recolección de información en la metodología cualitativa de acuerdo con Olabuénaga (2003) y es una de las dos técnicas etnográficas planteadas para la recolección de información en esta investigación. Se entiende como el "proceso de contemplar sistemática y determinadamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma" (Olabuénaga, 2003 p.125).

En esta investigación se utilizó la tradición de la autoobservación, considerando lo que el propio investigador pudo detonar y desarrollar durante la misma observación. Dentro de esta tradición hay tipos de observación, se prefirió la *selectivo-no participante,* se trata de la observación que menos riesgos presentó para el investigador en cuanto a sus comportamientos, ya que se mantuvo la libertad de los movimientos y a la vez cierta distancia del fenómeno y de los observados, quienes desconocían las actividades e intenciones secretas del observador.

Su carácter *selectivo* se debió a que se concentró la atención (por parte del investigador-observador) en aspectos concretos tales como las relaciones e interacciones que establecían los estudiantes a partir de la ocurrencia de *bullying*, por lo que, no permitió tan fácilmente los disimulos por parte del investigador en

[56] Remitirse al apartado 3.10 *Operacionalización metodológica,* página 124; y Anexo B "Operacionalización metodológica"; página 259.

determinados momentos. De esta manera se seleccionaron los estudiantes quienes fungieron como informantes clave para la ejecución posterior de la entrevista semi-estructurada.

Su carácter *no participante* se debió a que por completo, el investigador no participó en dinámicas sociales en donde pudo tener un impacto significativo y con ello permear el comportamiento así como las formas de pensar de sus observados. Por el contrario, el investigador se consideró participante por el simple hecho de ser observador (alguien ajeno al grupo escolar)[57].

Cuando se realizaron las observaciones, el investigador recurrió como primera acción a la *marginalidad* (mantenerse en un principio un tanto ajeno al grupo de estudiantes) lo cual presentó una pérdida en lo inmediato de los significados que se presentaban al interior del grupo social a investigar; esto con la finalidad de levantar curiosidad en los estudiantes y que fuese un motivo para el acercamiento con el investigador. La curiosidad jugó su parte y (como se esperaba) fue un factor motivante para el acercamiento de los observados con el investigador y con el tiempo se ganó extensión al cubrir más esferas en las que se pudo recabar información enriquecedora.

Al principio se percibía que los observados se sentían incómodos, pero con el transcurrir del tiempo, el mismo papel de investigador/observador acabó siendo asumido con cierta naturalidad. No obstante, para fines de esta investigación, se trató de empatizar con algunos estudiantes como estrategia de acercamiento para la obtención de información significativa. Para una buena recogida de información mediante este método, se consideró la *interacción social* (de los estudiantes y con los mismos)[58], el *protocolo de recogida de información* (guía de campo) y el control de los datos recogidos (notas de campo y diario de campo[59]).

3.8.1.1 Interacción social: observador-observados

Una vez que se comenzó a interactuar con los estudiantes, se estableció como condición significativa el contacto directo con ellos, este contacto se construyó con la convivencia entre observador-observados. Fue aquí donde la interacción o empatía tomó un papel significativo ya que si se presentaba algún error o

[57] *Raymond Gold* en Olabuénaga (2003).

[58] Para efectos de clarificación en cuanto a la importancia que la interacción con los observados toma en este método de recolección de información se sugiere leer “La interacción social” en el Capítulo IV “Observación” (Olabuénaga, 2003, pp.138-149).

[59] (Velasco & Díaz de Rada, 1997, p.50)

indiscreción por parte del observador se podía perjudicar la relación, distorsionando, ocultando, desfigurando, sesgando, alterando o cambiado el sentido a la información; es por esto que el proceder durante la observación fue muy cauteloso.

Al entrar al grupo de estudiantes, le fue atribuida al investigador una posición social dentro del mismo, por los mismos integrantes. De acuerdo a los comportamientos por parte del investigador como a la posición social que ocupó dentro del grupo, fue posible la recolección de información la cual estuvo condicionada por las estrategías a las que recurrió el observador como por la relación entre observador-observados.

Una de las estrategias a las que se recurrió para la recogida de información fue la marginalidad hacia los distintos subgrupos de amistades dentro del grupo de 3ro "C". El mantenerse al margen permitió recabar información de los demás subgrupos y no solamente de uno, posibilitando el acceso a más esferas de observación (clases, receso, entrada y salida a la escuela). En estas esferas, los observados transmitían información subjetiva (sentimientos, percepciones, emociones) y/u objetiva (acontecimientos, nombres, fechas, etc.) la cual pudo ser divergente entre sí, misma que se consideró al momento en el que los participantes (observados) proporcionaron información al investigador.

Por otra parte, es necesario señalar que las cinco fases de interacción social propuestas por Olabuénaga (2003) fueron orientadoras para el proceder de las observaciones en esta investigación[60].

3.8.1.2 Recolección, procesamiento y organización de la información para la elaboración de datos

Desde el momento en el que se empezaron a realizar las observaciones, se comenzaron los registros en las *notas de campo* como primer paso y posteriormente eran complementadas en el *diario de campo*[61] en lo inmediato (al terminar cada una de las observaciones), esto con la finalidad de rescatar la mayor parte de detalles de lo observado. No obstante, fue importante acudir al campo con una guía que orientara lo que se esperaba observar de los estudiantes. La guía de observación de esta investigación se encuentra en el **Anexo C-2**, cabe señalar que la guía no se limitó a los *ítems* planteados de manera deductiva, sino que se consideraron también aquellos que emergieron de manera inductiva.

[60] Para efectos de clarificación remítase a leer "la interacción social", Capítulo IV (Olabuénaga, 2003).

[61] Concentrado desarrollado a detalle de las diversas notas de campo.

Considerando lo anterior, Velasco y Díaz de Rada (1997) brindan un proceso que posibilita la producción de datos, los cuales estuvieron representados en diferentes niveles y grados de abstracción de acuerdo a su codificación; cabe señalar que son procesos co-implicados y en algunos casos indisolubles. Para efectos de esta investigación se recurrió al aporte del autor antes mencionado.

Considerando el proceso para la producción de datos propuesto por Velasco & Díaz de Rada (1997), la *descripción* forma parte de ese proceso y para esta investigación se realizó mediante registros en las notas de campo, mismas que se plasmaron en una libreta a rayas tipo italiana, que por su tamaño fue práctico para su uso y transporte. Al abrir la libreta y tener ambas caras en blanco, todo registro comenzó con un encabezado de identificación (en la parte superior izquierda) que contenía la siguiente información en el orden señalado: fecha, asignatura y hora (de la asignatura) para saber el momento en el que aconteció el registro.

Posteriormente, abajo del encabezado de identificación, se registraron los acontecimientos en bruto (tal cual sucedieron) en las hojas de la parte izquierda únicamente. En las hojas situadas en la parte derecha se realizó una interpretación de esos acontecimientos, esto inmediatamente al finalizar la clase para no perder detalle alguno sobre los acontecimientos en ese momento[62]. Las notas de campo se realizaron en el tiempo establecido en el cronograma de operacionalización metodológica (**Anexo B**), periodo que comprendió también la aplicación del test sociométrico y las entrevistas semiestructuradas.

En relación al proceso de *descripción* (Velasco & Díaz de Rada, 1997), hubo ocasiones en las que se mantuvieron conversaciones espontáneas con algunos participantes (observados) donde no se consideró pertinente sacar la grabadora de voz o hacer los registros en ese momento, por lo que una vez terminada la conversación se trató de hacer el registro a la brevedad posible en las notas de campo.

En cuanto al proceso de *traducción* según Velasco & Díaz de Rada (1997), los acontecimientos que se registraron en las notas de campo fueron hechos en un lenguaje académico el cual utilizó ciertos tecnicismos del investigador[63]. Al momento de haber hecho esta transcripción se tradujo la cultura del *ámbito escolar* en términos de otra: *ámbito académico* (la del investigador).

[62] Las observaciones y por ende los registros se realizaron cada que las clases de la maestría lo permitieron.

[63] *Sujetos de bullying,* observador pasivo y/o activo, pares, actores, comportamiento, actitud, agresión física, psicológica, verbal, sexual, exclusión social, relación, interacción, etc., fueron algunas palabras que connotaron algunos significados y que se transcribieron en términos académicos con el fin de hacer interpretaciones en relación a los intereses de la investigación.

Con las traducciones realizadas en términos académicos, se generaron algunas *explicaciones*[64] las cuales brindaron información en relación al cómo, por qué, para qué y dónde respecto de las interacciones de los estudiantes. Es pertinente mencionar que estas explicaciones no buscaron crear leyes generalizables por lo que, tomando en cuenta el paradigma hermenéutico con el cual se planteó esta investigación, su interés residió en crear mera interpretación de una situación particular.

La perspectiva interpretativa *consiste en decir algo de algo* (Velasco & Díaz de Rada, 1997). Las *interpretaciones*[65] se realizaron en las hojas de la parte derecha de las notas de campo inmediatamente al término de cada observación para no perder detalle alguno al momento del registro. Las interpretaciones derivadas de los registros de los acontecimientos tal como sucedieron entre los participantes tuvieron como referencia algunas de las teorías planteadas en esta investigación.

Con la finalidad de hacer una mejor interpretación, fue necesario registrar algunos de los comportamientos, actitudes, emociones, ademanes, gestos, palabras utilizadas (volumen y tono), etc., de los cuales se realizó interpretación hasta agotar las posibilidades de algunas otras (Geertz, 2005).

Por último, los cuatro procesos anteriores dieron pie para realizar la *trascripción en digital* de las notas de campo así como de sus interpretaciones, es así como se originó el diario de campo. Al momento de hacer las trascripciones se complementaron aquellas interpretaciones que se habían originado el día del registro, conformando una mejor interpretación de la información.

La información producida como resultado del trabajo de campo, fue clasificada según los *ítems* de las subcategorías de la guía de observación, se organizó y procesó la información para posteriormente realizar el reporte etnográfico en un lenguaje académico que pudiera ser entendible para el investigador como para el grupo estudiado y la sociedad en general[66].

---

[64] Tercer proceso según Velasco & Díaz de Rada (1997).

[65] Cuarto proceso que sugiere Velasco & Díaz de Rada (1997).

[66] El reporte etnográfico al que se alude en este párrafo es el discurso en términos de análisis y resultados que se encuentra en el CAPÍTULO IV "Análisis y construcción de resultados", específicamente en el apartado correspondiente a la "Observación: selectiva-no participante" el cual fue creado con fines inteligibles.

3.8.2 Entrevista semi-estructurada

De acuerdo con Olabuénaga (2003) la entrevista es considerada en la metodología cualitativa como la segunda gran técnica de recogida de información y en relación a ello, es el segundo método etnográfico que comprende esta investigación. La entrevista se define como "técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales" (Olabuénaga, 2003, p.165).

Partiendo del paradigma planteado en esta investigación[67], el interés se centró en recabar los significados, percepciones e interpretaciones de los informantes clave (estudiantes) los cuales estuvieron basados en sus experiencias de vida. Para ello se recurrió al tipo de entrevista *semi-estructurada*[68] con el fin de que los informantes clave expresaran desde su percepción una situación concreta o particular en donde las preguntas son relativamente abiertas (Flick, 2004).

De acuerdo con Flick (2004) hay varios tipos de semi-estructura, la que se utilizó fue la *centrada en el problema*, ya que la entrevista estuvo centrada en las relaciones e interacciones de los estudiantes en relación a la ocurrencia de *bullying* para analizar su incidencia respecto del ámbito escolar.

Para desarrollar la entrevista, fue necesaria la implementación de un *guión de entrevista*[69] (**Anexo D**) conformado por preguntas respecto de una situación concreta (la incidencia del *bullying*). Cabe señalar que el investigador tuvo en todo momento la libertad de introducir preguntas adicionales cuando se consideró pertinente para obtener información y/o detalles significativos sobre algo en particular.

Es pertinente señalar que también se aplicó una entrevista a un docente y a una prefecta con la finalidad de recabar la opinión que tenían de la situación en relación al objeto de estudio, por lo que fue necesario crear un guión de entrevista para cada uno de ellos.

---

[67] "[El paradigma constructivista sostiene que el investigador socialmente situado crea, a través de la interacción, las realidades que constituyen los emplazamientos donde se recogen y analizan los materiales empíricos]" (Olabuénaga, 2003, p.166). En otras palabras: se crea un proceso de reelaboración de la situación (*post festum*).

[68] Léase para efectos de clarificación (Sampieri, 2010, p.418).

[69] "[La guía de entrevista está diseñada para apoyar el hilo narrativo desarrollado por el entrevistado mismo]" (Flick, 2004, p.101).

3.8.2.1 Diseño del guión de entrevista

El guión de entrevista para los informantes clave se comenzó a diseñar en Octubre de 2015, se elaboró con base en la tabla de categorías y subcategorías y se conformó con elementos que fueron emergiendo de manera inductiva durante la observación.

En cuanto a la estructura, se diseñó en dos partes. La primera solicitó información contextual (fecha, lugar de la entrevista, hora de inicio y hora en la que terminó) que fue requisitada por el entrevistador. Este apartado estuvo acompañado de aspectos formales como los logos institucionales de procedencia (Instituto de Investigaciones en Educación y la Universidad Veracruzana). Posteriormente una breve presentación que comprendió aspectos como el nombre del investigador, instituto de procedencia, la investigación y sus fines (de manera muy general), así como hacer entrega del *aviso de privacidad*[70] (**Anexo E**). Este primer apartado concluyó con dejar enunciados los temas en los que se dividió el guión de entrevista, así como dar a conocer el supuesto de investigación.

El segundo apartado comenzó con una pregunta para saber el seudónimo con el que querían que se refiriera el investigador durante la entrevista y continuó con un total de catorce preguntas que estuvieron divididas en tres temas. Concluyó con los agradecimientos y unas líneas para anotar algunas impresiones que se dieron durante la entrevista.

En el caso del *guión de entrevista de la prefecta* (**Anexo F**) como del *docente* (**Anexo G**), se realizaron a la par del guión de los estudiantes. Aunque no era el interés de la investigación, se consideró pertinente rescatar la opinión de ambos casos, ya que eran quienes convivían cotidianamente con los estudiantes lo cual brindó aspectos significativos. De la misma manera, el *aviso de privacidad* que originalmente fue elaborado para estudiantes, fue complementado con algunas cláusulas más para que fungiera como un aviso de privacidad tanto para estudiantes como para el docente y prefecto (dependiendo el caso).

Contó con la misma estructura (parte uno y dos) aunque los temas fueron cuatro y ambos guiones oscilaron entre 13 y 14 preguntas. La única diferencia fue que se le anexó el concepto de *bullying* planteado para esta investigación con la finalidad de que lo consideraran como punto de partida de sus respuestas, es decir, para que no se confundieran de situación.

[70] Este aviso de privacidad se realizó inmediatamente después de tener el primer diseño del guión de entrevista, ya que fue necesario para el pilotaje.

3.8.2.2 Pilotaje y afinación del guión de entrevista

En el momento que se consideró adecuado el guión de entrevista, se hizo un pilotaje con la finalidad de validar que el instrumento recabara la información necesaria para la investigación sin inconveniente alguno. Tal pilotaje se realizó con un estudiante de la secundaria, que tomó por escenario la misma escuela; se aplicó en un módulo libre y en un salón desocupado. La duración fue de aproximadamente 28 minutos, considerando que fue una charla fluida.

Como resultado de ese pilotaje se procedió a afinar aspectos de redacción (coherencia y comprensión), del uso del lenguaje (claro y sin tecnicismo). Hubo tres preguntas que se tuvieron que modificar por cuestiones de redacción para el claro entendimiento del entrevistado ya que estaban cargadas de cierto tecnicismo por lo que fue un tanto complicada para su comprensión.

A excepción de las modificaciones que requirió el pilotaje, fue considerado como un éxito ya que recabó la información precisa para la investigación. Cabe mencionar que el entrevistador debe estar significativamente cualificado para la aplicación de la entrevista (Flick, 2004) y aunque no era el objetivo principal, el pilotaje contribuyó de cierta manera a adquisición de experiencia para ese momento.

3.8.2.3 Aplicación de la entrevista y sus procesos

Se comenzó la entrevista conforme se diseñaron los guiones (**Anexo D, F y G**). El proceder para la aplicación de la entrevista consideró como punto de partida los aspectos *ético-profesionales.* Primeramente el investigador requisitó la información contextual (lugar y hora de inicio) y dio paso a su presentación, luego se dieron a conocer los temas en los que se dividieron las preguntas así como el supuesto de investigación[71]. Concluyó con el aviso de privacidad (**Anexo E**) el cual se proporcionó al entrevistado en dos ejemplares para recabar su firma, un ejemplar lo devolvió mientras que el otro se lo quedó.

Se dio pie a la segunda parte de acuerdo al guión de entrevista, es decir, se solicitó el seudónimo con el que se iba a referir al entrevistado, se realizaron las preguntas establecidas en el guión y se incorporaron algunas preguntas que se consideraron pertinentes dependiendo de las respuestas de los entrevistados. Esta segunda parte concluyó con los agradecimientos, así como los registros respecto a las impresiones de la entrevista.

[71] Aquello a lo que se alude en este párrafo sirvió para romper el hielo, tensiones o preocupaciones que la misma dinámica de entrevista pudiera generar en el entrevistado.

Tomando como aporte orientador el que brinda Olabuénaga (2003), fueron tres los procesos que se relacionaron e influyeron entre sí al momento de la entrevista: *a)* proceso social de interacción interpersonal, *b)* proceso técnico de recogida de información y *c)* proceso instrumental para conservar de la información.

Proceso social de interacción interpersonal

Antes de realizar las entrevistas con los informantes clave, se recurrió a la empatía como una estrategia de acercamiento. Se realizó desde el momento en el que se detectó a aquellos informantes clave (durante las observaciones) por lo que se fue creando un vínculo basado en cierta confianza, estrategia que (al momento de la entrevista) posibilitó información enriquecedora para la investigación. De la misma manera, la persuasión fue otro factor clave al momento de la entrevista ya que se trató de influir de interés al entrevistado con la finalidad de adentrarlo en la temática en cuestión y obtener una reflexión profunda de su experiencia para aportar información más enriquecedora para la investigación.

Fue tal la empatía establecida con los informantes clave que las entrevistas se celebraron en casa del investigador. Para ello se cuidó de aspectos ambientales como iluminación, ventilación, comodidad y que el entrevistado estuviese fuera de distractores y del ruido; la sala fue el lugar en el que se realizaron las entrevistas. A los entrevistados se les ofreció algo de beber (agua, café, jugo o refresco) y para acompañar (galletas o cacahuates) con el fin de que se sintieran cómodos. Todas las entrevistas de los estudiantes como de la prefecta se realizaron en el transcurso de la tarde (de 4 a 6 pm) a excepción del docente a quien se le aplicó en un módulo libre durante su jornada de trabajo (de 7:20 a 13:20 hrs.). Cabe señalar que las entrevistas con estudiantes, el docente y la prefecta tuvieron una duración que osciló entre los 25 y 37 minutos.

En cuanto al resguardo de su identidad, antes de comenzar la entrevista se le entregó a cada entrevistado el aviso de privacidad (**Anexo E**) para que lo leyeran y firmaran en caso de estar de acuerdo. Todos lo firmaron, se les hizo entrega de un ejemplar mientras que el otro se quedó a resguardo del entrevistador por cuestiones éticas; de esta manera quedó su identidad en anonimato y se les refirió durante la entrevista con el seudónimo que ellos mismos se asignaron[72].

[72] Los estudiantes no consideraron pertinente la presencia de algún adulto al momento de la entrevista; no obstante, se había sugerido de manera verbal previamente a la cita para la entrevista. La presencia de un adulto también estuvo requerida (si así lo consideraran) en el aviso de privacidad.

El comportamiento demostró cierta tranquilidad lo que propició fluidez a la conversación. No se percató de inconsistencias ni divagues, tampoco de algún recelo con la información. En algunas ocasiones las respuestas se reforzaron con algunas experiencias en relación a la pregunta.

Proceso técnico de recogida de información

Como se mencionó en el diseño del guión de entrevista, las preguntas estuvieron diseñadas conforme a un orden lógico de profundización en la información. Se comenzó con preguntas que no transgredieron al entrevistado y que estuvieron basadas en sus experiencias y vivencias (generales o superficiales) para confirmar la ocurrencia de *bullying* y/o (dependiendo de quien fuese el entrevistado) las principales agresiones.

Las preguntas continuaron en ese orden lógico de profundización en la información, se indagó de manera progresiva hasta llegar a la parte latente de la entrevista. Para esto se hizo uso de ciertas preguntas[73] como *la lanzadera* (preguntas para recabar la información), *relanzadera* (preguntas para sacar al entrevistado de algún bloqueo o estancamiento) y el *control* (registros de silencios cortos y largos, algunos bloqueos, la presencia de gestos, ademanes, cierto interés y comportamientos.

Proceso instrumental para conservar la información

Todas las entrevistas concluyeron con registros en cuanto a impresiones como resultado de la misma, de las cuales se tomaron algunas notas. Estos registros se realizaron una vez que se terminó la entrevista y el entrevistado se retiró, con la finalidad de no perder información importante en el momento de la entrevista.

Todo el registro de cada una de las entrevistas se hizo de manera mecánica con ayuda de los medios tecnológicos como lo fue la *grabadora de voz*, donde quedó registrada toda la conversación con cada entrevistado. Este registro de audio estuvo complementado con los registros escritos de la entrevista.

[73] Se sugiere leer "El proceso de sonsacamiento" en "La entrevista", Capítulo V (Olabuénaga, 2003).

3.8.2.4 Transcripción de entrevistas

Cada una de las transcripciones echó mano de un sistema de códigos utilizados para esta investigación. Es pertinente mencionar que se diseñó de acuerdo a los criterios y necesidades de la investigación. A continuación se explica en los Cuadros 5 y 6 el significado de cada uno de los códigos que fueron utilizados en las transcripciones, ya sea para referir la conversación del entrevistado y/o entrevistador.

Cuadro No. 5. Códigos utilizados para la transcripción del apartado correspondiente al entrevistado.

Códigos	Significado	Códigos	Significado
Letras	Son las respuestas proporcionadas por los entrevistados	…	Espacio más amplio
[	Inicio de la respuesta	¡ !	Utilizados para referir cierta euforia
]	Cierre de la respuesta proporcionada	[ ]	Comprenden el largo de la respuesta
,	Pequeño espacio hecho por el entrevistado	.	Termina las preguntas hechas al entrevistado

Diseño y elaboración propia.

Cuadro No. 6. Códigos utilizados para la transcripción del apartado correspondiente al entrevistador.

Códigos	Significado	Códigos	Significado
Letras en cursiva y negritas	Son las preguntas y/o comentarios	¡ !	Utilizados para referir cierta euforia
,	Pequeño espacio hecho por el entrevistado	.	Termina las preguntas hechas al entrevistado
…	Espacio más amplio		

Diseño y elaboración propia.

La codificación utilizada para la transcripción, tanto como para el entrevistado (estudiante, prefecto y docente) como para el entrevistador, se diseñó de manera personal considerando las necesidades al momento de transcribirla para tener una mejor organización del material empírico.

3.8.2.5 Organización de la información

Una vez transcrita la información a digital (en un archivo de word), se procedió a una revisión con sentido general del material de audio (las grabaciones) con la finalidad de revisar si la transcripción se hizo adecuadamente o si faltaba incorporar algún elemento que contribuyera a la información. Posteriormente se leyeron y releyeron las transcripciones para familiarizarse con ellas, así como con el sentido de la información.

Una vez que se familiarizó con la información, dependiendo de los apartados en cada una de las transcripciones, se le asignó un color de fuente de acuerdo a cada subcategoría. Esto hizo más práctica la información al momento de categorizarla. Las transcripciones de las entrevistas se organizaron en orden cronológico, obedeciendo a aspectos como la fecha en que fueron aplicadas las entrevistas (día, mes, año), en el siguiente orden estudiantes, la prefecta y el docente[74].

Para citar algún apartado de alguna entrevista se hizo entrecomillado, con tamaño de fuente 11, interlineado múltiple, espaciado anterior 0 pto. y posterior a 10 pto., con sangría izquierda y derecha de 1 cm. Para referir al entrevistado se utilizó el seudónimo para el mismo, seguido de una diagonal y la primera letra del rol que ocupa dentro de la escuela: estudiante (E), prefecto (P), docente (D), seguido de una diagonal. Posteriormente las letras "preg." (pregunta) y el número de la misma seguido de una diagonal y la letra T (Tema del guión de entrevista correspondiente al estudiante, prefecto o docente) y el número de tema que ocupó de acuerdo a su guión de entrevista. Toda la referencia va sin espacios y entre paréntesis, aquí un ejemplo para indicar la referencia en el caso de la prefecta: (Eli/P/preg.1/T1).

3.9 Test sociométrico

Como tercer recurso de recolección de información para esta investigación se optó por el *test sociométrico,* el cual se eligió por la practicidad de su aplicación y por su viabilidad para vaciar la información y graficar en el sociograma los datos derivados de ésta recolección. Dentro de este método se utilizó como instrumento el *sociograma*[75] con la finalidad de generar un mapeo de las redes relacionales e interacciones que establecieron los informantes (estudiantes) y conocer las configuraciones al interior del grupo (subgrupos).

[74] Se recurrió a ello como una organización metodológica con fines personales para hacer más práctica la información al momento de ubicarla.

[75] "El *sociograma* es el engrama con círculos concéntricos que se dibuja con el fin de objetivar las redes relacionales" (Bustos, 1980, p.32).

De acuerdo con Bustos (1980) los seres humanos se relacionan a través de tres posibles signos[76]. Considerando lo anterior, las relaciones e interacciones que se establecieron entre informantes se manifestaron (en parte) por la aceptación, el rechazo y/o la indiferencia que dieron o recibieron entre ellos mismos.

Para hacer válido el test sociométrico, se diseñó a partir de elecciones. Cuando persona (A) eligió a persona (B) se produjo un encuentro llamado *mutualidad*[77]*.* El desencuentro se denomina *incongruencia* y ocurre cuando dos personas se eligen mutuamente pero con signos diferentes (Bustos, 1980).

3.9.1 Criterio sociométrico

El total de los informantes que respondieron el test sociométrico fue de 33 estudiantes. A cada uno de ellos se le asignó el número total de elecciones en positivo, negativo y neutro que presentó; es necesario dejar en claro que no es *la estrella sociométrica*[78] sino la persona más popular respecto del criterio sociométrico. De acuerdo con Bustos (1980) se denomina *criterio sociométrico* al objetivo por el cual se elige a una persona.

Las configuraciones del grupo que se investigó variaron respecto de los criterios sociométricos (cuanto más específica fue una elección, más madura fue la relación). Cabe señalar que las elecciones se dieron de acuerdo a las experiencias que hasta ese momento tuvieron los informantes. Los criterios sociométricos para el instrumento se agruparon de dos maneras: *1) operativos:* cuando surge la necesidad de realizar una tarea y *2) afectivos:* cuando se privilegia el área emocional. Según Bustos (1980, p.31) “esto no implicó que un criterio emocional no lleve implícito una tarea o viceversa, pero se apunta al aspecto predominante”.

---

[76] “[…] positivo (aceptación), negativo (rechazo) o neutro (ambivalente)” (Bustos, 1980, p.27).

[77] “[…] *encuentro entre dos o más personas que se eligen con un mismo signo, negativo, positivo o neutro*” (Bustos, 1980, p.27).

[78] Cabe señalar que es un error muy común el hecho de realizar la suma y considerar como *estrella sociométrica* aquel informante que fue elegido mayormente, haciendo un uso incorrecto y sobre todo convirtiéndolo en un test de popularidad por lo que empobrece al método mismo; sin embargo, la *estrella sociométrica* es quien presenta el mayor número de mutualidades (Bustos, 1980) ya que es un indicador significativo de quien se relaciona mejor con sus compañeros.

3.9.2 Diseño y elaboración del instrumento

El instrumento constó de un primer apartado: *presentación-identificación* el cual contiene los escudos de la institución de procedencia (Universidad Veracruzana e Instituto de Investigaciones en Educación), título del instrumento (*sociograma*) y por último los datos de identificación: *nombre completo del informante, grado y grupo, área técnica y* fecha (día/mes/año). Por otro lado, el segundo apartado comenzó con las instrucciones, seguido de las preguntas (**Anexo H**). Las preguntas fueron construidas de acuerdo a los dos criterios mencionados con anterioridad (operativo y sentimental). Para efectos de la presente investigación los elementos que se rigieron como objeto de análisis fueron los siguientes:

a) Grado de afinidad general con los compañeros de clase (en qué posición fueron elegidos).
b) Nivel de aceptación social dentro del grupo.

Para cada uno de los temas antes mencionados se diseñó un grupo determinado de preguntas basadas en *criterios objetivos* que evidenciaron un componente positivo, uno negativo y uno referente a la autopercepción del propio estudiante (test perceptual). Cada una de ellas estuvo acompañada de la pregunta: *¿por qué?,* con la finalidad de saber lo que ellos describían en relación al criterio sociométrico basado en sus experiencias.

Los cuestionamientos que fueron presentados a los informantes quedaron organizados de la siguiente manera:

a) Grado de afinidad general con los compañeros de clase (Criterio: operativo)

Componente	**Criterio sociométrico**	**Test perceptual**
Positivo	¿Con qué compañero(s) te gusta trabajar clases?	
Negativo	¿Con qué compañero(s) preferirías no tener clases?	
Auto-percibido	¿Quién(es) crees que te escogería(n) o evitaría(n) en los casos anteriores?	✓

b) Nivel de aceptación social dentro del grupo (Criterio: sentimental)

Componente	Criterio sociométrico	Test perceptual
Positivo	¿A quién(es) de tus compañeros elegirías para realizar una actividad extraescolar (practicar algún deporte, ir de campamento, asistir a alguna fiesta, salir a dar la vuelta, etc.)?	
Negativo	¿A quién(es) de tus compañeros evitarías para realizar una actividad extraescolar (practicar algún deporte, ir de campamento, asistir a alguna fiesta, salir a dar la vuelta, etc.)?	
Auto-percibido	¿Quién(es) crees que te escogería(n) o rechazaría(n) para llevar a cabo este tipo de actividades?	✓

Por otro lado, se consideró pertinente la creación de preguntas para rescatar la apreciación de los informantes respecto de la persona del grupo que destaca por ciertos roles y/o posiciones, habilidades, capacidades, inconvenientes y/o problemas, con la finalidad de obtener información más precisa desde la percepción de los informantes. Se creó la siguiente pregunta: *Quién es el chico(a) de tu clase que destaca por;* con esta pregunta se responde a 23 indicadores en el último apartado del sociograma tal como se muestra en el **Anexo H**. En esta pregunta, el informante hizo la elección de aquella persona que respondió al indicador, algunos colocaron más de una persona por lo que se consideró el orden jerarquizado en el que los mencionaron (primero, segundo, tercero, etc.).

3.9.3 Aplicación del instrumento

Consistió en una sola aplicación ya que los tiempos del profesor, como del programa de la materia (Español III) lo complicaban. La aplicación se realizó el viernes 18 de diciembre de 2015, en horario de clases por lo que se dispuso de aproximadamente 30 minutos para que los informantes contestaran el instrumento. Para la aplicación se presentó impreso el instrumento y se sacaron 49 juegos de copias para cada uno de los estudiantes.

Cabe señalar que ese día muchos de los estudiantes no entraron a clase, de los 49 estudiantes que eran en total solo entraron 33, por lo que se procedió a aplicar el instrumento con los ahí presentes. Por cuestiones ético-profesionales, la aplicación comenzó con una breve presentación del investigador (quién era, qué

hacía, de qué instituto provenía y para qué era la información recabada). Después de la presentación se procedió a entregar el instrumento a cada uno de los estudiantes. Una vez que se entregó a todos, se les dio la indicación de que lo contestaran con un bolígrafo lo más sinceramente posible y que no copiaran por lo que fue válido proteger el instrumento de la vista de los demás, para ello tuvieron aproximadamente 30 minutos para contestarlo, por lo que en breve dieron inicio.

El docente y yo estuvimos atentos al comportamiento de los chicos mientras contestaron el instrumento, el cual fue similar a cuando presentaban un examen (sin voltear a algún otro lado, ni hablar). Antes de los 30 minutos todos los chicos ya habían terminado de contestarlo, conforme iban entregando el instrumento, se iba revisando para que no faltara alguna pregunta por contestar. Se pudo concluir que la aplicación fue exitosa y sin inconvenientes.

3.9.4 Análisis de contenido

Una vez que se aplicó el test sociométrico se anotaron las respuestas en una *tabla sociométrica* (cuadro de doble entrada) que constó del mismo número de espacios (tanto en vertical como en horizontal) igual al total de los informantes. Se numeró cada espacio con la finalidad de no poner los nombres de cada informante (sea hombre o mujer, sin importar el orden) y facilitar el manejo de los mismos en diferentes tablas de acuerdo a los criterios sociométricos[79]. En sentido vertical se colocó a los *electores* (quienes eligen) y en sentido horizontal a los *elegidos*.

En las tablas, dependiendo del criterio sociométrico, se vaciaron las elecciones de cada uno de los informantes, se marcó con un pequeño círculo de color (*positivo con verde y rechazo con rojo*) la elección que presentó cada informante. Aquellos quienes no presentaron alguna mutualidad (positiva o negativa) y se mantuvieron como neutro/indiferente se identificaron con un recuadro en blanco. Una vez que se asignaron los puntos dependiendo del color, se trasladaron los resultados al *sociograma* para evidenciar de manera objetiva las relaciones entre los informantes.

Al momento de realizar el sociograma, se colocó el mismo número de círculos concéntricos que el de personas que hayan presentado mutualidades aunque hayan tenido distinto signo. En lo que respecta a la simbología utilizada en el sociograma y para efectos de esta investigación, los vínculos se representaron con líneas plasmadas en colores distintos dependiendo de los signos: *positivo con verde y rechazo con rojo*. Aquellos quienes hayan quedado como neutros y/o

[79] Se realizó una tabla por criterio sociométrico, en total fueron seis tablas.

indiferentes fueron colocados fuera de los círculos del sociograma. Los informantes se representaron en el sociograma con dos figuras geométricas distintas de acuerdo al género, el triángulo se utilizó para representar al género masculino, mientras que el círculo para el género femenino.

Retomando a Bustos (1980) y para efectos del sociograma, se muestran a continuación aquellos tipos de configuraciones según las diferentes redes relacionales[80] presentadas al interior del grupo de 3ro "C".

- *Miembro aislado:* aquella persona aislada y sin mutualidades, en algunos casos indicó conflicto grave dentro del grupo en el que se encontraba.
- *Pareja:* fue la mínima configuración social y se dio cuando dos integrantes se escogieron mutuamente con el mismo signo.
- *Cadena:* fue aquella aceptación del otro a partir de uno de los miembros de la pareja. Cuantos más miembros entraron a esta cadena, mayor seguridad tuvieron los integrantes de esta configuración, lo cual brindó la capacidad de estructurar relaciones más maduras entre ellos.
- *Triángulo:* Fueron aquellos tres integrantes que presentaron mutualidades entre sí y quienes "enfrentaron" a los demás, es decir, aquella configuración que se mantuvo para hacer frente ante el resto del grupo.
- *Círculo:* Con la aparición de un cuarto miembro surgió esta configuración y estuvo considerada como la típica cohesión grupal, aquí los miembros no necesitaron una mutualidad para mantener el vínculo dinámico.

De esta manera se pudo hacer objetiva la red de relaciones e interacciones entre estudiantes, para posteriormente triangular los resultados con lo obtenido de la observación y de la entrevista (Capítulo IV, Análisis y construcción de resultados).

3.10 Operacionalización metodológica

Es pertinente mencionar que, tanto las técnicas etnográficas así como el test sociométrico se utilizaron en distintos momentos como se muestra en la operacionalización metodológica **(Anexo B)**, misma que consistió en tres fases distintas: *inserción al campo* (Junio de 2015), *exploratoria* (Julio - Agosto de 2015[81]) y *observación selectiva-no participante* (Septiembre 2015 – Febrero 2016).

[80] Para de clarificación en cuanto a las configuraciones se sugiere leer: Bustos (1980, p.p.32-39).

[81] Días antes y después de vacaciones.

La inserción al campo fue el primer acercamiento en términos metodológicos que hubo en la escuela con la finalidad de conocer el espacio en el que se iba a desarrollar la investigación, sus actores y las dinámicas que se presentarían al interior de la escuela. En cuanto a la fase exploratoria, aquí se recurrió a charlas informales con algunos docentes, prefectos y estudiantes para saber qué grupo de estudiantes presentaba conducta violenta de manera significativa en comparación con otros.

Una vez que se obtuvo ese dato, se dio paso a realizar la observación selectiva-no participante (Septiembre 2015 – Febrero 2016), la cual consistió en realizar observaciones al grupo de 3ro "C"[82]. Una de las finalidades de esta técnica fue identificar a los *sujetos de bullying* y los diferentes actores que socializaron en torno a ellos, para considerarlos como posibles prospectos a entrevistar cuando llegase el momento.

Cabe mencionar que mientras la operacionalización metodológica se encontraba organizada en las fases ya mencionadas, se atendió a la par el test sociométrico y la entrevista. De Julio a Septiembre de 2015 tuvo proceso el test sociométrico, el cual consistió en el *diseño y elaboración del instrumento* (Julio), *pilotaje y afinar detalles* (Agosto) y su *aplicación* (Septiembre)[83]. La percepción de los estudiantes según los resultados de la aplicación del test sociométrico contribuyó, en conjunto con la información recabada durante la observación (señalada en el párrafo anterior), a la elección definitiva de los estudiantes a quienes se entrevistó.

Al siguiente mes, en Octubre, dio comienzo *el diseño y elaboración del guión de entrevista,* para Noviembre se realizó el *pilotaje* con la finalidad de atender aquellos detalles que hayan emergido del mismo y la *aplicación de la entrevista* fue en Diciembre, todo durante el mismo año (2015)[84].

Cabe señalar que el análisis y construcción de los resultados[85] tanto del test sociométrico como de la entrevista, se realizaron posteriormente aplicados los instrumentos. De Octubre a Diciembre de 2015 (y a la par con el diseño, pilotaje y aplicación de la entrevista) se realizó el procesamiento de la información del test sociométrico, el cual consistió en el vaciado de las respuestas en un cuadro de

[82] Las razones en cuanto a la elección y aplicación de esta técnica se encuentran referidos en el apartado 3.8.1 *Observación selectiva-no participante,* página 108.

[83] Cabe señalar que la razón por la cual se recurrió a la elección del test sociométrico se encuentra en el apartado 3.9 *Test sociométrico,* página 119.

[84] Las razones que explican la elección y aplicación de esta técnica se encuentran en el apartado 3.8.2 *Entrevista semi-estructurada,* página 113.

[85] Planteado a detalle en el Capítulo IV *Análisis y construcción de resultados,* página 128.

doble entrada, posteriormente se organizó la información en concentrados por criterio sociométrico para luego graficar los resultados en sociogramas (mutualidades positivas, negativas e incongruencias).

En el caso de las entrevistas, el análisis y construcción de los resultados se realizó de Enero a Marzo de 2016. Para el procesamiento de la información se realizaron transcripciones de las entrevistas a digital, se categorizó y codificó y concluyó con un análisis de contenido. Para realizar el procesamiento de la información, tanto de las técnicas etnográficas como del test sociométrico, se incorporaron aquellos datos e información que se fueron generando a partir del mismo, los cuales hicieron posible la triangulación metodológica.

3.11 Triangulación metodológica de la información

Las técnicas etnográficas (observación y entrevista) son implementadas en esta investigación con la finalidad de recabar información que tenga relación con lo que los estudiantes de 3ro "C" (quienes son sujetos de investigación) *hacen y dicen que hacen*. Por otro lado, el test sociométrico[86] brindó un mapeo de las redes relacionales de los estudiantes, estableciendo las estructuras de subgrupos que se forman al interior del grupo las cuales estarán conformadas por el número de integrantes así como de las mutualidades que se presentan entre ellos mismos.

La triangulación[87] es ocupada dentro de la investigación cualitativa y representa de acuerdo con Okuda Benavides & Gómez Restrepo (2005) el objetivo del investigador por buscar patrones que convergen para poder desarrollar o corroborar la interpretación dada al fenómeno o situación que es objeto de estudio de la investigación.

Para la triangulación de la información se procedió a realizar cada uno de los análisis, tanto de las técnicas etnográficas como del test sociométrico. Al momento de hacer cada uno de ellos, se incorporó información y/o datos significativos en relación con los *ítems,* subcategorías o preguntas específicas que se estuvieron analizando por lo que la triangulación consistió en la incorporación de esos elementos de la observación, la entrevista y el test sociométrico para complementar cada uno de los análisis.

[86] Cabe recordar que sus inicios como técnica fueron cuantitativos pero que es comúnmente utilizada en las ciencias sociales de acuerdo con Bustos (1980).

[87] "uso de varios métodos (tanto cualitativos como cuantitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno" (Okuda Benavides & Gómez Restrepo, 2005, p.119).

3.12 Materiales y equipos requeridos

Los materiales requeridos para la recolección de información en la investigación fueron los siguientes.

<table>
<tr><th colspan="2">Materiales/Consumibles</th><th>Equipo</th></tr>
<tr><td colspan="2">Hojas blancas para la impresión del instrumento (test sociométrico) y los juegos necesarios para la aplicación del mismo.</td><td>Equipo de cómputo, impresora</td></tr>
<tr><td>Lápiz, goma, sacapuntas.</td><td>Lapiceros, corrector, libreta italiana para las notas de campo.</td><td>Grabadora de voz</td></tr>
</table>

CAPÍTULO IV
Análisis y construcción de resultados

A continuación se presenta el análisis por cada una de las categorías tanto de las técnicas etnográficas (observación y entrevista) como del instrumento (test sociométrico). Cabe mencionar que el análisis de las técnicas etnográficas se realizó por cada una de ellas. En el caso del instrumento se procedió a hacer el análisis con los respectivos concentrados, tablas y sociogramas, en cuanto se concluyó se dio pie a generar los resultados del mismo con base en los 23 indicadores, los cuales brindan un panorama acerca de las interacciones que establecen los estudiantes así como el mapeo de sus redes relacionales.

Es pertinente señalar que tanto las técnicas como el instrumento triangulan la información de manera integral entre los mismos por lo que el análisis de cada uno de ellos contiene información de los otros dos. En el caso de los resultados de las técnicas etnográficas, se procedió a hacerlos en conjunto. Su organización está basada en dar respuesta a las preguntas específicas como a la pregunta general planteadas en la investigación.

4.1 Observación: selectiva-no participante

El análisis de la observación consistió en una descripción narrativa (con base en la percepción del investigador) de acuerdo con cada uno de los *ítems*, abarcando las diferentes subcategorías de las dos categorías de análisis. Algunos de los nombres han sido cambiados, mientras que en otros se respetó el seudónimo que ellos se asignaron en las entrevistas con la finalidad de ponerle un nombre al individuo que se ve relacionado con cierta situación. Cabe señalar que no se incorporó todo el registro del diario de campo, sino lo que se consideró más significativo para ejemplificar cada una de las subcategorías. A continuación se muestra el análisis con base a las subcategorías del guión de observación.

Bullying

Considerando la violencia como el punto de partida para el análisis de la observación, la organización que respecta a este apartado se presenta conforme a cada una de las subcategorías planteadas en la categoría de análisis: *bullying* (agresión física, psicológica, verbal, sexual y exclusión social). Las agresiones antes mencionadas no estuvieron exentas de género, por lo que se presentó tanto en hombres como en mujeres. Cabe señalar que tanto el género masculino como el femenino en ocasiones recurrían a diferentes manifestaciones de violencia

dentro de una misma subcategoría. Algunas agresiones, en específico la física y verbal, fueron consideradas como una forma de interacción entre los estudiantes al interior del grupo (subgrupos).

Es pertinente señalar que las agresiones que a continuación se mencionan tenían como escenario común el aula y se presentaba en diferentes momentos (al entrar a clase, durante y a la salida). Al momento de entrada y salida de clase era frecuente que los estudiantes no estuvieran en presencia de algún adulto (prefecto o docente) por lo que en este momento se suscitaban agresiones con mayor frecuencia. Por el contrario, aunque los alumnos estuvieran en clase, cuando estaban fuera de la vista del docente (en cualquiera de las dos materias: Español o Ciencias) recurrían a manifestar alguna de las agresiones.

Agresiones físicas

Las agresiones físicas fueron una de las manifestaciones de violencia más comunes entre los estudiantes quienes participaron en la observación. Esta conducta violenta no estuvo exenta de género. Los hombres presentaron agresiones físicas con cierto grado de violencia mayor en comparación al que recurrieron las mujeres. Algunas de las manifestaciones más comunes entre ellos fueron los golpes a puño cerrado o con la palma abierta, se empujaban con las manos o con el cuerpo, se ponían el pie para tropezar (zancadilla), había cachetadas y patadas. Para muestra de ello, los siguientes registros.

> Chucho platica en un grupo de al menos 4 compañeros (Víctor, Hugo, Cheché y Santiago, todos ellos victimarios). En su charla se alcanzan a escuchar groserías y apodos ya que empiezan a levantar la voz. Uno de ellos (Chucho) le da un golpe con el puño a Hugo y luego una cachetada; Hugo sonrió y respondió con una patada mientras que los demás reían. Hugo y Chucho comentan casi al mismo tiempo: “ya estamos a mano” y es a partir de ese momento en el que se tranquilizan.
>
> (Clase: Español III, hora: 8:20 am, fecha: 21/09/15).

> El profesor sale y dos chicos comienzan a pegarse con sus láminas enrolladas (donde realizaron su tarea). Uno de ellos se levanta y propicia una patada al otro, este la recibe y sólo pone sus manos al frente, con las palmas extendidas.
>
> (Clase: Español III, hora: 8:20 am, fecha: 21/09/15).

Como se mencionó anteriormente, los grados de violencia son distintos entre ambos géneros. Las agresiones a las que recurrió el género masculino presentaron cierto grado mayor de violencia en comparación al que recurrió el género femenino, este último manifestó empujones con las manos y/o el cuerpo, pellizcos, golpes con la palma abierta y cachetadas; el siguiente registro muestra parte de ello.

> Mientras algunos alumnos pasan con el profesor para entregar la actividad, Luz se levanta para ir a entregarla y pasa por el lugar de Karina, le da una cachetada sin que se percate el docente, enseguida le pellizca el brazo y le hace el siguiente comentario: "Órale pendeja, date prisa". Karina simplemente la ve y se queda callada, posteriormente baja la mirada.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 04/02/16).

Así como el registro anterior, algunas de las chicas quienes desarrollaron el papel de victimarias comúnmente recurrieron a este tipo de conductas violentas. Es evidente que las agresiones físicas no son exclusivas de algún género en particular, sino que es una manifestación de ambos.

Por otro lado, aunque algunos estudiantes ejercen violencia sobre sus víctimas, no se reconocen como victimarios/agresores; sin embargo, algunos otros sí se reconocen como tal y para prueba de ello el siguiente registro.

> Se tuvo una plática con Santiago y se rescató lo siguiente: *"yo antes era bien cabrón porque me agarraba a putazos con quien sea o con quien se quería pasar de pendejo conmigo, por lo que les tenía que poner su estate quieto. Nunca me dejé de los demás, de hecho con Chucho me agarré a putazos en dos ocasiones: en primero y en segundo año y fue porque yo no iba a tolerar que se quisiera pasar conmigo y cuando yo le hice a él, ya no se aguantó"*.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 19/11/15).

> Se presentó una charla con Chucho, mientras esta transcurría, salió al tema las peleas, por lo que rápidamente Chucho comenzó a contar experiencias de las mismas donde destacó el por qué lo hace: "para no dejarme" y para "que no se pasen de pendejos conmigo".
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 19/11/15).

Aunque en el primer registro hay un auto-reconocimiento como victimario por parte de Santiago, en el segundo Chucho expresa por qué recurre a esas conductas violentas y tiene gran relación con el registro anterior, donde ambos victimarios (Santiago y Chucho) coinciden en que recurren a ello como una estrategia de defensa o para "darse a respetar" ante sus compañeros.

Puede que ambos victimarios hayan reaccionado de esa manera porque (tiempo atrás) pudieron haber sido víctimas de alguien más; sin embargo, esto no justifica que recurran a estos comportamientos. De la misma manera, puede que no sean conscientes de los diversos riesgos que conllevan las peleas y sus consecuencias.

Agresiones psicológicas

Estás agresiones están consideradas como transversales a todas las demás (física, verbal, sexual y exclusión social) ya que inciden de manera psicológica en el sujeto. Aunque tengan impacto de manera psicológica, se presentaron agresiones que se hacían directamente con el fin de provocar algo específico en el individuo.

Algunas de las manifestaciones más comunes entre los estudiantes respecto a este tipo de violencia fueron la persecución de manera individual, intimidación a través de sus tres formas (con la mirada, la presencia y movimientos físicos bruscos), chantaje mediante difamación, manipulación verbal y con el uso de la fuerza física, amenazas verbales y simbólicas mediante ademanes; burlas (individual y colectiva) de forma verbal y simbólica, hubo robo de pertenencias, se ejerció control mediante lenguaje verbal imperativo, humillación verbal como física, caricaturización con una chica, racismo así como esconder las pertenencias en sus dos formas (individual y colectiva). Este último se hacía con intenciones diferentes dependiendo quién o quiénes lo hicieran, cuando se realizaba de manera individual comúnmente era con la intención de bromear, mientras que cuando se hacía de manera colectiva se hacía con la intención de causar enojo y molestia en la persona. Algunos de los registros más significativos que dan cuenta de ello son los siguientes.

> Luz y Claudia están participando en clase de manera voluntaria (leen, contestan, sugieren y aportan). Cabe mencionar que ellas conviven diariamente con Blanca quien se ausentó el día de hoy. Ellas están participando a diferencia de días anteriores en donde no lo hacían. Cuando Blanca asiste a clases y se sienta cerca de ellas, Luz y Claudia no participan de la misma manera.
>
> (Clase: Ciencias III, hora: 7:20 am, fecha: 20/11/15).

> Al incorporarse Blanca a un equipo por instrucciones del docente, los tres chicos del equipo bajan las miradas cuando ella se integra y se sienta. No la miran a los ojos, evaden contacto visual hacia ella y entre ellos mismos intercambian miradas.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 04/02/16).

El primer registro da cuenta del control ejercido por parte de Blanca hacia Luz y Claudia, mediante un lenguaje corporal imperativo y/o mediante intimidación con su presencia. Este último es el caso del segundo registro donde se ejerce intimidación de manera presencial sobre otros compañeros del salón con quien conforma equipo para trabajar en clase. En ambos casos es una manifestación de agresión psicológica en la que tiene relación con el reconocimiento de roles, posiciones y/o jerarquías como resultado del reconocimiento de cierto poder.

A diferencia del control presencial, en el siguiente registro se presenta una situación basada en el control mediante un lenguaje verbal imperativo.

> Algunos de los estudiantes, en el caso de los chicos quienes fungen como victimarios piden las cosas de forma imperativa: “pásame la tarea Víctor”, él solo mira y le pasa la libreta. Algunas otras expresiones fueron las siguientes: “quítate de mi lugar”, “haz tu mochila para allá”, “cállate”, etc.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 15/10/15).

Lo que necesitan y la forma en cómo lo solicitan es una clara manifestación de ordenar a alguien más, esto puede tener gran relación con la teoría de las relaciones de poder de Foucault (1996).

Por otro lado, las burlas fueron unas de las manifestaciones más recurrentes entre los estudiantes e incluso hacia uno de los docentes. Ocurrieron de manera individual y/o colectiva, en sus diferentes modalidades. A continuación se muestra una burla de manera colectiva en su modalidad verbal.

> Uno de los compañeros se cae accidentalmente cuando este acudía a entregar una actividad con el docente y todos los compañeros del grupo se burlan: hay risas, chiflidos, carcajadas, lo señalan con el dedo índice y hacen comentarios como: “tembló”, “terremoto”, “que golpazo”, “qué pendejo”, etc.
>
> (Clase: Ciencias III, hora: 11:50 am, fecha: 04/02/16).

Los comentarios que acompañaron las burlas connotan sobrepeso del chico que se cayó, al igual que movimientos que carecen de ciertas habilidades y destrezas. De la misma manera, se presentaron burlas individuales y colectivas en su modalidad simbólica. En el siguiente registro, la presencia del docente es indiferente para las chicas quienes lo miran desde afuera del salón y ríen entre ellas frente a él.

> A esta clase no entró Blanca, Claudia y Luz, aun así ellas pasan frente al salón del profesor. Ellas voltean al salón, ven al profesor y ríen a carcajadas. Blanca saca la lengua y la muestra al resto de sus compañeros de grupo, aún en presencia del docente.

(Clase: Ciencias III, hora: 9:10 am, fecha: 21/10/15).

> Un chico sin darse cuenta, tiene un papel pegado en el suéter por la parte de atrás que dice: “Soy Carmelo”. Le pregunté a un chico ¿quién era Carmelo? Y él me respondió “es un maricón que sale en la tele y que es mesero”. Le pregunté ¿por qué? y respondió “es que es medio raro” aludiendo a tener una orientación sexual diferente a la del resto de sus compañeros.
>
> (Clase: Ciencias III, hora: 11:50 am, fecha: 14/01/16).

Los dos registros contienen cierta carga simbólica. En el primero de ellos, al momento de reírse frente al docente, en horario de clases y fuera del salón, sin importar que el docente vea a las chicas, presenta diferentes cargas simbólicas así como de significados. Pudo haber sido como resultado de una actitud de indiferencia, desinterés e inclusive de reto ante el docente basado en un complejo de superioridad o de inferioridad; no obstante, la risa también pudo haber sido por nervios ante la presencia del docente.

En el caso del segundo registro, la carga simbólica alude a la posibilidad de una orientación sexual diferente a la del resto de sus compañeros, siendo objeto de burla y motivo para que ese chico sea violentado a través de las distintas agresiones.

Tanto el género masculino como femenino recurrían a este tipo de agresión y era utilizado en diferentes momentos en los cuales los estudiantes consideraban adecuados para agredir. Es pertinente señalar que las mujeres comúnmente recurrían al chantaje, manipulación, burlas y control; mientras que los hombres recurrían a la persecución, intimidación, chantaje, amenazas, burlas, robo de pertenencias así como esconderlas, racismo y control. Tanto hombres como mujeres ejercían agresiones psicológicas entre sus compañeros.

Agresiones verbales

Estas agresiones también fueron consideradas como una de las más comunes entre los estudiantes indistintamente del género. Aunque no todo el grupo recurre a estas agresiones es necesario manifestar que la mayoría se expresa con apodos y groserías. Era común que algunas oraciones utilizadas por los estudiantes al momento de hablar estuvieran acompañadas de insultos y palabras que denotaban menosprecio. Esta agresión verbal se llegó a considerar como parte de la forma de interacción entre algunos de los estudiantes (la mayoría). Para prueba de ello los siguientes registros.

> Es hora de clase y el docente aún no está en el aula. Al llegar Chucho al salón levanta la voz y comenta al resto del grupo lo siguiente: “Ya llegó su padre hijos de su puta madre”, al mismo tiempo extiende y abre sus brazos. Acto seguido, los chicos con quienes se relaciona comúnmente (Santiago, Cheché, Víctor y Hugo) comentan al mismo tiempo: “pendejo”, “chinga tu madre”, “pobre pendejo”, etc.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 14/01/16).

En este registro, las groserías expresadas por Chucho así como el acto que lo acompañó en ese momento, connotan cierto poder o se exhibe ante los demás como alguien que ocupa una posición superior a la del resto de sus compañeros; esto puede ser por la carga política y/o la cosmovisión de lo que la palabra “padre” representa en el contexto mexicano (patriarcado), independientemente de las groserías a las que recurrió.

Tanto las palabras como el acto mismo fueron detonantes clave para que sus demás compañeros reaccionaran de la misma forma, expresándose con groserías y menosprecio. En este sentido, las diversas situaciones que experimentan los estudiantes, independientemente del rol que desempeñan (víctima, victimario, observadores y/o compañeros de grupo) los influye a reaccionar de manera similar.

> El docente deja actividad a los estudiantes y posteriormente sale a la dirección. Una vez que ha salido, uno de los estudiantes toma la mochila de Luz (sin ella percatarse) y la pasa a otro de sus compañeros quien la pasa a un tercero. Este último la saca del salón por una ventana y la sujeta a la misma. Al momento en el que se escuchan risas en el salón, Luz busca su mochila y al no verla se levanta de su asiento mientras que comenta lo siguiente: “hijos de su bien reputa madre, dónde está mi mochila pendejos”. La ve por la ventana y mientras se dirige a ella y la toma, dice lo siguiente: “chinguen a su madre pinches putos, váyanse a la verga quienes hayan sido y la puta de su madre también”. Posteriormente ella se sienta y coloca su mochila en sus piernas.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 14/01/16).

La chica presenta una agresión reactiva (Calvete, 2012) después de que fuese víctima de algunos de sus compañeros, pareciera que ya conoce a sus victimarios por lo que da la impresión que anteriormente ya ha sido objeto de bromas que pueden ser consideradas como agresiones psicológicas, pero que detonan en agresiones verbales como respuesta a tal situación.

Por otro lado, pareciera que los estudiantes han incorporado y naturalizado el uso de expresiones que denotan agresión verbal alguna y que lo reproducen como una

forma de expresión hacia los demás, sean adultos y/o entre ellos mismos. Un ejemplo de esto fue la plática que se tuvo con Santiago y Chucho (página 130)**,** quienes se expresaron ante el observador con insultos y groserías; o en el siguiente caso donde Luz se expresó groseramente hacia su compañera.

> "[…] Órale pendeja, date prisa".
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 04/02/16)

Esta agresión verbal fue una de las más comunes a las que recurrieron los estudiantes y se llegó a considerar como una forma de interacción entre ellos. No está exenta de género por lo que ambos hacen uso sin hacer una distinción gradual de lo que la agresión verbal denota o connota.

Exclusión social

La exclusión social se consideró en esta investigación como una agresión, tanto por quienes recurren a ello para excluir a compañeros como quienes la padecen. Algunos casos particulares de quienes la padecieron fueron aquellos estudiantes considerados como victimarios, esta situación los colocó en una posición de víctimas de sus mismos compañeros victimarios, es decir, víctimas al interior del subgrupo.

> Hoy en la clase, Cheché, Santiago, Víctor y Hugo se sientan juntos. Chucho se ha sentado aparte (hasta el otro extremo del salón).
>
> (Clase: Ciencias III, hora: 9:10 am, fecha: 10/02/16)

> Anteriormente, Luz, Claudia y Blanca se sentaban juntas en clase. En esta ocasión Luz y Blanca se sientan juntas, mientras que Claudia se ha sentado al otro extremo del salón.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 28/01/16)

En los dos registros anteriores, tanto Chucho como Claudia son parte de dos subgrupos distintos al interior del grupo, conformados por compañeros(as) que desempeñan un rol de victimarios(as); en ambos casos fueron excluidos del subgrupo con el que comúnmente convivían o se aislaron por decisión propia. Caso contrario del siguiente registro, donde hubo un chico que padeció la indiferencia de todo el grupo, fue ignorado y aislado por sus compañeros.

> El profesor solicita a los estudiantes que conformen equipos de siete integrantes. Los estudiantes se organizan como quieren y establecen equipos. Uno de los estudiantes se quedó sentado en su banca: Cuauhtémoc, quien se

> quedó mirando a los demás equipos. No se integró a alguno, al darse cuenta el docente le da la instrucción nuevamente. Él no se incorpora y el profesor le instruye que se pase a un equipo (señalando con su dedo índice de la mano derecha). Él toma sus cosas y se incorpora, al estar instalado en el equipo, él solo permanece viendo la libreta con la mirada baja mientras que los demás (5 chicas y 2 chicos) están comenzando a discutir la forma de hacer la actividad. Los demás le piden ideas pero se queda callado subiendo y bajando los hombros.
>
> (Clase: Ciencias III, hora: 7:20 am, fecha: 20/11/15)

Este registro pone de manifiesto que Cuauhtémoc es víctima de este tipo de agresión, misma que puede estar motivada por la falta de responsabilidad, interés y compromiso, ya que es un chico que no trabaja en clase según lo observado y esto es congruente con lo que se evidencia en el sociograma No. 1 y 2[88]. Cabe señalar que le cuesta relacionarse con los compañeros de clase y no tiene amigos ni en el grupo de 3ro "C" ni fuera de él, por lo que es un estudiante aislado y quien resulta indiferente al resto de sus compañeros.

La exclusión social (ignorado, aislado, excluido o ser indiferente al resto de las personas) es una agresión silenciosa que limita y entorpece significativamente las capacidades de relacionarse e interactuar con los demás, es por esta razón que se consideró como un tipo de agresión entre los estudiantes.

Agresiones sexuales

Este tipo de agresión se consideró por parte del investigador un tanto evidente aunque no tan recurrente como la agresión física y/o verbal. Uno de los registros obtenidos de esta agresión tomó como escenario principal el laboratorio que estuvo destinado para la clase de Ciencias III, por lo que este lugar tomó un gran significado para poder perpetrar dichos actos.

> Al entrar los estudiantes al laboratorio, el profesor da la instrucción de que no tomen asiento por lo que se destinan tres mesas de un total de seis para trabajar y hacer las prácticas.
>
> Algunas de las estudiantes ponen atención y pasan a las mesas conforme se desarrollan las prácticas por lo que se van rotando. Esto se presta para que algunos chicos (Chucho y Víctor) recarguen sus genitales en los glúteos de las chicas. Algunas consienten el acto dejando que suceda. Claudia se pone una libreta en la parte de atrás de sus glúteos y aun así consiente que siga

[88] Remitirse a la página 177 y 182.

> sucediendo ya que dos chicos pasan y se recargan en ella por un rato (Cheché y Hugo).
>
> Chucho tiene una erección y la exhibe entre sus compañeros de clase, no importa que haya mujeres. Trae pants por lo que se sostiene el pants y estira de él para que se haga visible. Dos estudiantes mujeres lo notan, sólo ríen y murmuran entre ellas. Ya son alrededor de ocho estudiantes varones los que aprovechan la situación para tener contacto con las chicas, recargándose en ellas.
>
> Nadie denuncia lo que está ocurriendo, ni siquiera las chicas quienes lo padecen.
>
> (Clase: Ciencias III, hora: 11:50 am, fecha: 12/11/15)

Es evidente que ocurre una agresión sexual a mujeres por inducción. A pesar que algunas de las chicas consienten dicho acto, éste puede estar motivado por cierto interés, curiosidad y/o gusto. Caso contrario, puede que ellas no denuncien lo ocurrido por pena, vergüenza y/o por no sentirse en condiciones para hacerlo. Los motivadores antes mencionados también pueden estar presentes en los chicos para llevar a cabo tal acción, sin importarles lo que puedan pensar de ellos. Por otra parte, esta agresión también se presentó en el salón de Español III, justamente cuando el profesor no se encontraba dentro del aula.

> Chucho se tira en el suelo y con su pie levanta la falda a una de sus compañeras que estaba de espaldas a él. La chica se da la vuelta al instante y bajándosela al mismo tiempo voltea a ver quién había sido. Chucho rápidamente se levanta riendo y corre porque la chica le iba a pegar a puño cerrado pero ella no lo alcanzó.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 19/11/15)

En ambos registros, Chucho puede tener una clara manifestación de morbo tanto al momento de estirar del pants para hacer visible su miembro, como al levantar la falda de su compañera por lo que puede presentar un trastorno psicosexual. También se puede tratar de una práctica consecuentada y hasta fomentada en los hombres en contextos patriarcales y que guardan cierta relación con el machismo.

Los registros que se obtuvieron de esta agresión tuvieron la particularidad de que la ejerció el género masculino sobre el femenino. Este tipo de violencia centró su característica en las diferencias que aún siguen existiendo entre mujeres y hombres, principalmente las que tienen que ver con el estatus y el poder (Aguado, 2003), ya que en algunos casos de esta situación fue impuesta la voluntad del hombre sobre la de la mujer.

Relaciones Interpersonales

Para analizar esta categoría, es necesario partir desde las posiciones que ocupan los adolescentes a diferencia de los diversos actores que laboran al interior del ámbito escolar. Cabe señalar que, aunque ocupan un rol de "estudiantes", las posiciones entre ellos, ya sean asignadas o conseguidas (Hargreaves, 1986) son diversas: víctima, victimario y/u observadores, según sea el caso.

Interacciones en el ámbito escolar

Es una forma de relación social concreta donde se presentan diferentes tipos de interacción que toman como escenario la institución escolar[89]. Es aquí donde los estudiantes desarrollan competencias personales y una de ellas es la participación en clase.

La participación en clase fue ocasional y solo de algunos cuantos chicos por lo que no se puede generalizar. Comúnmente participaban aquellos estudiantes quienes fueron considerados por sus compañeros y por el investigador como "sobresalientes", quienes de acuerdo con el sociograma No. 1 "*Personas con quienes gusta trabajar en clase" conforman una estructura relacional*[90], misma que es congruente con lo observado.

> El profesor comienza la clase retomando algunas cosas respecto de la clase anterior, algunos (no todos) empiezan a participar respondiendo a las preguntas; entre ellos se encuentra Sayda, Filiberto, Viridiana y Jesús Daniel, quienes son los chicos considerados por el docente, sus compañeros de clase y por el investigador como los más sobresalientes del grupo.
>
> (Clase: Ciencias III, hora: 9:10 am, fecha: 21/10/15)

Tanto los estudiantes mencionados como algunos otros que participaban, manifestaron cierta responsabilidad como parte de sus competencias personales en la escuela, atendiendo así parte de lo que implican las dinámicas escolares. Por otro lado, aquellos chicos quienes fueron victimarios con frecuencia trataban de participar.

> Antes de dar inicio a las exposiciones, el profesor comienza a hacer algunas preguntas a todo el grupo en relación al tema. Al terminar las preguntas,

[89] Para referir aquellos *ítems* que conforman la subcategoría perteneciente a la categoría de análisis: Relaciones Interpersonales, se encontrarán subrayadas a partir del siguiente párrafo.

[90] Página 177.

> rápidamente levantan las manos algunos estudiantes, entre ellos Chucho, Víctor, Santiago y Hugo; el profesor le da la palabra a cada uno de ellos y a algunos más en distintas preguntas.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 14/01/16).

Es evidente que los chicos, a pesar de desempañar un rol de victimarios, tratan de participar en clase. Olweus (2004) considera las bajas notas como una característica de victimarios/agresores, por lo que de acuerdo con este dato es contrariado. En cuanto a las victimarias, no participaban comúnmente en clases, salvo a una ocasión en donde Blanca se ausentó, dejando que Luz y Claudia participaran de manera sobresaliente en clase (registro en la página 131). Se puede hacer evidente que tanto Luz y Claudia (a pesar de ser víctimas de Blanca) pueden poseer los conocimientos necesarios (*capitales: k*) para desarrollarse en clase pero que pueden verse limitados y/o inhibidos ante la presencia de Blanca.

En cuanto a las tareas eran muy pocos aquellos quienes no la entregaban en tiempo y forma. Si alguien no la tenía, trataba de conseguirla en ese momento con aquellos compañeros con quienes se relacionaba el estudiante.

> La mayoría de los estudiantes participan y entregan sus tareas al docente.
>
> (Clase: Ciencias III, hora: 9:10 am, fecha: 10/02/16).

Dos de las chicas victimarias (Claudia y Karina) comúnmente entregan tareas, excepto Blanca y Luz quienes se la piden frecuentemente a ellas. En cuanto a los chicos victimarios, comúnmente conseguían la tarea en la escuela y con alguno de los compañeros del mismo subgrupo de victimarios, aunque la forma de pedirla no fuese la adecuada; sin embargo, hubo sus excepciones tal como se muestra a continuación.

> Chucho se dirige con Sayda y Jesús Daniel (ambos sobresalientes) y les pide la tarea comentando lo siguiente: “oigan, me pueden pasar la tarea por favor, es que la verdad no le entendí” y sonríe al mismo tiempo. Ellos intercambian miradas y Jesús Daniel le comenta “sí pero no lo copies tal cual”, a lo que al instante responde Chucho: “no, lo hare con mis palabras. Solo quiero la idea”.
>
> (Clase: Ciencias III, hora: 9:10 am, fecha: 21/10/15).

En el registro anterior, Chucho se dirige hacia dos de los compañeros sobresalientes y hace la petición de manera amable y respetuosa. Tal acción pone en evidencia una habilidad para solicitar las cosas, la cual puede estar orientada por el reconocimiento de ciertos capitales en los otros compañeros, es decir, al reconocer que tanto Sayda como Jesús Daniel son chicos comprometidos en la escuela, pone en práctica sus habilidades para que ambos le pasen la tarea.

Las habilidades para trabajos en clase dependían significativamente si eran realizadas de forma individual o en equipo, independientemente de que sean *sujetos de bullying* y/u observadores. Aunque las instrucciones por parte del docente aplicaban para todos, variaba la calidad del trabajo así como el tiempo en el que se realizaban. La organización en la mayoría de los estudiantes era confusa y lenta.

> Una vez que ha llegado el profe a clase, da la instrucción de llenar una solicitud de empleo que les pidió para el día de hoy. La actividad es llenarla adecuadamente conforme a la información que requiere. Algunos alumnos comienzan a contestarla aunque muchos intercambian miradas (como si dudaran). Al paso de unos cinco minutos, el profesor se da cuenta y les da la indicación de conformar equipos para la actividad. Es hasta este momento que los chicos discuten las dudas y comienzan a contestar.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 14/01/16).

Cuando se realizaban trabajos en equipo[91] se tornaba un tanto competitivo ya que desde la organización se notaba cierta agilidad entre los estudiantes quienes delegaban responsabilidades (quien escribe, dicta, expone, etc.), esto incluía al grupo de chicos victimarios y victimarias. El trabajo se realizaba un tanto más rápido y al momento de concluirlo fue común que se acercaran corriendo con el docente o que comentaran en voz alta "ya terminamos". Cabe señalar que estas habilidades no las presentaba todo el grupo, ya que había sus excepciones por aquellos estudiantes que no trabajaron en clase, como el caso de Cuauhtémoc referido en la página 135-136.

> […] Todo el grupo empieza a conformar equipos y los chicos victimarios se sientan en forma circular, rápidamente Santiago tomó iniciativa y comienza a delegar funciones *"Yo expongo, ustedes escriben* (Víctor y Hugo) *y tú dictas* (Cheché)*".* Al terminar, los chicos comentan en voz alta "ya acabamos" y al mismo tiempo acuden corriendo con el profe para que les revise el trabajo.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 19/11/15).

Aunque en esta ocasión Chucho no formó parte del equipo, la estructura que conformaron los victimarios para trabajar en clase fue correspondiente con uno de los sociogramas[92]. Esto pone de manifiesto que las actitudes y comportamientos violentos en Chucho pueden limitarlo dentro de las actividades escolares.

---

[91] Frecuentemente conformados por los mismos integrantes, aunque en ocasiones variaba el número ya que lo asignaba el profesor.

[92] Remitirse al Sociograma No. 1, *"Compañeros con quienes gusta trabajar en clase"*; página 177.

En cuanto al ejercicio físico no se hicieron observaciones como tal en la materia de Educación Física pero por lo que se observó en otras clases o fuera de ellas (en el receso), los estudiantes practican y muestran interés en algún deporte; principalmente los victimarios quienes todos (los cinco chicos) practicaban futbol y básquetbol y eran reconocidos en el grupo por practicar dichos deportes.

> Pasa al salón un prefecto para comentar que habrá un torneo de futbol la siguiente semana, al instante los victimarios sonríen e intercambian miradas acompañadas de comentarios como “metemos equipo”, “nos la pelan todos”, “vamos a ganar”. El resto del grupo voltea a verlos y algunos los alientan “pues órale”, “metan equipo”, “sí la ganan”, etc.
>
> (Clase: Español III, hora: 8:20 am, fecha: 21/09/15).

> […] los victimarios se ponen a jugar básquet en el receso.
>
> (Receso: 10:00 - 10:20 horas, fecha: 15/10/15).

> […] afuera del salón Chucho toma una posición como si fuese a hacer lagartijas cuando Claudia y Luz se ponen (cada una) a ambos lados de Chucho, ellas sostienen un lazo al que comienzan a dar de vueltas y Chucho comienza a saltarla en esa misma posición. Los compañeros de grupo observan, mientras que los que pasan por ahí de otros grupos también lo hacen.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 14/01/16).

En el primer registro se muestra el interés que tienen los chicos por formar parte del torneo pero sobre todo, el resto del grupo reconoce en ellos la posible habilidad que tengan para mencionado deporte, lo cual puede ser considerado como un capital (*k*) para transitar en las distintas dinámicas inmersas de la escuela.

En el último registro, Chucho demuestra la condición física (capacidad, habilidad, fuerza y destreza) para realizar tal acción, sin embargo, el espacio donde lo hace puede tomar un significado particular ya que lo hace en un espacio abierto donde los demás compañeros de grupo y de la escuela en general pueden mirar. Esto lo puede hacer con la finalidad de que los demás noten lo que puede ser capaz de realizar.

La aceptación que tuvieron los victimarios ante el resto del salón no fue del todo buena. Es necesario señalar que Chucho, Víctor y Santiago fueron los victimarios más violentos y quienes difícilmente fueron aceptados por el resto del grupo por lo que con frecuencia mantenían vínculos entre ellos mismos, como se ha venido señalando a lo largo del análisis, lo cual también es congruente con algunos

sociogramas[93]. Por otro lado, lo mismo sucedió con las chicas victimarias (Luz, Blanca, Claudia y Karina) quienes frecuentemente establecieron vínculos entre ellas mismas.

> Por comentarios de Cheché, Santiago, Víctor y Hugo, Blanca es una chica tranquila pero se involucra con Claudia y Luz para tener la amistad de ellas.
>
> (Clase: Ciencias III, hora: 11:50 am, fecha: 04/02/16).

Puede que Blanca haya "adoptado" comportamientos semejantes al de ellas como una estrategia para empatizar y con la finalidad de ser aceptada. En relación a este registro, cabe mencionar que una cosa es la aceptación que ellos(as) como personas tienen ante el resto del grupo pero otra muy distinta es la aceptación de sus actitudes al interior de los subgrupos.

> Chucho llega al salón y escoge uno de los lugares, ese lugar ya estaba ocupado por una estudiante […] Chucho toma la mochila y la avienta a otra banca. La chica al regresar se da cuenta que él ya está sentado en el lugar que ella antes ocupaba y que sus cosas no están […] va a buscar sus cosas, […] las encuentra […] las toma y se va a buscar otro lugar. […] se sienta y hace una señal con los cinco dedos a medio doblar. El chico sólo sonríe y con la mano hace una señal (como si quitara la basura producida por una goma sobre una hoja) y continúa platicando con sus compañeros quienes ríen viendo a la chica.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 15/10/15).

La risa de los compañeros de Chucho puede ser una manifestación de empatía y por lo mismo de aceptación de ese comportamiento al interior del subgrupo. Ambos registros evidencian comportamientos y actitudes a los que recurrieron los victimarios como una posible forma de aceptación al interior del subgrupo; de esta manera se puede aceptar a las personas pero también las diversas conductas y actitudes que manifiesten.

Cada subgrupo establece vínculos positivos entre ellos mismos por lo que la aceptación se establece de la misma manera; por el contrario, existe el rechazo y por lo tanto la "no aceptación" entre subgrupos (aunque no sean victimarios), prueba de ello es el sociograma No. 2 "con qué compañeros preferirías no trabajar en clase", donde un subgrupo de chicas rechaza trabajar con Luz y Karina (informantes 4 y 2) aunque no sean víctimas de ellas.

La relación que tienen los victimarios ante sus compañeros de la escuela en general es de rechazo ya que ellos (los cinco chicos y por charlas informales con

[93] Remitirse al sociograma No. 1 (p. 177) y No. 4 (p. 193).

una estudiante del grupo) desde primer grado se han visto relacionados en pleitos desencadenados por conflictos deportivos con compañeros de otros grados y grupos, por lo que no tienen muy buena aceptación principalmente con varones.

> Estoy en el recreo y en la cancha se juntan muchos estudiantes, la mayoría varones. Me acerco a Viridiana y le pregunto “qué pasa”, ella responde “otra vez los chavos (refiriéndose a los victimarios), se pelearon por una patada que le dieron jugando a Chucho, pero siempre ha sido los mismo desde primero”.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 19/11/15).

Aunque los roles escolares son los mismos para todos los pares por el simple hecho de ser estudiantes, las relaciones que establecen se ven permeadas por las distintas posiciones que ocupan entre ellos, ya sean posiciones asignadas o conseguidas en la misma estructura social (la escuela). Estas posiciones varían entre estudiantes (como se ha venido diciendo a lo largo del análisis): víctimas y/o victimarios, sobresalientes, aquellos quienes practican algún deporte, quien tiene condición y/o habilidades físicas, cognitivas, etc., posiciones que los dota de cierto capital (*k*) que los hace sobresalir ante los demás y ser reconocidos (Bourdieu, 1995).

Con la finalidad de no caer en determinismos y/o en generalidades, se puede comentar que las relaciones establecidas en el grupo son variadas de acuerdo a las posiciones de sus ocupantes. Considerando la presencia de subgrupos al interior del mismo, las relaciones establecidas entre éstos apuntalan a una relación sobrellevada con tendencia a buena; no obstante, a pesar de haber victimarios(as), cuando se trata de un asunto que los incluye a todos como grupo, el apoyo y la motivación se hicieron presentes, tal fue el caso del registro en la página 141 donde el grupo los anima a conformar equipo para el torneo de futbol.

Dicho registro da cuenta de la actitud tomada por algunos del grupo y no de todos por lo que también puede ser una manifestación de una relación fraccionada entre el mismo. También es necesario mencionar que los estudiantes han estado tres años juntos por lo que la división de subgrupos puede estar motivada por experiencias que se presentaron durante ese tiempo.

Por otro lado y sin caer en generalidades ni tampoco en determinismos, la relación establecida entre victimarios con compañeros de la escuela en general es relativa y depende de una serie de factores. Uno de ellos es la posición, la cual está influida por diversos aspectos: cognoscitivos (intereses, deseos, anhelos, entre otros), emocionales (exitación, ira, frustración, enojo, etc.) y condiciones sociales (contextos, ambientes, situaciones, etc.) por lo que muestra una parte de la complejidad implícita para relacionarse con alguien más.

> Es cambio de módulo, los estudiantes se dirigen a la próxima clase. Tomo asiento en una banqueta de la escuela (porque no tenía permiso de hacer observaciones en esa clase) y a lo lejos veo a tres estudiantes del grupo, quienes se dirigen a tomar asiento en una de las mesas destinadas para comedor. Era Jesús, Cheché y Hugo. Me acerco a platicar con ellos […] mientras […] unos chicos de segundo grado se encontraban jugando futbol en una de las canchas cerca de donde estábamos, de repente el balón llega cerca a la mesa y Chucho sin pensarlo se para, toma el balón y lo patea llevando tremenda fuerza con dirección a uno de los chicos que se acercaba a solicitarlo, al percatarse del movimiento de Chucho, este chico se da la vuelta, por lo que el balón impacta su espalda. El chico se da la vuelta nuevamente y se pone rojo de la cara, no comenta nada, y su mirada solo está centrada en el balón. Mientras tanto Cheché y Chucho ríen.
>
> (Hora: 11:15 am, fecha: 19/11/15).

En el registro se aprecia la distinción entre posiciones que toman los *sujetos de bullying,* por un lado Chucho quien es victimario y el chico que solicitaba el balón, quien fue víctima en dicha situación. Pareciera que este último estuviera intimidado por la acción de Chucho ya que evita todo contacto visual con él y no hace comentario alguno, mientras Chucho y sus compañeros ríen. Esto es una muestra de esa relación (*sujetos de bullying* y compañeros de la escuela en general) ya que la víctima tuvo la característica de ser de otro grado, lo cual puede evidenciar parte de la relación que tienen los victimarios del grupo de 3ro “C” con los compañeros de la escuela en general, entablando así relaciones ineficientes basadas en sus posiciones.

La relación estudiante-prefecto y estudiante-docente comúnmente era buena entre ambas partes. Cabe señalar que los roles de estudiante, prefecto y docente son diferentes pero se complementan entre sí (estudiante-prefecto y estudiante-docente) por lo que cada rol mantiene cierta función en relación al otro (Hargreaves, 1986) estructurando así ciertos comportamientos. Sin embargo, estas dos relaciones están permeadas por las asimetrías de poder.

> Al terminar esta clase (Español), estoy platicando con el prefecto, llega Luz y Claudia, ellas ven al prefecto y sin comentar algo entran a su cubículo. El prefecto se acerca a la puerta y les pregunta lo siguiente “¿Con permiso de quién están ustedes aquí?” y le responde Claudia “Ya Daniel, no manches. Entramos porque Luz dejó la lámina con la que vamos a exponer ahorita pero nos hace falta agregarle algo, ¿podemos ocupar tus plumones?” y el prefecto contesta “Sí, ahí están en el cajón” se da la vuelta y las deja en el cubículo.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 14/01/16).

Este registro muestra parte de la relación que entablaban la mayoría de los estudiantes de este grupo con el prefecto, independientemente de la posición que ocupen, la relación fue considerada como buena. Aunque se relacionen bien entre ambos, este último reclama su espacio de trabajo al momento de preguntarles qué hacían ahí y ello pudo haber sido motivado por la relación de poder que tiene sobre de ellos, acción derivada del comportamiento estructurado de lo que el rol le demanda.

La relación entre estudiante-docente fue considerada como buena en la mayoría del grupo y con los dos profesores con quienes se hicieron las observaciones, salvo el caso de las victimarias y el profesor de Ciencias III, donde ellas se burlaron de él (página 132); sin embargo, en clases posteriores no se apreció algún disgusto ni represalia por parte del docente hacia ellas. La reacción posterior del docente ante tal situación pudo ser resultado de lo profesional que pudo ser en lo que respecta a su trabajo o por el contrario, manifestar la indiferencia ante tal situación o ante ellas.

> Llega el docente y comienzan a entrar los estudiantes. La mayoría de los varones lo saludan de mano antes de sentarse, mientras que las chicas solo de palabra “hola profe”, “buenos días”, “buenos días maestro”; en algunos casos acompañados de movimientos con la mano, contacto visual y/o sonrisa.
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 19/11/15).

Caso contrario al docente de Español donde los estudiantes saludan al llegar a clases y al retirarse. Cabe mencionar que fue evidente una diferencia entre ambos géneros al momento del saludo, lo que da pie a las distintas interacciones que presentan los estudiantes.

La interacción social dentro de la escuela es muy variada considerando los roles que desempeñan los actores (estudiantes, docentes y prefectos). Se puede decir que la interacción entre estudiante-docente es relativamente buena por parte de la mayoría del grupo, al menos con los docentes de Español y Ciencias. No obstante, hubo sus excepciones como en uno de los casos antes mencionados, donde las victimarias se burlaron del docente, pero también se pudo hacer un registro en relación a un docente de otra materia.

> Chucho me comenta que no ha entrado a clase de Formación Cívica y Ética porque en alguna ocasión vio al profesor tomando unas copas (se entiende que en algún lugar fuera de la escuela) y al otro día, al entrar a su clase le comentó: “*profe lo vi ayer echándose unas copillas*”. El profesor le contestó “*hasta que venga tu mamá vas a entrar”*. Él me comenta lo siguiente: “Por una

> semana o casi 15 días no entré a clase con el profe […] pero la verdad es que no me importó porque la neta me cae mal…".
>
> (Clase: Español III, hora: 10:20 am, fecha: 14/01/16).

El registro anterior guarda relación con el que se presenta a continuación, situación entre el mismo profesor y Chucho, lo cual puede confirmar la mala relación e interacción entre ambos actores.

> […] Tomo asiento en una banqueta de la escuela […] y a lo lejos veo a tres estudiantes del grupo, […] Jesús, Cheché y Hugo. Me acerco a platicar con ellos, […] les pregunto por qué no entraron a clase. Chucho responde "Apenas iba a entrar al salón cuando el maestro me sacó", pregunté por qué y respondiendo (entre risas) dijo "porque me cachó picándole la cola a un güey" y soltó una carcajada. De inmediato Cheché dijo: "yo hice que me sacaran", pregunté cómo y respondió: "ya estaban sentados todos y me paré a platicar con Víctor, así que me sacó el maestro", pregunté por qué y dijo "porque quería, tenía hueva y mejor me salí con Chucho". Hugo respondió que no tenía ganas de entrar a clase por lo que de plano no se presentó.
>
> (Hora: 11:15 am, fecha: 19/11/15).

Ambos registros tienen relación con el profesor de F. C. y E. y avizora parte de las interacciones que pueden tener los estudiantes con los diferentes maestros. En el primero de ellos y por la reacción del docente, puede aludir a que sea resultado de alguna experiencia con matices personales de ambas partes y parte de ello lo confirma el estudiante quien precisa que le cae mal el docente. El segundo registro tiene relación con Chucho pero también incluye a dos victimarios más (Cheché y Hugo), al parecer los comentarios de ellos connotan cierto desinterés o rechazo al maestro y/o a la clase.

En cuanto a la interacción entre estudiante-prefecto es buena, a pesar de que este último desempeña un rol específico que estructura sus comportamientos, donde parte de su trabajo es levantar reportes o citar a padres de familia. Es por esta razón que los estudiantes victimarios(as) tuvieron una relación e interacción más cercana con el prefecto porque eran más propensos a ser reportados por los profesores de las distintas materias.

> Todos los estudiantes salen de clase y se encuentran afuera en el pasillo a Daniel (un prefecto), la mayoría (ambos géneros) chocan palmas y cierran el saludo con choque de puños, incluyendo a las chicas. Casi todos siguen su camino menos Santiago, Cheché, Víctor, Hugo, Chucho, Luz, Blanca, Claudia y Karina; quienes se detienen a platicar con él en relación a unos citatorios. Entre risas se alcanza a escuchar que les comenta: "Ya pórtense bien, qué les

> cuesta. El profe sí estaba enojado" (se entiende que hablan de alguna situación anterior). Santiago comenta: "Pero ya sabes cómo es Daniel, échanos la mano güey" y él contesta: "yo solo hago mi chamba (al mismo tiempo levanta ambas manos), de todas maneras van a tener que venir a hablar sus papas con él (refiriéndose al profe)".
>
> (Hora: 10:05 am, fecha: 21/10/15).

Se aprecia la interacción entre la mayoría de los estudiantes y el prefecto, pero sobre todo la que establecen victimarios y victimarias con él. Él tiene claro lo que su trabajo le demanda, por lo que demuestra su decisión "yo solo hago mi chamba" la cual está estructurada por su rol. La interacción entre ambos actores se puede ver reforzada con el registro de Luz y Claudia en la página 144.

Por otro lado, la interacción entre pares es variada de acuerdo a sus posiciones. Los estudiantes quienes fueron victimarios(as) no eran socialmente aceptados más que entre ellos mismos por lo que conforman su propio subgrupo y fueron quienes interactuaron comúnmente. Cabe recordar que una forma frecuente de interacción entre ellos fue la agresión física y verbal, la cual se vio tan incorporada que daba un aspecto de cierta naturalidad.

Los victimarios(as) interactuaron comúnmente entre ellos mismos y de la misma manera ejercían *bullying* entre sus miembros. La forma de manifestarlo fue diversa y en diferentes momentos. Por el contrario, la reacción que manifestaron las víctimas (miembros de los subgrupos de victimarios) fue considerada violenta, por lo que pudo haber estado motivada por situaciones y/o experiencias en el pasado tal como se demostró con la charla de Santiago y Chucho (página 130).

Las experiencias que puedan tener los estudiantes en el transcurso de su estancia escolar son significativas, tal como lo demuestran los registros de la página señalada anteriormente, los cuales ponen de manifiesto que los chicos recurren a la violencia como una estrategia para delimitar ante sus compañeros ciertos comportamientos y/o para darse a respetar, siendo ambos un claro ejemplo de conducta agresiva reactiva (Clavete, 2012) y que guarda relación con las relaciones de poder (Foucault, 1996).

En relación a la interacción de los estudiantes, cabe recordar la situación de Cuauhtémoc (página 135-136) quien fue un chico que no trabajó en clase, le costaba relacionarse con sus compañeros de grupo, no tenía amigos y padeció de exclusión social. No se puede decir que fue una víctima de los victimarios en particular ya que para ellos les fue indiferente.

Puede que este chico no cuente con los capitales (*k*) necesarios para transitar en las dinámicas escolares por lo que puede inhibir su desarrollo, sus alcances, e

incluso limitar significativamente sus relaciones e interacciones. Como es un chico que no participó en clase, los demás compañeros vieron por sus intereses (cumplir con la actividad) por lo que no fue un estudiante idóneo para ello, ya que careció de los capitales requeridos.

Caso contrario en la interacción entre estudiantes sobresalientes y Chucho quien este último optó por cierta conducta "amable y persuasiva", lo cual pudo ser considerado como un capital (*k*) para poder conseguir la tarea.

> Chucho se dirige con Sayda y Jesús Daniel (ambos sobresalientes) y les pide la tarea […] "oigan, me pueden pasar la tarea por favor, es que la verdad no le entendí" y sonríe al mismo tiempo. […] Jesús Daniel le comenta "sí pero no lo copies tal cual", […] responde Chucho: "no, lo hare con mis palabras. Solo quiero la idea".
>
> (Clase: Ciencias III, hora: 9:10 am, fecha: 21/10/15).

Tanto la interacción de Cuauhtémoc y de Chucho, así como de cualquier estudiante están permeadas por las diferentes posiciones y (*k*) con los que cuentan por lo que la relación y la interacción son relativas y dependientes de varios aspectos: necesidades, deseos, situaciones, momentos, etc., mismos que convergen entre sí para poder llevarlas a cabo. Esto se comenta con la mayor cautela posible para no caer en generalidades ni determinismos y entender así la complejidad implícita al momento en el que los pares interactúan.

Los estudiantes ponen de manifiesto aquellos (*k*) con los que cuentan y que les permiten jugar ciertas posiciones unos sobre de otros y/o ser reconocidos ante los demás. Con base en algunas pláticas informales que se tuvieron con victimarios, es pertinente señalar que son chicos quienes se consideran muy buenos para las peleas así como para manifestar diferentes agresiones, lo cual (según ellos) los mantiene en una "posición de respeto" ante los demás, por lo que los demás estudiantes pertenecientes al grupo como los de la escuela en general no se meten con ellos y esto es correspondiente con lo observado: Santiago y Chucho (p.130).

Por otro lado, aquellos quienes fueron considerados como "sobresalientes" eran reconocidos ante el resto del grupo y entre ellos mismos como estudiantes cognitivamente hábiles, lo cual les dotó de cierta posición ante los demás. Es por esto que Chucho se dirigió hacia algunos de ellos para solicitar la tarea (registro de la página anterior). El (*k*) por el cual Chucho y los demás compañeros de clase reconocieron a los compañeros sobresalientes, distinguió posiciones entre los mismos.

El respeto entre pares no es recurrente a menos que sea con alguien que ocupe algún otro rol como el docente o el prefecto. Entre pares solo recurren al respeto cuando hay algún interés de por medio tal como en el caso de Chucho al solicitar la tarea. Los chicos que se consideraron "sobresalientes" recurrieron frecuentemente al respeto entre ellos mismos, se llamaban por su nombre y lo hacían de la misma manera hacia los demás estudiantes. De ahí en fuera la mayoría de los estudiantes hizo uso de groserías, apodos, menosprecio, insultos y señas obscenas tal como se ha venido presentando a lo largo del análisis.

En lo que respecta a la tolerancia, los estudiantes del grupo en general prefieren evitar interacción alguna con otros compañeros que no pertenezcan a su subgrupo. El caso de Cuauhtémoc[94] es particular ya que, aunque no es víctima de *bullying*, es una persona que de acuerdo con algunas características señaladas por Olweus (2004) su sola presencia puede hacer intolerantes a los demás compañeros del grupo y puede estar motivado por sus actitudes de pereza, sin importar si son *sujetos de bullying*.

4.2 Entrevista semi-estructurada

Es necesario recordar que debido al carácter *semi-estructurado* de la entrevista, con algunos entrevistados fue necesario recurrir a otras preguntas de interés para indagar con mayor profundidad en algunos aspectos.

Luego que se ha hecho la transcripción de las entrevistas a digital (de los estudiantes como del prefecto y el docente), se procedió al análisis de la misma. Cabe recordar que el guión de entrevista (**Anexo F**) planteó preguntas por temas, con la intención de dar respuesta a cada una de las preguntas específicas de esta investigación por lo que para el siguiente análisis se respetó el orden de las mismas en el guión de entrevista.

Tipos de agresiones más comunes dentro de la escuela.

Las agresiones que se presentan comúnmente entre los estudiantes en el ámbito escolar es la *agresión física* y *verbal* de acuerdo con las entrevistas así como con la percepción del investigador en los registros de las observaciones lo cual es correspondiente entre las dos técnicas etnográficas. Para muestra de ello la siguiente respuesta de un estudiante.

[94] Estudiante aislado en todos los sociogramas.

> "[Pues las principales agresiones son... insultarlo por lo que viste, lo que está usando, cómo se peina, su forma de actuar, mmm… dándole un zape, pegándole una patada… (silencio, 6 segundos) diciéndole una grosería que le afecte, que aunque no lo demuestre, él (refiriéndose al victimario) sabe que a la víctima le afecta]" (Santiago/E/preg.1/T1).

Es necesario señalar que, como se menciona en el fragmento anterior, el origen de la agresión es multifactorial y puede haber un sinfín de factores que pueden ser motivadores para recurrir a ello. La agresión psicológica es transversal y tiene diferentes alcances, donde el fin o interés común se torna un deseo el cual es afectar a la víctima. Por otro lado, hay agresiones que de acuerdo con el docente, son tan recurrentes entre los estudiantes como las otras, tal es el caso de la *agresión sexual*, aunque de acuerdo con la apreciación del investigador no es tan común como las señaladas anteriormente.

> "[Mira, es muy notorio que los chavos se agarren sus partes, sus genitales y esto, no se debe hacer. […] esta cuestión que te digo, de que se andan agarrando, también los chavos agarran a las niñas, […] las niñas reportan esos casos]" (Alfredo/D/preg.1/T2).

Como el docente lo menciona, también hay agresión sexual entre los estudiantes y desde su opinión, comenta que es una situación muy evidente y no tan solo entre pares del mismo género, sino también entre estudiantes de ambos géneros, lo cual incurre en violencia de género, centrando su característica en las diferencias que aún siguen existiendo entre mujeres y hombres, principalmente las que tienen que ver con el estatus y el poder (Aguado, 2003); ya que es impuesta la voluntad del hombre sobre la mujer, tal como se ha comentado en el apartado de agresión sexual en el análisis de la observación.

La *agresión psicológica* se considera como transversal a las demás pero también tiene la particularidad de recurrir a ciertos actos de manera directa con el fin de provocar algo específico en el individuo, tal es el caso de los chantajes o del racismo, tal como lo comenta la prefecta en el siguiente fragmento:

> "[…] psicológico siento que son los chantajes. […] No sé si sea psicológico cuando hacen comentarios racistas como… voy a hacer mención de algunas frases que ellos (haciendo referencia a los estudiantes) utilizan: van pasando y dicen "mira aquella naca", "aquella morena" haciendo referencia a su piel]" (Eli/P/preg.1/T2).

Aunque no tiene una seguridad de a qué acciones considerarlas como parte de una agresión psicológica, atinadamente comenta algunos de los *ítems* que fueron utilizados en la categorización. De la misma manera, en el siguiente fragmento a lo que ella considera como chismes o mentiras, en la categorización de esta

investigación está planteado como difamación y es correspondiente con un *ítem* de esta subcategoría.

> "[También los chismes aunque no los tomo como chismes, sino mejor dicho como mentiras que se empiezan a difundir entre las compañeras, porque igual me han tocado ese tipo de situaciones que empieza a correr algún comentario y es como el teléfono descompuesto, corre un chisme que es mentira y que a final de cuentas a la niña […] le crea un daño psicológico y se ponen tristes o se alejan de sus compañeras]" (Eli/P/preg.1/T2).

Ella se remitió única y específicamente al género femenino en quienes, con base en su experiencia, se presenta esta agresión. No obstante, desde la percepción del investigador es una situación que no está exenta de género por lo que también se presentó en varones aunque en menor frecuencia. En este tipo de agresión es más común que el género femenino recurra a las siguientes manifestaciones: chantaje, manipulación, burlas y control.

La *exclusión social* es considerada como una agresión y no está exenta de presentarse entre los estudiantes, ya sea desde una posición de víctima o victimario (tal como se comentó en el análisis de la observación en relación a la exclusión social respecto al caso de Chucho, Claudia o Cuauhtémoc). No obstante, la exclusión se puede manifestar en víctimas como resultado de comportamientos violentos por parte de quienes sean victimarios y ser un motivo por el cual aislarse, para prueba de ello el siguiente fragmento.

> "[después de que empiezan las agresiones, ellos (refiriéndose a las víctimas) empiezan a alejarse un poco de todos y no son los mismos de siempre]" (Santiago/E/preg.4/T2).

> "[…] exclusión social sí he notado muchísimo. En mis grupos […] sí lo he notado […] me he dado cuenta que en los equipos dicen "No hay que meter a tal persona porque me cae gordo", "No te juntes con tal persona porque me hizo esto y esto" y adquieren problemas ajenos, entonces no sé si se dejan influenciar los niños y se dejan de llevar con esa persona […] y es excluido]" (Eli/P/preg.1/T2).

La exclusión puede darse como un comportamiento del colectivo o de una persona en particular hacia otra, de la misma manera la indiferencia o el ser ignorado. También, con base en las observaciones, se pudo percibir a una persona que recurrió al aislamiento (por decisión personal) tal como el caso de Cuauhtémoc.

De acuerdo con la apreciación de los estudiantes entrevistados, dentro de los factores por los cuales se recurre a cierta conducta violenta se encuentran los siguientes: como una respuesta de defensa ante cierta situación con la que no se esté de acuerdo, porque no hay buena aceptación del otro, para conseguir algo de interés a través de amenazas; por un complejo de superioridad (correspondiente

con la opinión de la prefecta); por gusto y/o respeto, tal como lo mencionan los estudiantes a continuación.

> "[si me están pegando lógico que me voy a defender, […] porque no me caen bien, […] ¡Dame o vas a ver al rato!]" (Chucho/E/preg.2/T1).

> "[porque muchos chavos se sienten mejores que otros, se sienten más […] que otros.]" (Lozano/E/preg.2/T1).

> "[porque le gusta hacer sentir mal a la demás gente. […] Por gusto, porque sienten que si lo hacen, siempre van a ganar respeto]" (Santiago/E/preg.2/T1).

La prefecta, por su experiencia con los estudiantes hace hincapié en el control así como las posiciones que pueden tener los estudiantes entre ellos mismos tratando de buscar el reconocimiento ante los demás.

> "[Por lo que yo he visto esas agresiones se dan porque la persona quien agrede busca cierto control, cierta posición en el salón […] como "ser el más chingón" o algo así] […] o porque de alguna manera se sienten superiores a otras personas. […] Por buscar que los reconozcan en el salón]" (Eli/P/preg.2/T2).

Se consideran factores externos a la persona (factores ambientales) pero por otro lado, algunos de los estudiantes reconocen que recurrir a ciertas manifestaciones de violencia es debido a factores internos ya que el individuo que la ejerce puede presentar algún problema psicológico o porque ha estado expuesto a ciertas situaciones de violencia.

> "[Tiene que tener algún problema la persona que lo hace (se señala la cabeza), […] de parte del agresor, tiene que ser una persona que tiene problemas en su casa o (3 segundos de silencio) socializa mucho con gente que hace eso]" (Santiago/E/preg.2/T1).

El comentario anterior por parte del estudiante es correspondiente con la respuesta del docente quien está consciente que el origen de alguna conducta violenta es multifactorial y compleja, sin embargo, desde su opinión considera que es una problemática social y que el problema tiene su origen desde casa y se presenta como una consecuencia de la desintegración familiar.

> "[Mira, hay muchos factores, […] pero yo considero uno y es el seno familiar. Tenemos, no tan sólo en esta escuela, esto es en todo el país; hay mucha desintegración familiar. Hay chavos que viven nada más con mamá. Estas mujeres logran rehacer su vida y se consiguen a otra pareja, pero esa pareja, lejos de querer a la mamá y a los hijos, nada más busca a la pareja y a los chavos los maltratan, porque me lo han comentado. Pues este problema es social]" (Alfredo/D/preg.2/T2).

El comentario anterior del docente pone de manifiesto que la violencia entre estudiantes toma como escenario el aula, pues el docente se daba cuenta de ello; en relación a esto, dos de los tres estudiantes entrevistados comentaron que el

lugar en donde ocurren normalmente las agresiones es en todo momento (entrada a la escuela, en clase, en el receso, al cambio de módulo, al ir al baño y a la salida de la escuela), esto es correspondiente con la percepción del investigador. Dos de ellos coinciden que el lugar en el que frecuentemente ocurren conductas violentas es el aula, uno de ellos mencionó que en los baños también sucede e inclusive a la salida de la escuela y en la calle (afuera de la misma) aunque es raro.

> "[¡En todas partes! (el entrevistado sonríe). […] Luego lo veía en la calle]" (Chucho/E/preg.3/T1).

> "[Pues en todo momento, pero donde más hay agresiones es dentro del salón. Sí, cuando no están los profes, […] aprovechan un momento para molestar]" (Lozano/E/preg.3/T1).

> "[Siempre, siempre, siempre, es cuando estamos en clase […] es muy rara la vez que es saliendo de la escuela o entrando, entrando jamás he visto que suceda eso, pero a la hora de clase todo el tiempo sucede […] aunque esté el maestro o quien sea, lo hacen]" (Santiago/E/preg.3 y 4/T1).

Esto deja claro que la ocurrencia de alguna conducta violenta por parte de algún estudiante no obedece a algún lugar determinado, sino que se aprovecha del momento para perpetrar dichos actos. Aunque sea durante clase en presencia de un adulto (principalmente el docente o algún prefecto en turno) sucede, tal parece que la presencia de algún adulto es indiferente tal como lo menciona Santiago por lo que las probabilidades aumentan cuando no hay algún adulto cerca de los estudiantes o cuando se está fuera de la vista de ellos.

Se consideró significativo saber desde la opinión de los estudiantes si alguno de los géneros era más violento, por lo que los entrevistados contestaron lo siguiente.

> "[los chicos somos más… sí somos los principales]" (Chucho/E/preg.5/T1).

> "[porque somos físicamente más fuertes […] aguantamos más, las mujeres no […] no aguantarían lo que nosotros aguantamos en cuestión física]" (Lozano/E/preg.5/T1).

> "[los dos podrían ser […] Las mujeres pueden ser igual, solo que no lo demuestran porque la sociedad siempre ha tenido la idea que una mujer no se ve bien al pelearse. […] y de un hombre sucede más por la misma razón, la sociedad siempre dice que un hombre nunca debe dejar que otro le haga algo, […] se tiene que defender o responder]" (Santiago/E/preg.5/T1).

Tanto Chucho como Lozano comparten la misma idea en cuanto a que el género masculino es el más violento, uno de ellos argumenta que la cuestión física es la que hace la diferencia entre quienes son más violentos respecto a ambos géneros, subestimando las capacidades de las mujeres, tornándose un tanto arrogante y con matices de soberbia masculina. Por otro lado Santiago comenta que ambos

géneros pueden ser muy violentos, pero que las mujeres no lo exhiben como tal puesto que es mal visto por la sociedad; caso contrario al del hombre, ya que alude a que es mal visto por la sociedad que no se defienda o que no responda ante alguna conducta violenta.

Desde la percepción del investigador se puede decir que el género masculino recurre a manifestaciones de violencia con cierto grado más violento a diferencia de la agresión psicológica o exclusión social, tal es el caso de la agresión física donde el hombre es más recurrente a ello. Por el contrario, las mujeres recurren más a manifestaciones de violencia psicológica y es pertinente señalar que el género femenino ejerce estas agresiones de una manera más eficiente a diferencia del género masculino. Aunque hombres y mujeres recurran a agresiones distintas, es pertinente señalar que cada uno lo hace con cierto grado más violento, con base en esto, se considera que ambos géneros son significativamente violentos en lo que respecta a alguna agresión.

Independientemente de las agresiones más comunes así como de los factores que propician la conducta agresiva, los lugares y momentos en que es ejercida; considerando el carácter semi-estructurado de la entrevista se procedió a preguntarle a un estudiante si se reconocía como un victimario, tal es el caso de Chucho, quien de acuerdo con los registros de la observación así como los resultados del sociograma, es una persona que funge como victimario, para muestra el siguiente fragmento que es la respuesta a la pregunta: *¿Tú te reconoces como un agresor?*

> "[sí, lo hice… no lo hacía tan frecuentemente pero sí lo hacía, en primero y segundo (refiriéndose a los grados), ya de ahí en tercero pues no]" (Chucho/E/preg.2/T1).

Aunque él niega ser un victimario en tercer grado, el análisis del sociograma lo evidencia como la persona más agresiva del salón de acuerdo con la opinión de sus compañeros de grupo y también corresponde con la del investigador de acuerdo a las observaciones.

Por el contrario, al iniciar Chucho la educación secundaria (en primer grado) fue víctima de *bullying,* como evidencia de ello el siguiente fragmento de la entrevista.

> "[cuando entré a primero todos me querían… […] golpear y de hecho, yo nunca he sido de esos de que se dejen, cuando me pegaban les pegaba más […] pero en primero y segundo sí se querían pasar, y de hecho cuando estaba en primero, los de tercero me hacían *bullying* (pequeña risa) en los baños, me madreaban ahí, […] pero nunca me dejé, nunca me acusaba, […] nunca he sido de esos. […] como veían que yo me aferraba (expresión utilizada para referirse a defenderse y/u oponer resistencia) pues ya no me hacían, […] como una debilidad en quienes hacen *bullying*]" (Chucho/E/preg.2/T1).

En primer grado fue una persona víctima de la ocurrencia de *bullying* pero su reacción estuvo basada en conductas violentas como una estrategia de defensa. A pesar que recurría a ello, considera que no fue una persona que denunciara la situación y resistió hasta que dejaron de percibirlo como una persona débil susceptible a *bullying*. Cabe mencionar que Chucho es una persona de estatura bajita por lo que esto pudo haber sido un motivo ante los demás para ejercer *bullying* sobre él.

> "[Sí, tiene mucho que ver el tamaño y la forma de actuar, […] porque me veían más chico de edad y tamaño y ya cuando iba yo pasando por donde están los talleres […] ahí estaban siempre los de tercero y se me quedaban mirando, me decían groserías, me aventaban lo que tuvieran, así fuera su comida, ¡me la aventaban! (risa) […] yo nuca me dejaba, siempre me daba yo la vuelta y si encontraba alguna piedra o lo que sea se los aventaba aunque de ahí me alcanzaban y me madreaban, pero me paraba […] y los madreaba]" (Chucho/E/preg.2/T1).

Chucho le atribuye un significado al aspecto físico, el cual puede motivar manifestaciones violentas en los demás. Su estatura como la edad juega un papel significativo en cuanto a las relaciones de poder basadas en las distintas posiciones que se mantienen entre los estudiantes. En este caso el lugar también es significativo puesto que pueden discutirse espacios territoriales en relación a los grados en que se encuentran los estudiantes.

Experimentó agresiones psicológicas (intimidación mediante la mirada y aventarle objetos), verbales y físicas. Al momento de defenderse recurría a corresponder de la misma manera (manifestaciones de violencia). Hay que considerar que como comenta Aguado (2003) la exposición durante la infancia y la etapa adolescente ante situaciones de violencia pueden ser significativas para que el individuo expuesto justifique su violencia ante los demás y tienda en gran probabilidad a reproducir dichos comportamientos; es aquí donde el aprendizaje por observación (Bandura, 1975) incurre ante la aprehensión de comportamientos socialmente repudiados.

Interacciones que mantienen los compañeros de clase en torno a los sujetos de bullying y/o entre ellos.

Los tres estudiantes a pesar de que se les consideró como victimarios de acuerdo a las observaciones, consideran que se llevan bien con los demás integrantes del grupo en general y entre ellos mismos.

Aunque a primera vista se aprecia que contestan dudosamente, uno de ellos trató de hacerles ver a sus compañeros que estarían juntos cierto tiempo y se

consideraba como parte de un grupo, de una unidad. Chucho no percibía rechazo de sus compañeros de grupo pero de acuerdo con los sociograma 3 y 6 sí lo había, inclusive con él se presenta una incongruencia[95].

Otro chico contesta que la interacción que él establece con sus compañeros es "pesada" y es un dato correspondiente con la opinión de los estudiantes en el análisis del sociograma así como de las observaciones, ya que él, Chucho y Santiago son a quienes se les consideró como los victimarios más agresivos del salón y sus interacciones estaban basadas en agresiones físicas y verbales.

> "[yo digo que bien. […] sí, me llevo con todos. ¡Sí! (confirmando su duda). […] les dije (refiriéndose a sus compañeros de grupo) somos un grupo y vamos a estar tres años viéndonos. […] nunca me sentí rechazado del grupo, pero siempre tenía esas miradas de que "a este lo van a expulsar", "este es menso"]" (Chucho/E/preg.1/T2).
>
> "[Pues yo la verdad sí me llevo pesado, pero pues hay un punto hasta donde llevarnos. Molestarnos pero hasta un cierto punto, no sobrepasarnos de ahí. […] pero también por decir, si me hacen yo hago, y si se quieren pasar pues, va a haber problemas]" (Lozano/E/preg.1/T2).
>
> "[Mmm, pues según yo, bien. […]" (Santiago/E/preg.1/T2).

En relación a los fragmentos anteriores y de acuerdo con el análisis del sociograma se pone en evidencia que el grupo está divido en cuatro subgrupos de estudiantes, aparte aquellas relaciones de pares que se presentan y que entre subgrupos se presentan rechazos a ciertos compañeros mientras que algunos son mutuos (Sociograma 3 y 6).

Aunque los estudiantes comenten durante la entrevista que se llevan bien entre ellos, es necesario señalar que existen, de acuerdo a las observaciones y a los sociogramas, vínculos positivos como negativos y depende significativamente del criterio sociométrico por el cual se requiera a la otra persona (para trabajar en clase o para convivir en actividades extraescolares) por lo que los intereses toman parte significativa en este análisis.

En este caso la pregunta en el guión de entrevista era de manera general, refiriéndose a los compañeros de grupo por lo que la respuesta estuvo basada en la opinión de los mismos entrevistados aunque los registros de las observaciones como el análisis de los sociogramas pongan de manifiesto lo contrario.

Por otro lado, ellos (los tres entrevistados) pertenecen a un grupo de 5 victimarios de acuerdo con la observación, así como los resultados del sociograma que

[95] Es una elección mutua pero con distinto signo. Consiste cuando individuo A escoge con un vínculo positivo a individuo B y B lo escoge con un vínculo negativo.

evidencia la estructura relacional entre ellos (circular). Algunos de ellos se consideran a sí mismos como victimarios o personas agresivas y se identifican con sus demás compañeros (los del subgrupo como con otros fuera del mismo).

> "[¡Son mis amigos! (el entrevistado a las carcajadas). **¿Te identificas con ellos?** (pregunta el entrevistador) ¡Sí!]" (Chucho/E/preg.2/T2).

> "[También me llevo pesado con ellos, […] se van a llevar, se van a aguantar […] **¿te consideras una persona agresiva?** (pregunta el entrevistador) Sí, la verdad sí […] porque también molesto, ofendo […] solamente a chavos […] que también son llevados, pesados y a veces uno que otro ahí medio soncillo […] los molestaba, los zapeaba para que se sintieran incómodos **¿Con qué finalidad lo hacías?** (pregunta el entrevistador) nada más de divertirme]" (Lozano/E/preg.1 y 2/T2).

> "[Me llevo bien […] Porqué mi actitud (haciendo un silencio de 5 segundos, posteriormente da una risa) es parecida a la de ellos]" (Santiago/E/preg.1/T2).

Chucho menciona en un fragmento de la entrevista: (Chucho/E/preg.2/T2) que los demás compañeros con quienes se identifica son: Blanca, Luz, Claudia, Karina, Lozano, Cheché, Hugo y Santiago; quienes corresponden con los registros en la observación y fueron considerados como victimarios.

Uno de los chicos se considera como una persona agresiva y reconoce sus acciones aunque manifiesta que es solamente con el género masculino. Pareciera como una forma de interacción con los demás compañeros con los que se lleva "pesado" pero también reconoce que toma por víctima a compañeros que parecen ser débiles o vulnerables pero (según él) con la finalidad de divertirse lo cual puede hacer por gusto y eso se remite a aspectos psicológicos en el individuo. Sin embargo, los comportamientos violentos que presenta ante los demás son correspondientes con la opinión de los demás estudiantes del grupo según el análisis del test sociométrico.

Las respuestas dadas por los entrevistados así como los datos derivados de los registros de la observación y por el análisis del test sociométrico[96], muestran que entre victimarios hay una buena relación aunque la interacción esté basada en conductas violentas manifestadas a través de las distintas agresiones, comúnmente la física y verbal (en ambos géneros) o la psicológica comúnmente recurrente por el género femenino.

[96] Sociograma No. 1 *"Compañeros con quienes gusta trabajar en clase"* (Mutualidades Positivas); página 177 y su correspondiente análisis. De la misma manera el sociograma No. 4 *"Elección de compañeros para realizar actividades extraescolares"* (Mutualidades Positivas); página 193 y su correspondiente análisis.

Por el contrario, la interacción de los victimarios con las víctimas en algunos casos es diferente. Chucho se reconoce como un victimario y considera que se llevaba bien con los chicos a pesar de que eran víctimas de él.

> "[Pues me llevaba yo bien […] en primero y segundo era yo uno de los que hacía bullying pero en cambio siempre me llevé bien con ellos y… no sé cuándo, cuándo me pelee con topo y con sindi (dos chicos del grupo), pues este… luego sentía feo, pus son mis cuates y cómo voy a andar mal con ellos y… ya les decía "no pus perdón güey por haberte madreado" y me decían "no pues sí" […] nunca me rechazaron]" (Chucho/E/preg.2/T2).

Considera que a pesar de que él ejercía *bullying,* mantenía una buena relación con sus compañeros víctimas. Sus actos se veían influidos por su moral como por su sentir por lo que "el compañerismo" que pudiese darse entre ambos hacía reconsiderar la acción violenta por parte del victimario ante sus víctimas. Pero no en todos los casos, ya que los dos entrevistados siguientes manifestaron una conducta distinta con quienes eran víctimas.

> "[pues les hablo normal, […] si veo que se sienten incómodos si les hablo pues mejor me alejo porque vaya a ocasionar problemas y, ahí si no. […] **Estas personas a quienes molestan ¿qué tienen que hace que las molestes?** (pregunta el entrevistador) pues que por decir, se quieren llevar pesado pero no se van a llevar así como nosotros y mejor los calmamos]" (Lozano/E/preg.2/T2).

Este estudiante considera el sentir de los demás y hace una distinción de su conducta ante unos (sus compañeros victimarios) y otros (las víctimas), sin embargo, cuando el entrevistador le hace la pregunta, su respuesta gira en torno a la interacción que establecen los demás con él y al no llevarse de la misma manera, por la razón que sea, recurre a cierta manifestación de violencia para mantenerlos al margen. Pareciera que el nivel de violencia en él es mayor a diferencia del de los demás y recurre a ello como estrategia para mantenerse al margen.

Por otro lado el siguiente estudiante sí hace una clara distinción de sus comportamientos ante sus compañeros victimarios y las víctimas.

> "[No de la misma manera que me llevo con los que agreden, porque de cierta manera ellos sienten que tú (refiriéndose a su situación) eres del mismo grupo; entonces, sienten un poco de amenaza […] sienten que tú vas a hacer lo mismo aunque no sea así. Después de que se dan cuenta que no eres igual, que tu actitud es diferente a ellos aunque siempre estés con ellos (5 segundos de silencio) creo que recibes más respeto […] porque tu actitud con ellos jamás es violenta]" (Santiago/E/preg.2/T2).

El entrevistado diferencia su actuar con unos y con otros, considera que el relacionarse con ciertos compañeros (los victimarios) provoca en el imaginario de los demás cierta amenaza aunque no sea su intención. Al percatarse sus

compañeros (víctimas) que la actitud de Santiago es distinta a la de los demás victimarios pareciera que ellos reconocieran en él esa distinción por lo que el actuar de ellos, Santiago lo percibe como si fuese una acción que le propicia respeto ante los demás.

Hay que considerar que aunque este estudiante hace una distinción en la interacción con unos y con otros, no deja de ser una persona agresiva por lo que esta situación se remite a factores biológicos en relación a su comportamiento tal como el temperamento o por el contrario a factores ambientales que hagan aprender este comportamiento distintivo mediante los contextos y/o ámbitos.

En relación a la opinión que tienen los entrevistados respecto a la interacción entre los *sujetos de bullying* es la siguiente.

> "[¡pus era chida!, ¡bueno!, para el que… recibía el bullying no era chido]" (Chucho/E/preg.3/T2).
>
> "[el que molesta siempre se va a sentir superior al que no se puede defender]" (Lozano/E/preg.3/T2).
>
> "[el que ejerce la violencia simplemente le da igual si la otra persona le deja de hablar o no le habla y a la otra persona no le gusta llevarse con la persona que lo agrede porque sabe que siempre lo estará molestando […] por eso ninguno se lleva]" (Santiago/E/preg.3/T2).

La opinión de Chucho está basada en una interacción que a él como victimario le agradaba pero reconoce que es una situación desagradable para quien la padece. Por otra parte Lozano alude a un complejo de superioridad la cual se alimenta de la debilidad y/o vulnerabilidad del otro ante cierta situación.

No obstante, desde la percepción del investigador con base en los registros de la observación y de acuerdo con Santiago, la relación y por lo tanto la interacción entre los *sujetos de bullying* (víctima y victimario) no es buena. A pesar que entre pares mantienen la misma relación (por el hecho de ser estudiantes) aquellos chicos que hacen uso del poder mediante manifestaciones de conducta agresiva (los victimarios) tienen una posición diferente en comparación a las víctimas. Esta relación: víctima-victimario no mantiene buena interacción por lo que se presenta el rechazo o simplemente las víctimas procuran mantenerse al margen de los victimarios y viceversa (en caso de Lozano).

Las diferentes posiciones entre víctima y victimario se encuentran mermadas por diferentes aspectos, uno de ellos y tal vez uno de los más significativos es el aspecto físico, el cual es una de las características principales en victimarios, esto de acuerdo con la opinión de un estudiante, prefecto y docente quienes comentaron lo siguiente.

> “[Principalmente son altos, es raro el chaparrito que moleste, aunque sí lo hay, pero es raro el que moleste y tenga un físico menor al de los demás. […] que se vea tosco o que tenga fuerza […] que se vea choncho (refiriéndose a ser robusto)]” (Lozano/E/preg.4/T2).

> “[son unos niños físicamente altos, son niños robustos, niños que a veces son gorditos, tienen fuerza, o de cierta manera tienen la apariencia de ser una persona fuerte. Tienen la voz muy autoritaria]” (Eli/P/preg.2/T3).

> “[son personas que a veces abusan hasta de su cuerpo […] están desarrollados de una manera que eso hace que les de confianza y se van sobre aquellos chavos que a veces físicamente […] no les ha permitido desarrollarse]” (Alfredo/D/preg.2/T3).

Estos tres fragmentos de personas que ocupan diferentes posiciones dentro del ámbito escolar manifiestan la opinión que tienen de aquellos quienes son victimarios y que es congruente con la percepción del investigador durante las observaciones. De acuerdo con las observaciones, los cinco chicos a quienes se les ha considerado como victimarios son altos, tres de ellos (Cheché, Lozano y Santiago) son robustos y uno de ellos destaca por su fuerza física (Chucho). Aunque el aspecto físico es un factor significativo, el comportamiento también lo es para caracterizar a los estudiantes victimarios; para prueba de ello los siguientes fragmentos:

> “[andan echando relajo, viendo a quién molestar]” (Lozano/E/preg.4/T2).

> “[Mmm… siempre son agresivos con gente que jamás responde a sus agresiones, los demás (refiriéndose a las víctimas) siempre tienen ese miedo a que los ataquen]” (Santiago/E/preg.4/T2).

Los entrevistados se remiten a la conducta agresiva del victimario, lo cual es un aspecto personal y complejo del individuo; son considerados como chicos más dinámicos y saben con quién ejercer su violencia a través de las diferentes agresiones considerando como indicador de una persona débil o vulnerable la actitud sumisa (de no responder a esas manifestaciones de violencia), aunado a ello el temor estará presente ante esta situación. Tanto los aspectos físicos como del comportamiento o personalidad son correspondientes con los registros por parte del investigador.

Por el contrario, aquellos estudiantes quienes eran víctimas de *bullying* estaban caracterizados por aspectos físicos contrarios a los victimarios, tal como se evidencia en el siguiente fragmento.

> “[yo he visto que a los chaparritos, a los delgaditos son a los que más se les carga la mano]” (Alfredo/D/preg.2/T3).

> “[Los que son víctimas son unos niños chaparritos. Son delgaditos]” (Eli/P/preg.2/T3).

Tanto el docente como el prefecto coinciden con algunas de las características físicas de las víctimas, las cuales son contrarias a las que presentan los victimarios; sin embargo, la actitud también es una de las características más significativas en ellos y en relación a las actitudes se muestran los siguientes fragmentos:

> "[principalmente son tranquilos, los ves todos así relajados]" (Lozano/E/preg.4/T2).

> "[Todos son callados, al principio siempre socializan, después de que empiezan las agresiones ellos empiezan a alejarse un poco de todos y no son los mismos de siempre]" (Santiago/E/preg.4/T2).

> "[Son niños sobre todo que son también muy callados, incluso también andan solitos. […] Son unos niños tímidos […] muestran una conducta como muy vulnerable […] Son niños como que no tienen la gran cantidad de amigos, son como que un poquito aislados]" (Eli/P/preg.3/T3).

Aunque los fragmentos anteriores se remitan a la conducta pasiva/tranquila y social, también detonan conductas que tienen relación con la exclusión social. Una de ellas es a la que recurre el individuo de manera personal (por decisión propia aunque puede estar motivada por factores externos a la persona) a aislarse de los demás integrantes del grupo y en relación a esto no tienen una cantidad de amigos. Esto fue una situación que se evidenció en los registros de la observación con el caso de Cuauhtémoc quien se aislaba de sus compañeros y presentaba problemas para relacionarse con los demás integrantes del grupo tal como lo ha puesto de manifiesto el análisis del test sociométrico.

Es pertinente señalar que aunque los entrevistados plantearon principalmente aspectos que tienen relación con la conducta, no es el único factor con el que se caracteriza a las víctimas. Otro factor es el aspecto físico ya que algunos chicos eran de estatura baja, con sobrepeso y con color de piel morena.

> "[yo molestaba […] altos, chaparros, como sea… […] "a este lo molesto porque es chaparro", "a este lo molesto porque es alto" […] o hay personas que sí te molestan por tu tono de piel]" (Chucho/E/preg.4/T2).

A pesar de ser un victimario, reconoce algunas de las características físicas por las cuales él molestaba a sus compañeros, por lo que para él no había distinción física para ejercer *bullying*. De la misma manera, alude al color de piel como un aspecto que motiva a ser objeto del mismo.

De acuerdo con los comentarios que a continuación se presentan por parte de los entrevistados y con base en los registros de la observación, así como los resultados del análisis del test sociométrico, los tres estudiantes entrevistados confirmaron lo que en registros se había anotado, hay estudiantes agresivos en el salón y algunos de los que fueron entrevistados se reconocen como tal; pero ¿qué

hace pensar que lo son? Aquí una de las respuestas desde la opinión de un estudiante.

> "[Sí, […] yo era uno de esos (contestando con una risa) […] y… ¡sí!, buscaba yo golpes]" (Chucho/E/preg.5/T2).

Este estudiante comienza contestando que se reconoce como victimario y la respuesta está acompañada de una risa lo cual puede manifestar cierto agrado ante la conducta violenta que "desarrollaba" (aunque en tercer grado se seguía comportando de la misma manera de acuerdo a los registros de la observación) y su finalidad era molestar a tal grado de propiciar alguna disputa o pelea con su víctima.

Por otro lado, Lozano comenta que son bastantes estudiantes en el salón quienes son agresivos y este comentario está basado en lo que él ha visto ya que los victimarios también molestan a chicas. Hay que recordar que en el desarrollo del análisis de la entrevista, Lozano comenta en fragmentos de la misma que él solo molestaba a compañeros del género masculino por lo que él centra su atención en la distinción de género y lo pone de manifiesto en el siguiente fragmento:

> "[Sí, bastantes […] hay más chicos que chicas, pero también las hay. […] varones somos como siete y mujeres nada más son como tres o cuatro. […] Pues no pensar sino porque yo mismo lo he visto que por decir, molestan a las chicas que son tranquilas, que no se llevan pesado y empiezan a molestarlas]" (Lozano/E/preg.5/T2).

Aunque Lozano es un victimario, reconoce (de acuerdo a la entrevista) que no molesta a sus compañeras y centra la atención en esa acción que desarrollaban sus compañeros. De la misma manera Santiago centra la respuesta desde su percepción, la cual estuvo basada en lo que él ha notado: la actitud de sus compañeros victimarios.

> "[Sí. Su forma de actuar. […] Siempre he notado que todos los que son agresivos su actitud es muy negativa, no puedes hablar con ellos de algún problema serio, sienten que todo siempre es fácil, […] no le temen a nada, sienten que no le temen a nada aunque sí lo sea. […] Nunca piensan más allá de lo que podría pasar]" (Santiago/E/preg.5/T2).

De acuerdo con la percepción de Santiago, aquellos quienes son agresivos muestran una actitud negativa por lo que los demás compañeros no pueden entablar comunicación con ellos. Parece que no están conscientes de la magnitud de lo que ciertos actos pueden alcanzar, lo cual es algo de lo que se percibió de algunos estudiantes durante las observaciones.

El bullying como una ocurrencia que influye en las conductas y actitudes en el ámbito escolar.

Las conductas violentas presentan cierta influencia en el individuo, tanto quien recurre a ellas como en quienes se ejerce. Hay que señalar que la reacción de las víctimas cuando se ejerce algún tipo de agresión sobre ellas es variada por lo que se pueden presentar respuestas basadas en reacciones violentas como sumisas, lo cual tiene relación con la teoría de la espontaneidad de Bustos (1980).

Sin embargo, los entrevistados comentan que no hay compañeros que reaccionen de forma sumisa y esto no es algo generalizable, hubo algunos casos que los estudiantes se mantuvieron tranquilos ante ciertas situaciones que tenían relación con alguna de las agresiones. En lo que respecta a la pregunta de la entrevista para saber esta información, se percibió a los entrevistados que no tenían claro el concepto de "sumisión" ya que al contestar se mostraban dudosos por lo que se trató de aclarar a los entrevistados el concepto mediante ejemplos a lo que ellos respondieron lo siguiente:

> "[Mmm, no (el entrevistado responde en voz baja y de manera dudosa) […] No, en mi salón no]" (Lozano/E/preg.1/T3).
>
> "[no hay, no hay gente así]" (Santiago/E/preg.1/T3).

Los entrevistados niegan que haya víctimas que reaccionen de manera sumisa, por el contrario, se puede comentar que sí hay actitudes sumisas por parte de los estudiantes que fungen como víctimas.

La falta de espontaneidad en un individuo se debe a que presenta algún conflicto, ya sea que no pueda inhibir la misma o por el contrario que sea una persona desenfrenada (Bustos, 1980). Es un error común creer que solo se es espontáneo en la acción, ya que también se es espontáneo en reposo, en el pensamiento como en la palabra. Las víctimas que reaccionan con conductas violentas normalmente manifiestan una manera de su espontaneidad mediante una respuesta pronta aunque aquellos que reaccionaron de manera sumisa también mostraron otra forma de espontaneidad.

Independientemente de la reacción que tomen, las víctimas comúnmente son susceptibles a cambiar de actitud ante una manifestación de violencia por parte de los victimarios, esto es algo de lo que se pudo percibir en las observaciones y que es correspondiente con los siguientes fragmentos:

> "[Pus sí porqué como les daba (cerrando el puño y simulando un golpe con la otra mano acompañado de una sonrisa y risa) […] **¿Cómo eran estas actitudes?** (pregunta el entrevistador). (El entrevistado se ríe antes de contestar) a veces se reían por desesperación, a veces decían "bueno pus qué quieres que te invite" o así… era como una compra para que lo dejaras de

> estar chingando, este… o… a veces era como negociación o así, […] "¿no quieres que te castre? ¡Hazme mi tarea!"]" (Chucho/E/preg.2/T3).

Es evidente que en el victimario hay deseos de trasfondo, así como intenciones y/o intereses por lo que puede sacar provecho de esta situación tornándose como negociaciones sociales, es decir, que tratan de negociar cierta situación (la ocurrencia de *bullying*) entre *sujetos de bullying.* La risa de la víctima puede ser una manifestación de nerviosismo, mientras que por otro lado puede recurrir a la negociación social, la cual busca satisfacer los intereses de cada quien, por una parte inhibir ciertas agresiones manifestadas por el victimario, mientras que el victimario busca obtener algo de su conveniencia.

Por el contrario, el siguiente fragmento alude a cierta espontaneidad basada en un comportamiento con tendencia violenta por parte de una víctima. Esto es congruente con la percepción del investigador ya que durante las observaciones se percibió la reacción de algunos de los estudiantes la cual estaba basada en comportamientos violentos o bien se puede interpretar como una estrategia de defensa.

> "[Cambian mucho de actitud, […] tal vez al principio lo hacen como una broma y poco a poco se van poniendo de malas y cualquier cosita que hagas o digas, te quieren atacar]" (Santiago/E/preg.2/T3).

El padecer de manera personal constantemente una situación relacionada con episodios de violencia puede crear un ambiente de tensión e irritación en aquellos estudiantes que sean víctimas, esto provoca que sus actitudes cambien rápidamente o poco a poco (dependiendo de su espontaneidad) y que detonen en una diversidad de conductas tanto sumisas como estrategas o violentas. Al percibirse la víctima en una situación de peligro, puede reaccionar con un ataque e incluso tornarse más violento que sus victimarios, dependiendo si es una persona espontáneamente desenfrenada o que se inhibe a sí misma.

Por otro lado, aquellos estudiantes quienes son observadores de la ocurrencia de *bullying* también muestran actitudes y reaccionan ante ello de manera que tratan de tranquilizar la situación. A pesar de la etapa por la cual atraviesan los chicos, así como la edad en la que se encuentran, algunos de ellos se les percibieron como estudiantes un tanto maduros a diferencia de la mayoría del grupo ya que pareciera que algunos eran conscientes de lo que la problemática podía alcanzar; para muestra de ello el siguiente fragmento.

> "[Pues nada más empiezan a decir que lo suelte (refiriéndose a quienes observan) o que lo deje y ya. […] **¿Qué actitudes has notado en quién molesta y es molestado?** (pregunta el investigador) […] que lo empiezan a fastidiar (refiriéndose a quien molestan) y ya hasta que en un momento hay que quitarlo o hacer algo para que no pase a más]" (Lozano/E/preg.2/T3).

Aquellos observadores mostraron un comportamiento que de acuerdo a su espontaneidad pudo haber estado basado en una forma de pensar, lo cual los pudo haber hecho conscientes de la situación y trataron de inhibir la tensión existente entre los *sujetos de bullying*. Es una acción a la que recurren los observadores a quienes se les puede considerar como *contra-activos*[97].

Las actitudes tanto de victimarios como de víctimas (*sujetos de bullying*) y de aquellos que fungen como observadores (pasivo, activo o contra-activo) son cambiantes y dependientes de diversos factores los cuales pueden ser personales (internos-subjetivos) y/o ambientales (externos-objetivos).

En la siguiente pregunta del guión de entrevista, se trató de situar en una posición de víctimas a los tres entrevistados (victimarios) para saber desde su apreciación si la situación de *bullying* podría afectarlos de alguna manera. Los siguientes fragmentos fueron las respuestas de algunos de los entrevistados:

> "[Tal vez. […] no físicamente sino que emocionalmente]" (Lozano/E/preg.3/T3).
>
> "[Sí. De todas las maneras. […] Psicológicamente, mmm… empezaría a tener problemas en la escuela, en mi casa, en todas partes y tendría […] miedo de llegar a un lugar donde esté esa persona]" (Santiago/E/preg.3/T3).

Se percibe que los entrevistados están conscientes de que hay un impacto en aquellas personas quienes son víctimas de esta problemática, uno alude a la incidencia emocional mientras que el otro alude al aspecto psicológico. Este último manifiesta que la incidencia de la problemática, a pesar que toma como escenario el ámbito escolar se puede extender a otros ámbitos como el familiar. El temor sería una característica de quien fuese víctima y la manifestaría cuando compartiera espacio con la persona victimaria.

Es pertinente manifestar la opinión del docente ya que también considera que la presencia de *bullying* incide en las interacciones de los estudiantes, ello lo deja explícito en el siguiente fragmento de la entrevista:

> "[definitivamente si no hubiera esta práctica negativa que se da ¡en todas las escuelas! no tan solo en la nuestra, los niveles de aprovechamiento escolar serian magníficos, serian mejores. No habría tanto aislamiento, tanta apatía después de…]" (Alfredo/D/preg.6/T4).

El docente considera que es una práctica negativa que se presenta en todas las escuelas, lo cual confirma que una vez más la ocurrencia de *bullying* en la escuela. Puntualiza que parte de la incidencia tiene gran relación con el

[97] Si los observadores pasivos son aquellos que no hacen algo en contra de la situación y por el contrario, los observadores activos son aquellos que alientan de alguna manera la situación; para esta investigación se ha considerado como *contra-activos* a aquellos estudiantes que accionan con la finalidad de inhibir la tensión de la situación (ocurrencia de *bullying*).

aprovechamiento escolar así como en la exclusión social. Esto también es correspondiente con la percepción del investigador durante las observaciones como de los resultados de los sociogramas.

A diferencia de la apreciación del docente, aunque los estudiantes son conscientes de los alcances que la problemática que puede desencadenar en las víctimas, es una práctica a la que siguen recurriendo.

Así como los entrevistados están conscientes de la incidencia también lo están de las actitudes que toman tanto víctimas como victimarios, para muestra de ello los siguientes fragmentos los cuales corresponden con la percepción del investigador durante las observaciones.

> "[Pues todos… (refiriéndose a víctimas y victimarios) […] los agresivos, los groseros andan […] felices y… (se queda callado por 3 segundos) y en cambio los otros (refiriéndose a las víctimas), pues normal; no andan ni felices ni tristes pero cuando empiezan a molestarlos cambian su manera de andar]" (Lozano/E/preg.4/T3).

El entrevistado da por hecho que tanto víctimas como victimarios cambian de actitudes ante los demás. Los victimarios los percibe como personas con un estado de ánimo que denota felicidad mientras que las víctimas andan de manera "normal" (dice él) hasta el momento en el que empiezan a ser molestados donde es evidente el cambio de actitud. El cambio de actitud en las víctimas es correspondiente con la percepción del investigador durante las observaciones.

Por otro lado, la interacción que establecen aquellos quienes son victimarios es distinta con los docentes en comparación de aquellos quienes son víctimas. La problemática merma las actitudes de los estudiantes y con ello la forma de interacción.

> "[no todos guardan ese respeto que deberían de guardar (refiriéndose a los victimarios) […] eso pasa con los maestros que dan la confianza y como se dice: "nos dan la mano y tomamos el pie"]" (Santiago/E/preg.4/T3).

El entrevistado recurre a un refrán que alude a las actitudes por parte de los victimarios las cuales están basadas en la confianza existente entre la interacción de ambos (estudiante-docente) aunque percibe que es un exceso de confianza por parte del estudiante sin saber hacer una diferencia entre la interacción establecida y la relación que los identifica.

Por otro lado, en lo que respecta a la relación estudiante-docente, los *sujetos de bullying* interactúan con el docente de la siguiente manera según la apreciación de este último:

> "[los victimarios son chavos que conmigo se llevan muy bien. Son comunicativos, son expresivos, eh, inclusive sacan buenas calificaciones]" (Alfredo/D/preg.1/T4).

Esto es un dato correspondiente con las observaciones por parte del investigador, ya que los estudiantes quienes eran victimarios mantenían buena interacción con el docente (en este caso el de Español III), independientemente de esto, eran estudiantes participativos (preguntaban, aportaban, sugerían, entregaban tareas, exponían, etc.), demostraban sus competencias escolares al docente y entre estudiantes; como prueba de ello manifiesta el entrevistado que sacaban buenas calificaciones.

Por otro lado, el prefecto comenta que ha notado cambios en los estudiantes quienes son victimarios como aquellos quienes son víctimas:

> "[el que agrede es expresivo, es inquieto, es comunicativo. Y el agredido […] su comportamiento cambia totalmente. Pudo haber sido un niño participativo, responsable, puntual. Pudo haber sido un niño que a la hora de resolver un examen sacaba diez, pero a partir que recibe este tipo de violencia, su actitud cambia totalmente]" (Eli/P/preg.3/T3).

Hace una clara distinción entre victimarios y víctimas. Por una parte percibe a los victimarios como estudiantes dinámicos lo cual es correspondiente con las observaciones; pero por la otra parte, puntualiza la actitud, así como las virtudes de estudiantes antes de experimentar manifestaciones de violencia y posterior a ella. Enfatiza que la actitud de la víctima se ve mermada por las manifestaciones de violencia que pudo experimentar.

Para concluir este análisis y para comprender el sentido único que los entrevistados dieron a sus respuestas, es pertinente mencionar que ellos interpretaron, entendieron y manipularon la realidad a través de sus diferentes construcciones histórico-socio-culturales. Cabe mencionar que tal vez pudieron recurrir a ello como una estrategia (basada en sus conocimientos) para transitar por la complejidad de la realidad (compuesta por un sinfín de situaciones concretas y particulares que en conjunto son un entramado).

4.3 Test sociométrico: *sociograma*

El análisis de la información respecto de este instrumento se realizó a los pocos días de aplicado con la finalidad de considerar aquello que pudo haber sido significativo y complementario al momento de la aplicación. El análisis se realizó de la siguiente manera.

- **Identificación de los informantes mediante números asignados**

Una vez que se tenían todos los instrumentos contestados por los informantes, se fueron colocando en ese mismo orden (conforme los estaban entregando). Al momento de comenzar a analizar la información, fue necesario asignarles un número por lo que el primero que entregó el instrumento se le colocó con lápiz (en la parte superior derecha) el número 1 y así en forma ascendente hasta llegar al número 33; con la finalidad de identificar los números con los nombres de los informantes.

Fue necesario hacer una relación respecto del número que le tocó a cada informante en cuanto al nombre completo del mismo, por lo que esta relación fue de mucha ayuda para comenzar a categorizar las respuestas de sus instrumentos por los números de los informantes. Por cuestiones ético-profesionales no se consideró pertinente incorporar esa relación a este apartado ya que se perdería el anonimato de los informantes por lo que solo fue de uso interno por parte del investigador; sin embargo, a continuación se presenta un ejemplo breve de esa relación con nombres ficticios con la finalidad de respetar el anonimato.

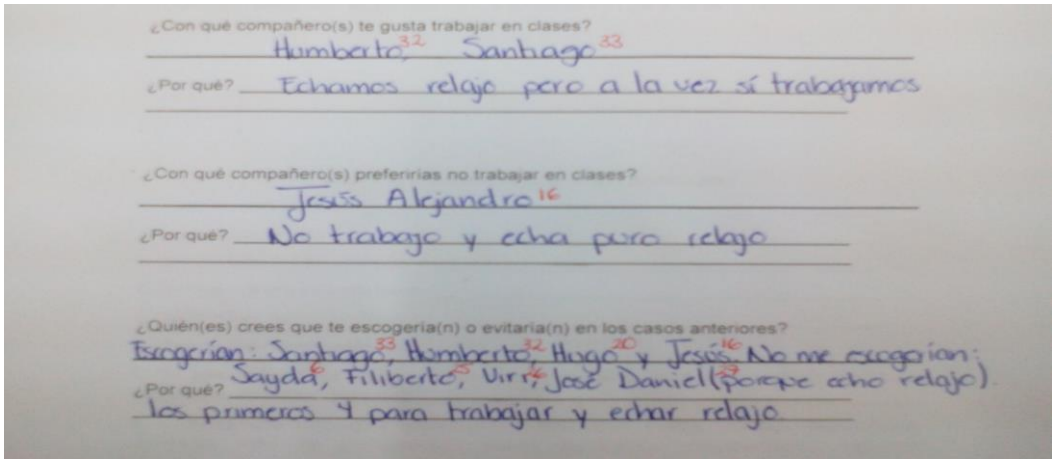
Relación: número-informante.

No.	Nombre completo del informante
1	Cristian Amador Trinidad Corona
2	Karina del Rosario Huerta Morales
3	Luis Alberto Alarcón Rocendez

Diseño y elaboración propia.

Una vez que se contaba con la relación anterior, se comenzó a revisar cada uno de los instrumentos. Como era un test sociométrico, algunas de sus preguntas requerían que se contestara con el nombre de sus compañeros de acuerdo al criterio sociométrico, por lo que se procedió a asignarle el número correspondiente al nombre situado en la respuesta. A continuación se muestra un ejemplo con los nombres cambiados para la protección de la identidad.

Foto No. 1. Categorización de informantes por número.



En color rojo se encuentran los números que le tocó a cada informante de acuerdo a la relación antes mencionada y de esta manera se identificaron a los informantes en los instrumentos.

Para efectos de presentación de la información a lo largo de este análisis, se elaboró un cuadro donde se enuncian aquellos estudiantes quienes fueron identificados como víctimas y/o victimarios. Tiene la finalidad de que el lector de el seguimiento necesario y se percate de las estructuras de redes relacionales que conforman los *sujetos de bullying* al interior del grupo así como los compañeros con quienes interactuaron comúnmente de acuerdo al criterio sociométrico.

Cuadro No. 7. Relación: informante-posición.

No. de informante	**Seudónimo**	**Posición**	
		Víctima	**Victimario(a)**
2	Karina	✓	✓
4	Luz	✓	✓
16	Chucho	✓	✓
20	Hugo		✓
31	Víctor Lozano		✓
32	Cheché		✓
33	Santiago		✓

Diseño y elaboración propia, basado en la observación y en la entrevista.

Es necesario mencionar que Blanca y Claudia no presentaron el test sociométrico debido a que el día de aplicación no entraron a clase, por lo que no se encuentran referidas en los concentrados, ni en los sociogramas; sin embargo, están consideradas en los resultados como victimarias.

- **Tablas sociométricas por criterio sociométrico**

Una vez que se le asignó número a todas las respuestas de los informantes (en el caso de las preguntas que requerían contestar con algún nombre) se procedió a hacer una Tabla Sociométrica (Cuadro de doble entrada) de acuerdo al criterio sociométrico (pregunta objetivo). Este cuadro sociométrico contiene el mismo número de espacios que el de los informantes (tanto en vertical como en horizontal). En sentido vertical se colocó a los *electores* (quienes eligieron) y en sentido horizontal a los *elegidos*.

Se numeró cada espacio correspondiente a cada informante para guardar el anonimato y facilitar el manejo de la información en las distintas Tablas Sociométricas. Fue necesaria una tabla por cada criterio sociométrico por lo que se realizaron 6 tablas sociométricas, las cuales fueron llenadas con círculos de color verde y rojo (mutualidad positiva y negativa/rechazo) según las respuestas dadas por los informantes en cada uno de los criterios sociométricos (**Anexo I**).

- **Concentrados por criterio sociométrico y simbología**

Una vez vaciada la información de los instrumentos en las Tablas Sociométricas, se procedió a hacer unos concentrados por criterio sociométrico. Estos concentrados contienen el total de elecciones realizadas por los informantes, ya sean positivas, negativas y positivo/negativas (este último en el caso de los criterios sociométricos de percepción, los cuales fueron 2). Cabe mencionar que el informante que tuvo más elecciones no es la *estrella sociométrica* sino simplemente la persona más popular.

Aunque no es el objetivo del test sociométrico, para efectos de esta investigación se consideró a *la persona más popular* respecto de cada criterio sociométrico ya que fue un dato significativo por lo que se marcó **en negritas** con la finalidad de resaltar a la persona con el mayor número de elecciones. Este dato complementa y/o confirma la información recabada mediante las observaciones y entrevistas realizadas en esta investigación.

Los mismos concentrados contienen el total de *mutualidades* (por informante) que se obtuvieron en cada uno de los criterios sociométricos. De la misma manera, se

marcó en negritas el número mayor que representa las mutualidades ya que es a partir de este dato de donde se realizarán los círculos concéntricos al momento de hacer el sociograma tal como se mencionó en el apartado metodológico.

También contiene las *"incongruencias"* las cuales se dan cuando dos personas se eligen mutuamente pero con signos diferentes (Bustos, 1980, p.29). Esto sucedió en un concentrado de un criterio sociométrico de percepción (específicamente en el tercer concentrado). Este dato se dejará evidente en el sociograma ya que se considera de gran importancia puesto que se presenta en una relación entre victimarios[98].

A continuación se presentan los seis concentrados correspondientes a cada uno de las Tablas sociométricas. Cabe señalar que el diseño es de elaboración propia el cual estuvo basado en las necesidades que surgieron para dejar expresados los datos obtenidos en cada criterio sociométrico.

[98] De acuerdo con las observaciones realizadas.

Criterio sociométrico:	*Compañeros con quienes gusta trabajar en clase*																																
informante	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**	**31**	**32**	**33**
Total	4	1	0	1	1	3	1	3	5	4	4	2	2	0	**6**	1	2	5	4	1	2	1	3	1	2	5	5	0	2	0	3	2	3
Mutualidades	2	1	0	1	1	2	1	2	2	2	**3**	0	0	0	**3**	0	1	**3**	**3**	1	2	1	1	0	2	**3**	**3**	0	1	0	2	2	**3**
Incongruencias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Criterio sociométrico:	*¿Con qué compañeros preferirías no trabajar en clases?*																																
informante	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**	**31**	**32**	**33**
Total	0	4	5	4	1	0	3	1	0	3	1	0	1	0	1	8	2	1	1	2	0	0	1	2	1	1	2	1	0	6	**10**	1	8
Mutualidades	0	**3**	1	2	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	0	0	2
Incongruencias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Criterio sociométrico:	*¿Quiénes consideras que te escogerían o evitarían en los casos anteriores?*																																
informante	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**	**31**	**32**	**33**
Total	4	4	2	4	0	7	3	1	3	5	2	0	0	0	2	5	1	2	1	4	2	2	4	4	11	**13**	6	1	1	2	5	4	4
Mutualidades	0	2	0	**4**	0	0	1	1	1	1	2	0	0	0	0	2	1	1	1	3	2	1	1	2	**4**	3	1	0	0	0	**4**	2	2
Incongruencias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**2**	0

Criterio sociométrico:	*Elección de compañeros para realizar actividades extraescolares*																															
informante	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**	**31**	**32**	**33**
Total	5	0	1	1	0	3	1	2	2	1	5	0	2	1	5	4	3	4	3	2	2	2	4	2	0	4	2	0	2	0	**7**	3	3
Mutualidades	**3**	0	0	0	0	1	1	2	0	1	1	0	0	1	2	1	2	**3**	**3**	2	2	2	1	1	0	2	1	0	1	0	**3**	2	2
Incongruencias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Criterio sociométrico:	*¿Con quién evitarías realizar actividades extraescolares?*																															
informante	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**	**31**	**32**	**33**
Total	1	5	1	3	0	1	2	1	0	0	0	1	1	1	0	**8**	0	0	5	1	0	0	1	2	3	4	6	3	2	2	6	1	7
Mutualidades	0	**3**	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	1
Incongruencias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Criterio sociométrico:	*¿Quiénes consideras que te escogerían o rechazarían para realizar actividades extraescolares?*																															
informante	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**	**31**	**32**	**33**
Total	4	3	2	3	0	3	2	3	1	2	3	0	1	1	2	**10**	3	7	5	2	0	1	2	2	3	7	4	1	1	0	9	3	6
Mutualidades	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	**3**	0	0	1	1	1	0	2	2	1	0	0	2	1	1	2	0	0	0	0	2	1	0
Incongruencias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Una vez que se realizaron los concentrados por cada uno de los criterios sociométricos, se procedió a elaborar una relación que constó del *número de informante/símbolo* (Triángulo para el género masculino y círculo para el género femenino) con la finalidad de saber a qué género correspondía cada uno de los números asignados a los informantes. Esto ayuda a clarificar la red y estructura de relaciones que establece el estudiante con sus demás compañeros al momento de elaborar el sociograma, ya sean con vínculos positivos, negativos o neutros. A continuación se muestra esa relación, la cual fue de diseño y elaboración propia.

Número	Símbolo		Número	Símbolo
1			17	
2			18	
3			19	
4			20	
5			21	
6			22	
7			23	
8			24	
9			25	
10			26	
11			27	
12			28	
13			29	
14			30	
15			31	
16			32	
			33	

Se consideró significativo evidenciar la relación anterior puesto que ello brinda un panorama más claro acerca de las redes de relaciones entre los estudiantes del 3ro “C”. La relación anterior no exhibe el nombre de los informantes, por lo que se ha retomado tal cual en la investigación. Cabe señalar que esto puede aportar información significativa ya que una de las preguntas específicas que se planteó en la investigación (No. 2) tiene relación con los *sujetos de bullying* respecto de las interacciones que se establecen con los demás compañeros.

Una vez que se ha relacionado la simbología con el género del informante, como se mostró en la relación anterior, se procede a hacer los sociogramas correspondientes respecto de los concentrados referidos por criterio sociométrico así como su análisis.

- **Sociogramas y su análisis**

Para realizar los sociogramas fue necesario realizarlo en Word, se colocaron tantos círculos concéntricos como *mutualidades* entre informantes, ya sea con signo positivo y/o negativo o de rechazo (según sea el caso del criterio sociométrico). Los concentrados exhibieron una *incongruencia* en el sociograma número 3, para ello se recurrió a presentarlo por separado ya que tanto las mutualidades como las incongruencias son datos distintos y por lo tanto significativos.

En total se realizaron 6 sociogramas de mutualidades (dos de ellos de percepción) y un sociograma de incongruencia. Cada uno de los sociogramas muestra la estructura o red de relaciones entre los estudiantes que fungieron como informantes en este instrumento de acuerdo al criterio sociométrico o pregunta objetivo (Bustos, 1980).

Los sociogramas cuentan con un número en el encabezado y contienen el criterio sociométrico que representa, así como la mutualidad (positiva, negativa o de percepción) o la incongruencia, según sea el caso; todo ello con la finalidad de hacer más fácil la identificación del sociograma. En la parte inferior de cada uno de ellos contiene algunas de las partes que lo componen y lo que representa en el sociograma. Todos están adecuados a la cantidad de informantes y estuvieron basados en el diseño general de Bustos (1980).

Posterior a cada uno de los sociogramas se realizó el análisis, donde se menciona qué tipo de mutualidad es (positiva, negativa y/o de percepción), el número de estructuras, tipos de estructuras, características, informantes y aquellos quienes fueron considerados como estrellas sociométricas. En algunos casos hay cohesión entre miembros de ambos géneros y en otros solo entre el mismo.

Cabe recordar que cada una de las preguntas objetivo del instrumento (criterios sociométricos) estuvo acompañada de una pregunta que buscó describir la elección de la respuesta dada por el informante. Esta pregunta fue: *¿por qué?,* a la que los informantes dieron una variedad de respuestas y en ocasiones respuestas en común, por lo que seguido del análisis se encuentran los concentrados de las respuestas a tal pregunta como sustento de la elección de los estudiantes. Se realizó y organizó de esta manera con la finalidad de facilitar el manejo de la información al lector.

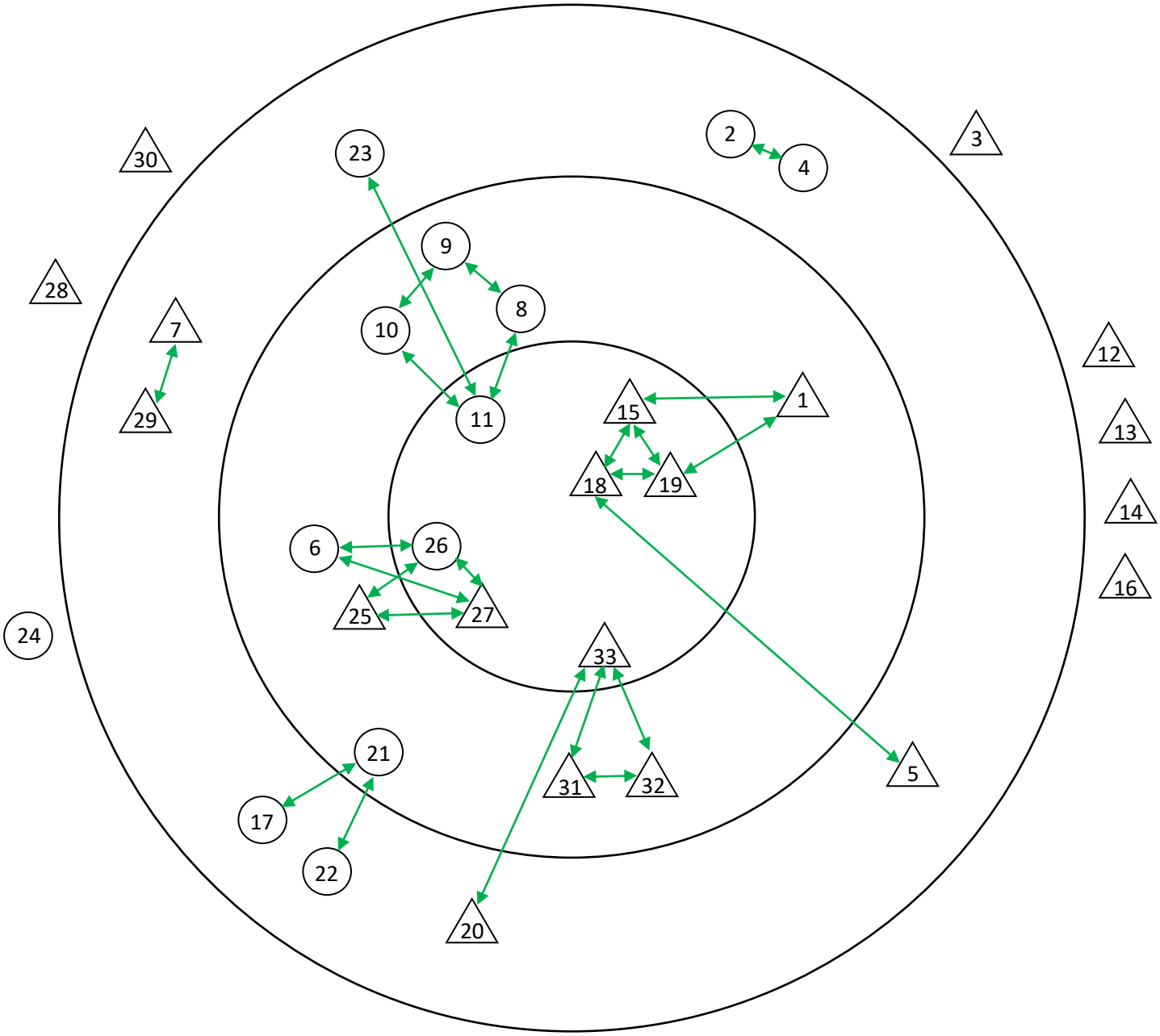
Cuatro de los concentrados contienen 2 columnas, en la columna de la izquierda se encuentra el número del infórmate, mientras que en la columna de la derecha contiene la respuesta. Los otros dos concentrados contienen 3 columnas (número del informante, respuesta positiva y respuesta negativa) ya que el criterio sociométrico era de percepción y requería una respuesta basada en un posicionamiento positivo y/o negativo; no obstante, en algunos casos el informante explica con una respuesta ambos posicionamientos. En tal caso, se dejó la respuesta en una sola columna.

Dentro de los cuadros hay palabras subrayadas y se consideraron como posibles indicadores, ya que brindaron pautas para elaborar posteriormente los resultados. Es pertinente señalar que las respuestas dadas por los informantes fueron retomadas del instrumento pero no son transcripción fiel de la misma, ya que la mayoría de las respuestas contenían faltas de ortografía por lo que podría distraer al lector al momento de hacer lectura del mismo. Se consideró pertinente hacer la captura de las respuestas evitando toda falta ortográfica siempre y cuando se respetara el sentido de la idea que pretendían expresar los informantes. A continuación se presentan los sociogramas.

Sociograma No. 1

Criterio Sociométrico: *Compañeros con quienes gusta trabajar en clase.*

Mutualidades positivas



Círculo: Femenino **Número:** Informante

Triángulo: Masculino **Flecha verde:** Vínculo positivo

Análisis del Sociograma No 1.

Criterio sociométrico: *Compañeros con quienes gusta trabajar en clase.*

Mutualidades positivas.

En este sociograma se aprecia la estructura de los estudiantes respecto de la elección de compañeros para trabajar en clase, la cual está basada en mutualidades positivas. A primera vista se aprecian siete estructuras de relaciones.

Este sociograma tiene al centro a los informantes con mayor número de mutualidades (11, 15, 18, 19, 26, 27 y 33) cada uno de ellos tiene *3 mutualidades positivas.*

El informante 11 es uno de los que se encuentran como *estrellas sociométricas* y es miembro de una *estructura de tipo circular* conformada únicamente por mujeres y que pone de manifiesto la falta de cohesión con el género masculino. Todos los miembros de la estructura antes mencionada (11, 8, 9 y 10) y de acuerdo con Bustos (1980) no necesitan una elección por mutualidad para mantener el vínculo dinámico. A diferencia de la estructura triangular o de pareja, la relación se mantiene sin la necesidad de aplicar cierto control uno(s) sobre otro(s). Sin embargo, el informante 23 (con una mutualidad) es dependiente totalmente del informante 11 por lo que podría existir el recelo al relacionarse el informante 11 con los demás; el informante 23 es quien podría presentar temor alguno de perder el vínculo con el informante 11.

Otra estructura es la *triangular*, misma que está conformada por las *estrellas sociométricas* 15, 18 y 19; estos miembros cuentan con 3 *mutualidades* cada uno donde establecen vínculos directos entre ellos, esto lleva a establecer cierto control recíproco y el temor a la pérdida es constante y fuerte. Cualquier movimiento en alguno de los miembros amenaza a los otros dos ya que si se quiebra la relación entre ellos pueden surgir sentimientos de recelo. De la misma manera, el informante 1 conforma una *estructura triangular* (aunque con 2 *mutualidades*) con el informante 15 y 19 (estrellas sociométricas). El informante 5 (con una mutualidad) es dependiente totalmente de la estrella sociométrica 18 y es quien podrían presentar temor alguno de perder ese vínculo. Cabe señalar que es una estructura conformada por hombres y evidencia la falta de cohesión con el género femenino.

Los miembros 26 y 27 son las otras *estrellas sociométricas* con 3 *mutualidades* cada uno. Estas estrellas sociométricas son miembros de dos *estructuras triangulares,* cada una de ellas con diferente miembro. Una estructura triangular la conforman con el informante 25 quien tiene dos mutualidades mientras que la otra

estructura triangular la conforma en conjunto con el informante 6 (con dos mutualidades). En cualquiera de los triángulos se establecen vínculos directos, esto lleva a establecer cierto control recíproco y el temor a la pérdida es constante (Bustos, 1980). Cualquier movimiento en alguno de los miembros amenaza a los otros dos, lo cual es un tanto más común por la relación que establece 26 y 27 con 6 o con 25; si se quiebra la relación entre ellos pueden surgir sentimientos de recelo. En esta estructura se aprecia una cohesión entre integrantes de ambos géneros por lo que puede haber una relación más madura.

La última *estrella sociométrica* es el informante 33 quien tiene 3 *mutualidades* y quien conforma una *estructura triangular* con los informantes 31 y 32 (ambos de 2 mutualidades). Todos los informantes son hombres y se nota la ausencia de una cohesión con el género contrario. Los miembros de esta estructura establecen vínculos directos entre ellos, esto propicia cierto control recíproco y el temor a la pérdida es constante y fuerte. Cualquier movimiento en alguno de los miembros amenaza a los otros dos ya que si se quiebra la relación entre ellos pueden surgir sentimientos de recelo. El informante 20 (con una mutualidad) es dependiente totalmente de la estrella sociométrica 33 y es quien podría presentar temor alguno de perder ese vínculo.

El informante 21 (con dos mutualidades) conforma una *estructura de cadena* con el informante 17 y 22, quienes tienen solamente una mutualidad, por lo que el informante 21 se encuentra al centro de esta cadena con dos mutualidades. Aquí tanto el informante 17 como el 22 se pueden mostrar con inseguridad ante la pérdida del vínculo con el miembro del centro (21). Cabe señalar que en esta estructura no existe una cohesión con el género masculino por lo que sus integrantes son todas mujeres.

Con una mutualidad se encuentran dos *estructuras de pareja,* la primera de ellas 7 con 29 y la segunda 2 con 4. Se trata de la mínima configuración social y se da cuando dos miembros están unidos por una mutualidad entre sí. La primer estructura está conformada por hombres mientras que la segunda por mujeres evidenciando la falta de cohesión con el género contrario, estableciéndolo entre miembros del mismo género.

El resto de informantes (3, 12, 13, 14, 16, 24, 28 y 30) son miembros aislados, es decir, quienes no presentaron alguna mutualidad, entre ellos solo hay una mujer y los demás son hombres.

Respuesta del informante/elector a la pregunta ***¿por qué?***
Criterio sociométrico: *¿con qué compañero le gusta trabajar en clase?*

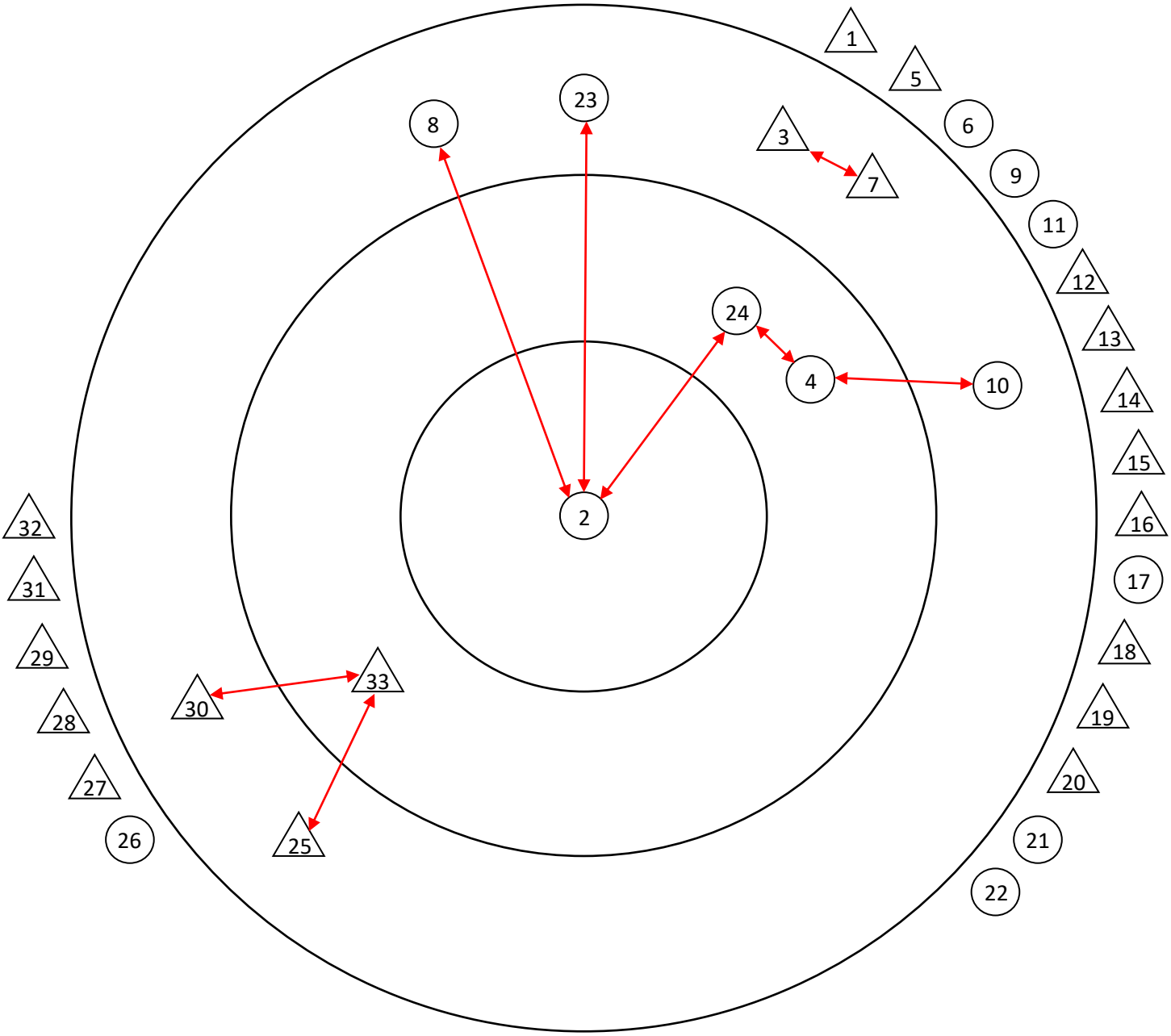
No.	Respuesta a la pregunta: ¿por qué?
1	Porque a la vez platicamos y a la vez trabajamos
2	Porque son mis mejores amigas y les tengo demasiada confianza
3	Pues porque primero hacemos la actividad y luego echamos relajo
4	Porque siempre me he llevado bien con ellas y tenemos cosas en común y confianza
5	Nos ponemos de acuerdo para trabajar en equipo y cuando estamos en desacuerdo no nos peleamos
6	Porque son responsables y listos aparte de que nos llevamos bien
7	Porque les gusta trabajar y cumplir con su parte y hacen el trabajo rápido y bien
8	Porque sabe cómo trabajar y puede hacerlo más rápido
9	Porque son aplicadas cuando se trata de trabajo y porque nos apoyamos en algo que no entendamos
10	Porque le echan ganas y trabajamos bien
11	Tal vez porque me llevo bien con ellas y nos tenemos mucha confianza
12	Porque se ponen de acuerdo en lo que se va a hacer del trabajo que nos pusieron
13	Porque con ellos sí me aplico al momento de hacer algo y siento que no son una mala influencia
14	Porque son muy buenos amigos y se apuran a hacer sus trabajos
15	Trabajan y hacen bien las cosas
16	Trabajan bien y porque son mis amigos y porque son inteligentes
17	Porque dan un punto de vista sobre lo que hacemos y nos ayudamos unas a otras
18	Trabajan los tres y dan observaciones
19	Es una manera de pensar y más hábil el trabajo
20	Ellos son trabajadores y no echan relajo cuando hay un trabajo
21	Porque hacemos buen equipo y nos entendemos
22	Porque nos ponemos de acuerdo en qué es lo que vamos a hacer y es responsable
23	Porque ellas son muy aplicadas y siempre se apuran
24	Porque les gusta trabajar y hacer las cosas bien y porque con ellas colaboramos juntas en equipo
25	Entre todos trabajamos mejor que los demás
26	Porque son aplicados y saben trabajar
27	Con ellos comparto ideas mutuas ya que tenemos más o menos los mismos gustos
28	Porque si no podemos nos enseñamos lo que no entendemos y también porque nos llevamos bien
29	Son buena onda

30	Porque trabajan en clase
31	Somos relajosos pero a la vez sí trabajamos
32	Porque trabajan
33	Porque ponen atención y si no le entiendo me explican cosa que otros compañeros no

Sociograma No. 2

Criterio Sociométrico: *¿Con qué compañeros preferirías no trabajar en clases?*

Mutualidades Negativas



Círculo: Femenino

Triángulo: Masculino

Número: Informante

Flecha roja: Vínculo negativo

Análisis del Sociograma No 2.

Criterio sociométrico: *¿Con qué compañero preferirías no trabajar en clase?*
Mutualidades negativas.

En este sociograma se aprecia la estructura de los estudiantes respecto de la elección de compañeros para evitar trabajar en clase, la cual está basada en mutualidades negativas. A primera vista se aprecian tres estructuras de relaciones.

Este sociograma tiene al centro al informante con mayor número de mutualidades (2) quien tiene 3 *mutualidades negativas.*

El informante 2 es la única *estrella sociométrica* con tres mutualidades y se encuentra en una situación crítica ya que es la persona en quien se deposita la agresión-elección para evitar trabajar con él. Conforma una *estructura de cadena* con el informante 24 (quien tiene dos mutualidades), quien a su vez se relaciona con el informante 4 (quien también tiene 2 mutualidades) y mantiene un vínculo negativo con el informante 10 de una mutualidad. Con una mutualidad de rechazo ante el informante 2 se encuentra el informante 8 y 23. Todos los integrantes de mencionada estructura pertenecen al género femenino, por lo que el rechazo al informante 2 no presenta una cohesión con el género masculino, sino entre puras mujeres.

Otra *estructura de cadena* es la que integran los miembros 33 con 2 mutualidades de rechazo y 30 (con una mutualidad) al igual que con el informante 25 de una mutualidad, por lo que el informante 33 se encuentra al centro de esta cadena. Es evidente la falta de cohesión con el género femenino ya que todos los integrantes de mencionada estructura son varones.

Con una mutualidad se encuentra la *estructura de pareja* conformada por el informante 7 y el informante 3. Se trata de la mínima configuración social y se da cuando dos miembros están unidos por una mutualidad entre sí sin importar el signo. Esta estructura está conformada por hombres evidenciando la cohesión entre miembros del mismo género.

El resto de informantes (1, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 31 y 32) son miembros aislados, es decir, quienes no presentaron alguna mutualidad de rechazo; entre ellos hay siete mujeres y quince hombres.

Respuesta del informante/elector a la pregunta ***¿por qué?***
Criterio sociométrico: *¿con qué compañeros preferirías no trabajar en clase?*

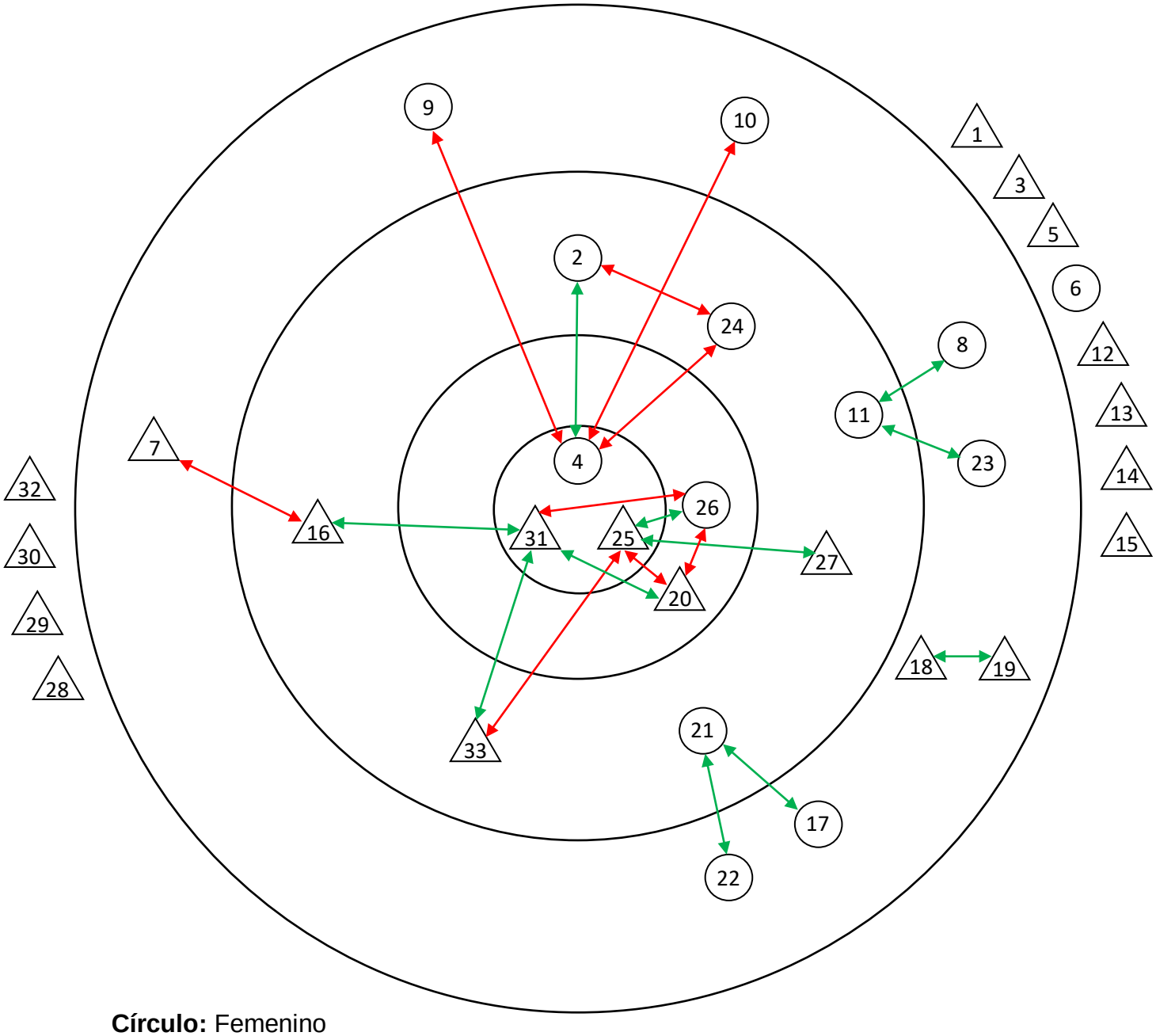
No.	Respuesta a la pregunta: ¿por qué?
1	Porque son muy personales y casi no les gustaría trabajar conmigo
2	Porque no nos llevamos bien y hemos tenido problemas etc.
3	No hacen nada cuando estamos haciendo la actividad
4	Porque he descubierto que no tenemos cosas en común y su forma de ser me desespera
5	No nos ponemos de acuerdo para trabajar en equipo y cuando estamos en desacuerdo nos podríamos pelear
6	Porque no hacen las cosas bien y perjudicarían
7	No saben trabajar en equipo y platican mucho, además no cumplen con su trabajo
8	Porque es incómodo, no hay convivencia ni nada así
9	Porque les gusta hacer mucho relajo y además pienso que ellos no harían el trabajo
10	Porque no me caen… bueno, no nos caemos
11	Porque es muy grosero con las chavas
12	No trabajan, no se ponen de acuerdo, y se ponen a jugar en vez de trabajar
13	Porque mis compañeros no trabajan en clase y siento que ellos serían una mala influencia para mí
14	Solo empiezan a jugar y a decirse de apodos, se empiezan a pelear
15	Nada más echan relajo y no les gusta trabajar
16	No trabajan, no dan ideas ni opiniones
17	No trabajan y te dejan que hagas todo
18	Casi no me llevo con ellos y son medios raros
19	No coincido con ellos en la manera de pensar y de hacer las cosas
20	Son muy flojos y no les gusta trabajar, todo lo quieren fácil
21	Porque es muy inquieto
22	Es muy mandona
23	Porque con ella tengo problemas
24	Porque no sabe trabajar en equipo y no hace las cosas bien
25	Nada más echan puro relajo en todo
26	Porque no suelen trabajar bien y su forma de comportarse no me agrada
27	Porque no tenemos mucha comunicación y casi no trabajan
28	Pues casi no nos llevamos y pues ellos trabajan solos, así que pues preferiría trabajar solo

29	Son muy agresivos
30	No trabajan
31	No trabajan y echan puro relajo
32	No trabajan
33	Nunca le echan ganas y todo quieren que se lo pasemos

Sociograma No. 3

Criterio Sociométrico: *¿Quiénes consideras que te escogerían o evitarían en los casos anteriores?*

Mutualidades de percepción



Círculo: Femenino

Triángulo: Masculino

Número: informante

Flecha roja: Vínculo negativo

Flecha verde: Vínculo positivo

Análisis del Sociograma No 3.

Criterio sociométrico: *¿Quiénes consideras que te escogerían o evitarían en los casos anteriores?*

Mutualidades de percepción.

En este sociograma se aprecia la estructura de los estudiantes respecto de la percepción en cuanto a quiénes escogerían o evitarían para trabajar en clase, la cual está basada en mutualidades positivas como negativas. A primera vista se aprecian tres estructuras de relaciones positivas basadas en la percepción.

Este sociograma tiene al centro a las *estrellas sociométricas* conformadas por los informantes 4, 25 y 31 con 4 *mutualidades de percepción* (positivas y negativas).

Los informantes 4, 25 y 31 son las *estrellas sociométricas* con cuatro mutualidades cada uno. En cada uno de ellos hay vínculos positivos y negativos por lo que de acuerdo con Bustos (1980) no se pueden considerar como miembros de alguna estructura. Para que sean considerados como estructuras, debe haber vínculos del mismo signo (positivo o negativo). Sin embargo, se consideró pertinente mostrar la estructura de redes relacionales entre los informantes ya que contiene relaciones positivas y/o negativas entre ellos mismos, por lo que de esta manera se exhiben las relaciones basadas en la percepción.

En el caso de la *estrella sociométrica* 4 (con 4 *mutualidades, tres de ellas negativas y la otra positiva*) se encuentra en una situación crítica ya que es el informante en quien se deposita la agresión-elección para evitar trabajar con él de acuerdo a la percepción. Mantiene una mutualidad negativa con el informante 24 (con 2 mutualidades negativas), quien a su vez mantiene una mutualidad negativa con el informante 2 (con dos mutualidades, una negativa y la otra positiva); pero mantiene una mutualidad positiva con 4 (la estrella sociométrica). La estrella sociométrica tiene mutualidades negativas con 9 y con 21, ambos con una mutualidad.

La otra *estrella sociométrica* con 4 *mutualidades* es el informante 25 quien mantiene un vínculo de rechazo al informante 20 (con 3 mutualidades, una positiva y dos negativas) quien rechaza al informante 26 (con 3 mutualidades, dos de rechazo y una positiva) y mantiene un vínculo positivo con la estrella sociométrica (25). La estrella sociométrica mantiene un vínculo positivo con el informante 27 de 2 mutualidades.

El informante 20 mantiene su única mutualidad positiva con la otra *estrella sociométrica* 31 con cuatro *mutualidades* (tres de ellas positivas y la otra negativa), quien a su vez mantiene un vínculo positivo con 33 (de 2 mutualidades,

una positiva y una negativa), la negativa la establece con el informante 25 (una de las estrellas sociométricas antes mencionadas).

Otro de los vínculos positivos que establece la estrella sociométrica 31 es con el informante 20 y con el informante 16 de dos mutualidades (una positiva y otra negativa) y es quien tiene un vínculo de rechazo con el informante 7 de una mutualidad. Para terminar, la estrella sociométrica 31 mantiene un vínculo de rechazo con el informante 26.

Una *estructura de cadena* conformada por mujeres, es aquella que integran los miembros 11 con 2 mutualidades positivas y 8 (con una mutualidad) al igual que con el informante 23 de una mutualidad, por lo que el informante 11 se encuentra al centro de esta cadena.

Lo mismo sucede con la otra *estructura de cadena,* que al igual está conformada por puras mujeres que integran los miembros 21 con 2 mutualidades positivas y 17 (con una mutualidad) al igual que con el informante 22 de una mutualidad, por lo que el informante 21 se encuentra al centro de esta cadena. En esta estructura se hace evidente la falta de cohesión con el género contrario.

Con una mutualidad se encuentra la *estructura de pareja* conformada por el informante 18 y el informante 19, ambos pertenecientes al género masculino. Se trata de la mínima configuración social y se da cuando dos miembros están unidos por una mutualidad entre sí sin importar el signo. Tal estructura carece de una cohesión con el género femenino.

El resto de informantes (1, 3, 5, 6, 12, 13, 14, 15, 28, 29, 30 y 32) son miembros aislados, es decir, quienes no presentaron alguna mutualidad positiva o negativa; entre ellos hay una mujer y once hombres.

Respuesta del informante/elector a la pregunta ***¿por qué?***
Criterio sociométrico: *¿te escogerían o evitarían en los casos anteriores?*

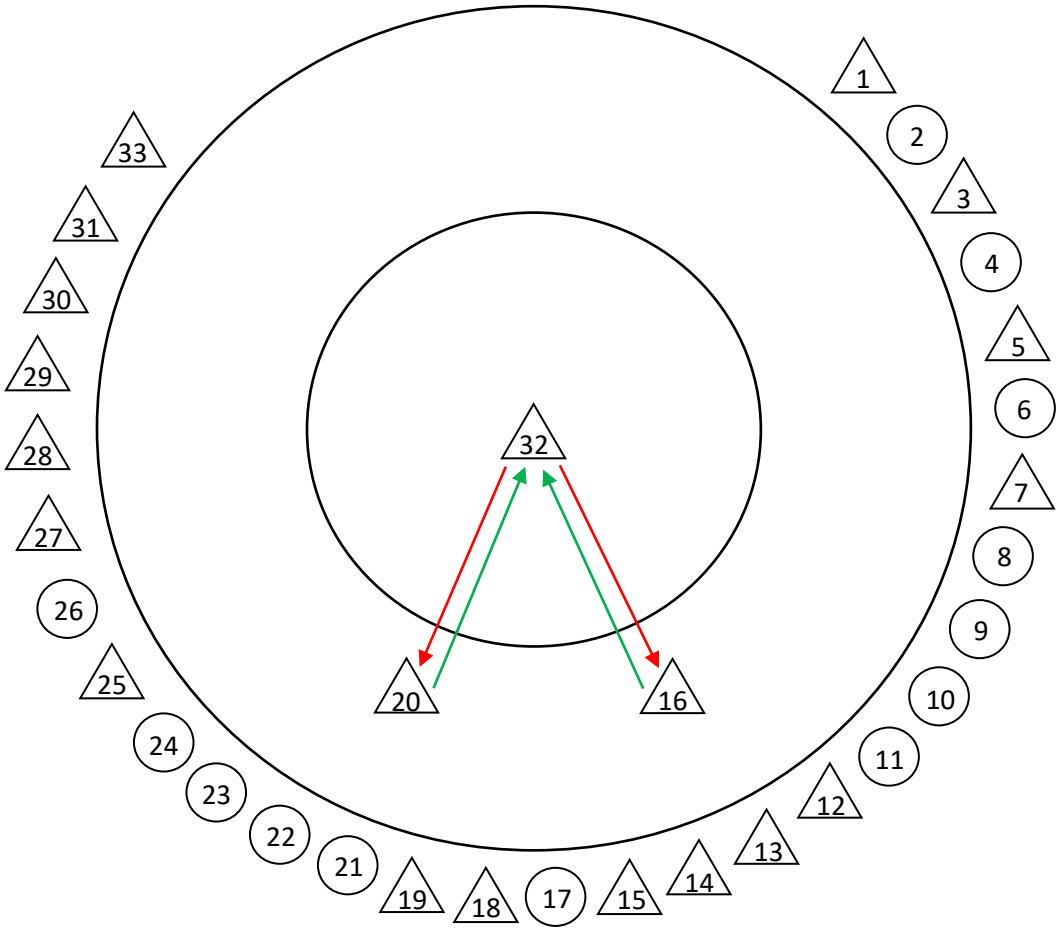
No.	**Respuesta a la pregunta: ¿Por qué?**	
	Quienes te escogerían	**Quienes te evitarían**
1		Porque son muy personales y nada más trabajan entre ellos
2	Porque me llevo bien con ellos	No nos llevamos con ellos
3		Porque no me llevo con ellos y no me aceptarían
4	Porque somos muy sinceras y nos tenemos aprecio	Porque hemos tenido problemas
5		Porque no nos llevamos muy bien y quieren hacer algo como ellos quieren y eso no es justo

6	Porque con quienes hago equipo siempre son los mismos	
7	Porque entre los compañeros hay grupos	Me evitarían los “inteligentes”
8	Con las primeras tres me llevo en lo que cabe bien	Con la otra chica no
9	Porque pienso que soy alocada y haría un buen equipo con ellas	No me caen ni les caigo
10	Porque con unos nos caemos bien pero con otros no y por eso hay problemas	
11	Ellas son las que yo considero realmente mis amigas	
12		Porque no tenemos una relación muy fuerte
13		Porque con ellos tengo muchas discusiones y no me llevo con ellos
14		Porque son muy personales y casi no conviven
15		No me llevo con ellos
16	Siento que no me rechazan y me aceptan como soy	
17	Son tranquilas y organizadas y siempre están atentas a un objetivo	
18	Es con el que más me llevo y con él trabajo más	
19	Tenemos muy buena amistad	
20	Porque nos llevamos bien	Porque son muy inteligentes
21	Porque hacemos muy buen equipo	Porque no hacemos muy buen equipo
22	Porque hago buenos trabajos	Porque no les gusta como trabajo
23	Porque con ellas me coordino muy bien	
24	Porque a ella le gusta trabajar	Porque a ellas no les gusta trabajar
25	Porque trabajaríamos bien	Porque no hacen nada
26	Por la forma en que me comporta al trabajar	
27	Con ellas comparto ideas mutuas ya que tenemos más o menos los mismos gustos	Porque no tenemos mucha comunicación y casi no trabajan
28	Pues siempre somos amigos y por todos lados andamos siempre	
29		No nos llevamos muy bien
30	Porque sí trabajan	Porque se molestan
31	Los más tranquilos no me escogerían porque soy muy relajiento	
32		Porque la verdad luego no trabajo
33	No me llevo bien con todos, pensamos diferente y nuestras ideas chocan	

Sociograma No. 3

Criterio Sociométrico: *¿Quiénes consideras que te escogerían o evitarían en los casos anteriores?*

Incongruencias de percepción



Círculo: Femenino

Triángulo: Masculino

Número: informante

Flecha roja: Vínculo negativo

Flecha verde: Vínculo positivo

Análisis del Sociograma No 3.

Criterio sociométrico: *¿Quiénes consideras que te escogerían o evitarían en los casos anteriores?*

Incongruencias de percepción.

En este sociograma se aprecia la estructura de los estudiantes respecto de la percepción en cuanto a quiénes escogerían o evitarían para trabajar en clase, la cual está basada en mutualidades positivas como negativas. A primera vista se aprecia una relación incongruente.

Este sociograma tiene al centro al informante 32 quien tiene el mayor número de incongruencias, con 2 de ellas.

El informante 32 mantiene dos vínculos negativos, uno de ellos es hacia el informante 16 (con una incongruencia) ya que éste mantiene un vínculo positivo con el 32. De la misma manera el informante 32 mantiene un vínculo negativo con el informante 20 (de una incongruencia) mientras que éste también mantiene un vínculo positivo con el 32. Contemplando el concentrado de la pregunta complementaria, el informante 32 contestó que *"la verdad luego no trabaja"* mientras que el informante 16 contestó *"siento que no me rechazan y me aceptan como soy";* a diferencia del informante 20 quien contestó *"tenemos muy buena amistad".*

El informante 32 tiene una percepción negativa en cuanto a la elección de él mismo por parte de sus compañeros, con la finalidad de escogerlo para trabajar en clase; esta percepción negativa del criterio sociométrico está basada en un *autoreconocimiento* porque considera que en ocasiones no trabaja, lo cual le hace tomar esa decisión en relación a sus compañeros.

El informante 16 tiene una percepción positiva en cuanto a la elección de él mismo por parte de su compañero, con la finalidad de escogerlo para trabajar en clase; esta percepción positiva está basada en la *aceptación* tal cual de él. Esto se interpreta como si él también diera la misma aceptación a sus compañeros. Es aquí donde se produce la incongruencia entre ambos ya que uno basa su percepción en el autoreconocimiento mientras que el otro la basa en la aceptación.

De la misma manera el informante 20 tiene una percepción positiva en cuanto a la elección de él mismo por parte de su compañero, con la finalidad de escogerlo para trabajar en clase; esta percepción positiva está basada en una *buena interacción* con el informante 32; aquí se produce la incongruencia entre ambos ya que uno basa su percepción en la buena interacción, mientras que el otro la basa en el autoreconocimiento.

De acuerdo con este criterio sociométrico, el resto de los informantes (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 y 33) son miembros aislados de presentar alguna incongruencia, entre ellos hay trece mujeres y diecisiete hombres.

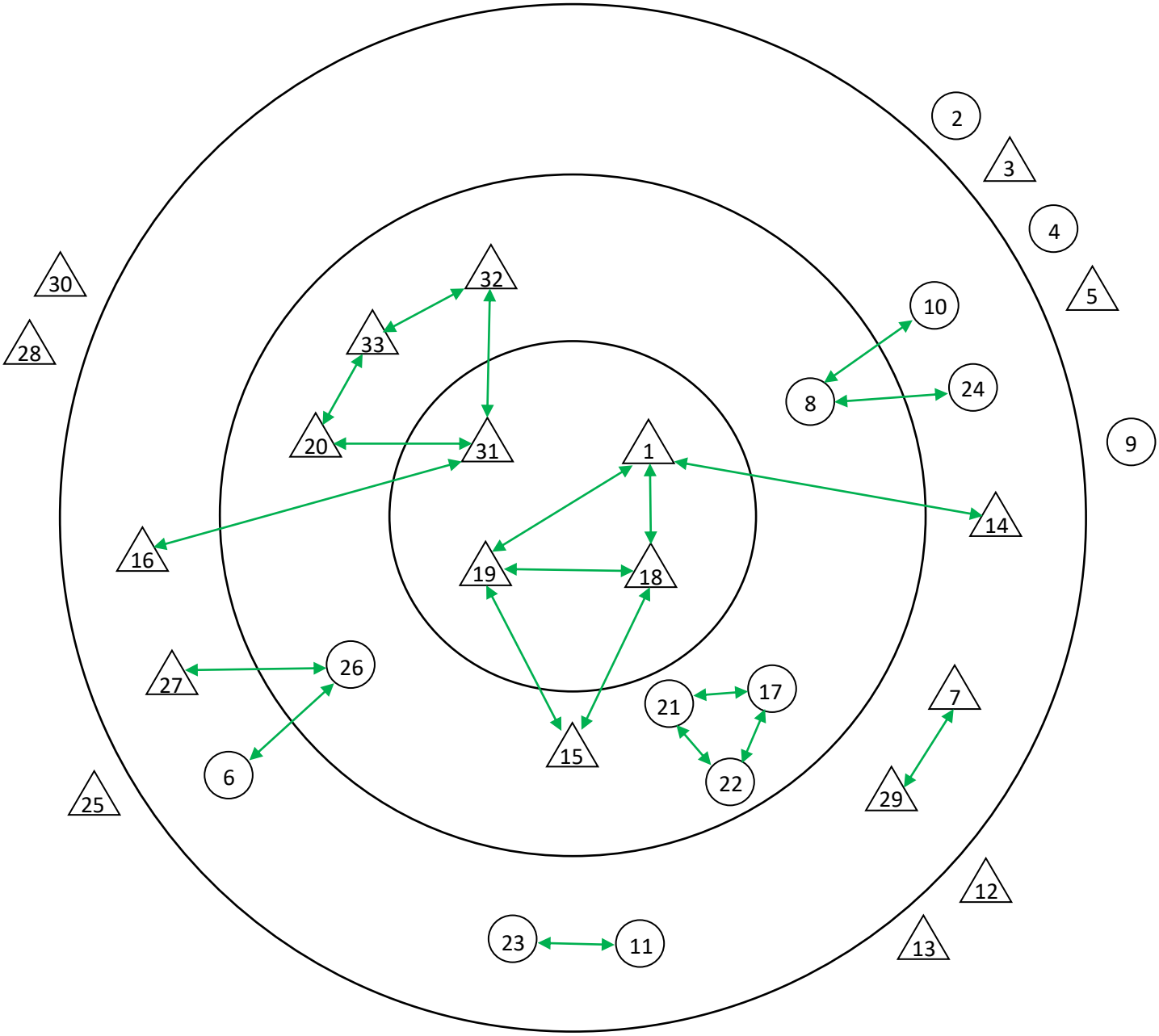
Respuesta del informante/elector a la pregunta ***¿por qué?***
Criterio sociométrico: *¿te escogerían o evitarían en los casos anteriores?*

No.	**Respuesta a la pregunta: ¿Por qué?**	
	Quienes te escogerían	**Quienes te evitarían**
32		Porque la verdad luego no trabajo
20	Porque nos llevamos bien	Porque son muy inteligentes
16	Siento que no me rechazan y me aceptan como soy	

Sociograma No. 4

Criterio Sociométrico: *Elección de compañeros para realizar actividades extraescolares.*

Mutualidades positivas



Círculo: Femenino

Triángulo: Masculino

Número: Informante

Flecha verde: Vínculo positivo

Análisis del Sociograma No 4.

Criterio sociométrico: *Elección de compañeros para realizar actividades extraescolares.*

Mutualidades positivas.

En este sociograma se aprecia la estructura de los estudiantes respecto de la elección de compañeros para realizar actividades extraescolares, la cual está basada en mutualidades positivas. A primera vista se aprecian siete estructuras de relaciones.

Este sociograma tiene al centro a los informantes con mayor número de mutualidades (1, 18, 19 y 31) cada uno de ellos tiene *3 mutualidades positivas.*

Los informantes 1, 18 y 19 son las otras *estrellas sociométricas* y son miembros de una *estructura de tipo circular* en conjunto con el informante 15 (quien tiene dos mutualidades) donde todos los miembros de la estructura antes mencionada (1, 18, 19 y 15) son varones, mostrando así la cohesión entre integrantes del mismo género. De acuerdo con Bustos (1980), los integrantes de esta estructura no necesitan una elección por mutualidad para mantener el vínculo dinámico. A diferencia de la estructura triangular o de pareja, la relación se mantiene sin la necesidad de aplicar cierto control uno(s) sobre otro(s). Sin embargo, el informante 14 (con una mutualidad) es dependiente totalmente del informante 1 por lo que podría existir el recelo al relacionarse el informante 1 con los demás; el informante 16 es quien podría presentar temor alguno de perder el vínculo con el informante 1. Cabe señalar que no es considerada como una estructura triangular ya que de acuerdo con Bustos (1980) la aceptación de un miembro más por dos de ellos lo convierte en una estructura circular, aunado a esto que no necesariamente debe haber un vínculo directo para mantener la relación dinámica.

El informante 31 es uno de los que se encuentran como *estrellas sociométricas* y es miembro de una *estructura de tipo circular* en donde todos los miembros de la estructura antes mencionada (31, 32, 33 y 20) y de acuerdo con Bustos (1980) no necesitan una elección por mutualidad para mantener el vínculo dinámico. A diferencia de la estructura triangular o de pareja, la relación se mantiene sin la necesidad de aplicar cierto control uno(s) sobre otro(s). Sin embargo, el informante 16 (con una mutualidad) es dependiente totalmente del informante 31 por lo que podría existir el recelo al relacionarse el informante 31 con los demás; el informante 16 es quien podría presentar temor alguno de perder el vínculo con el informante 31. Tal estructura está conformada únicamente por el género masculino y evidencia la falta de cohesión con el género contrario.

El informante 8 (con dos mutualidades) conforma una *estructura de cadena* con el informante 10 y 24 y tienen solamente una mutualidad, por lo que el informante 8 se encuentra al centro de esta cadena con dos mutualidades. Aquí tanto el informante 10 como el 24 se pueden mostrar con inseguridad ante la pérdida del vínculo con el miembro del centro (8). Todas son integrantes del género femenino y pone de manifiesto la cohesión existente entre ellas en esta estructura.

Otra estructura es la *triangular*, misma que está conformada por los informantes 17, 21 y 22; todos pertenecientes al género femenino, mostrando así la cohesión existente entre ellas mismas. Estos miembros cuentan con 2 *mutualidades* cada uno donde establecen vínculos directos entre ellos, esto lleva a establecer cierto control recíproco y el temor a la pérdida es constante y fuerte. Cualquier movimiento en alguno de los miembros amenaza a los otros dos ya que si se quiebra la relación entre ellos pueden surgir sentimientos de recelo.

El informante 26 (con dos mutualidades) conforma una *estructura de cadena* con el informante 6 y 27 quienes tienen solamente una mutualidad, por lo que el informante 26 se encuentra al centro de esta cadena con dos mutualidades. Aquí tanto el informante 6 como el 27 se pueden mostrar con inseguridad ante la pérdida del vínculo con el miembro del centro (26). En esta estructura sí hay una cohesión entre integrantes de ambos géneros.

Con una mutualidad se encuentran dos *estructuras de pareja,* la primera de ellas 7 con 29 y la segunda 11 con 23. Se trata de la mínima configuración social y se da cuando dos miembros están unidos por una mutualidad entre sí. La primer estructura está conformada por hombres mientras que la segunda por mujeres evidenciando la falta de cohesión con el género contrario entre parejas, estableciéndolo entre miembros del mismo género.

El resto de informantes (2, 3, 4, 5, 9, 12, 13, 25, 28 y 30) son miembros aislados, es decir, quienes no presentaron alguna mutualidad, entre ellos solo hay tres mujeres y siete hombres.

Respuesta del informante/elector a la pregunta ***¿por qué?***
Criterio sociométrico: *Elección de compañeros para realizar actividades extraescolares*

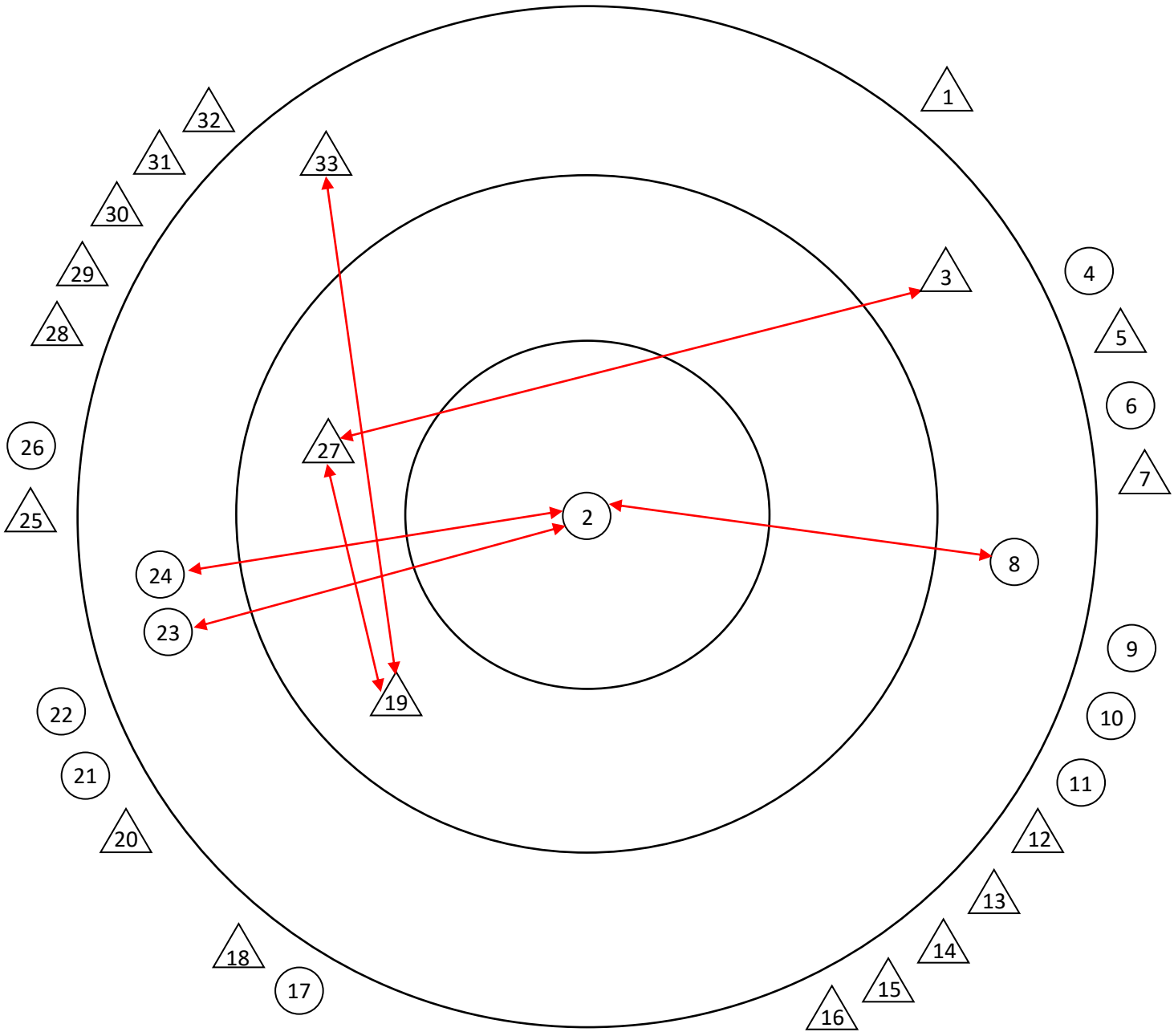
No.	Respuesta a la pregunta: ¿por qué?
1	Porque me llevo bien con ellos y nos gusta mucho el fut
2	Porque son mis amigas y con ellas realizo varias cosas y porque siempre estamos juntas
3	Porque son chidos y les gusta todo tipo de actividad

4	Porque son muy divertidos y me gustan todas las actividades que realizan
5	Son muy organizados y son muy buenas personas para poder trabajar en equipo con ellos y nos llevamos bien
6	Porque me llevo bien con ellas
7	Porque a ellos les gusta el relajo
8	Hay convivencia, talvez porque los conozco y sé qué les gustaría y así
9	Porque pondrían ambiente y no estaría aburrido el lugar
10	Son buenas para trabajar y me caen bien
11	Porque algunas veces salgo a dar la vuelta pero solo con ella
12	Me siento a gusto en las cosas que hacemos
13	Porque con ellos me puedo divertir sanamente y ellos son los que me entienden
14	Porque te diviertes con ellos
15	Son chidos y hacen las cosas bien
16	Ya hemos salido muchas veces y ya nos conocemos
17	Son tranquilas y organizadas
18	Convivo más con ellos
19	Convivo con ellos y me caen muy bien
20	Son muy buenos para esas actividades
21	Nos llevamos bien
22	Porque siempre nos ponemos de acuerdo en dónde y cómo
23	Porque con ella me coordino y siempre nos ponemos de acuerdo
24	Porque son muy buenas para esto y saben organizar las cosas bien
25	Nos organizamos bien en todo
26	Por su forma de ser
27	Sé que con ellos puedo confiar en casi cualquier cosa
28	Por nuestra amistad y el trabajo que hacemos por mejorar
29	Mi mejor amigo y es amable
30	Porque es el único con el que me llevo
31	Son con los que más me llevo
32	Porque me llevo bien con ellos y también porque trabajan
33	Me la paso bien con ellos

Sociograma No. 5

Criterio Sociométrico: *¿Con quién evitarías realizar actividades extraescolares?*

Mutualidades negativas



Círculo: Femenino

Triángulo: Masculino

Número: Informante

Flecha roja: Vínculo negativo

Análisis del Sociograma No 5.

Criterio sociométrico: *¿Con quién evitarías realizar actividades extraescolares?*
Mutualidades negativas.

En este sociograma se aprecia la estructura de los estudiantes respecto de la elección de compañeros para evitar realizar actividades extraescolares, la cual está basada en mutualidades negativas. A primera vista se aprecia una estructura de relaciones mientras que la otra no es considerada como tal de acuerdo con los argumentos teóricos de Bustos (1980), no obstante se muestra la relación existente entre estos informantes.

Este sociograma tiene al centro al informante 2 con el mayor número de *mutualidades negativas* quien tiene 3 de ellas.

Aunque no sea considerada una estructura como tal, en este caso se va a partir del informante 2 quien es la única *estrella sociométrica* con tres mutualidades y se encuentra en una situación crítica ya que es la persona en quien se deposita la agresión-elección para evitar realizar actividades extraescolares. Es elegido por los informantes 8, 23 y 24 con una mutualidad cada uno (algo similar al sociograma No. 2). Esta relación está conformada por mujeres y evidencia una cohesión entre el mismo género con la finalidad de ejercer rechazo al informante 2, caso similar al del sociograma No. 2 quien la estrella sociométrica es la misma y mantiene la relación de rechazo con los mismos informantes.

La única estructura que se muestra como tal es la *estructura de cadena* integrada por los informantes 19 y 27 con 2 mutualidades de rechazo en conjunto con el informante 3 y 33 (ambos de una mutualidad) por lo que los informantes 19 y 27 se encuentran ubicados en un punto medio de acuerdo al círculo concéntrico y al periférico con dos mutualidades y por ende son considerados el centro de esta cadena. Esta estructura está conformada por hombres por lo que no hay una cohesión de rechazo con el género contrario sino entre ellos mismos.

El resto de informantes (1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 31 y 32) son miembros aislados, es decir, quienes no presentaron alguna mutualidad de rechazo; entre ellos hay nueve mujeres y dieciséis hombres.

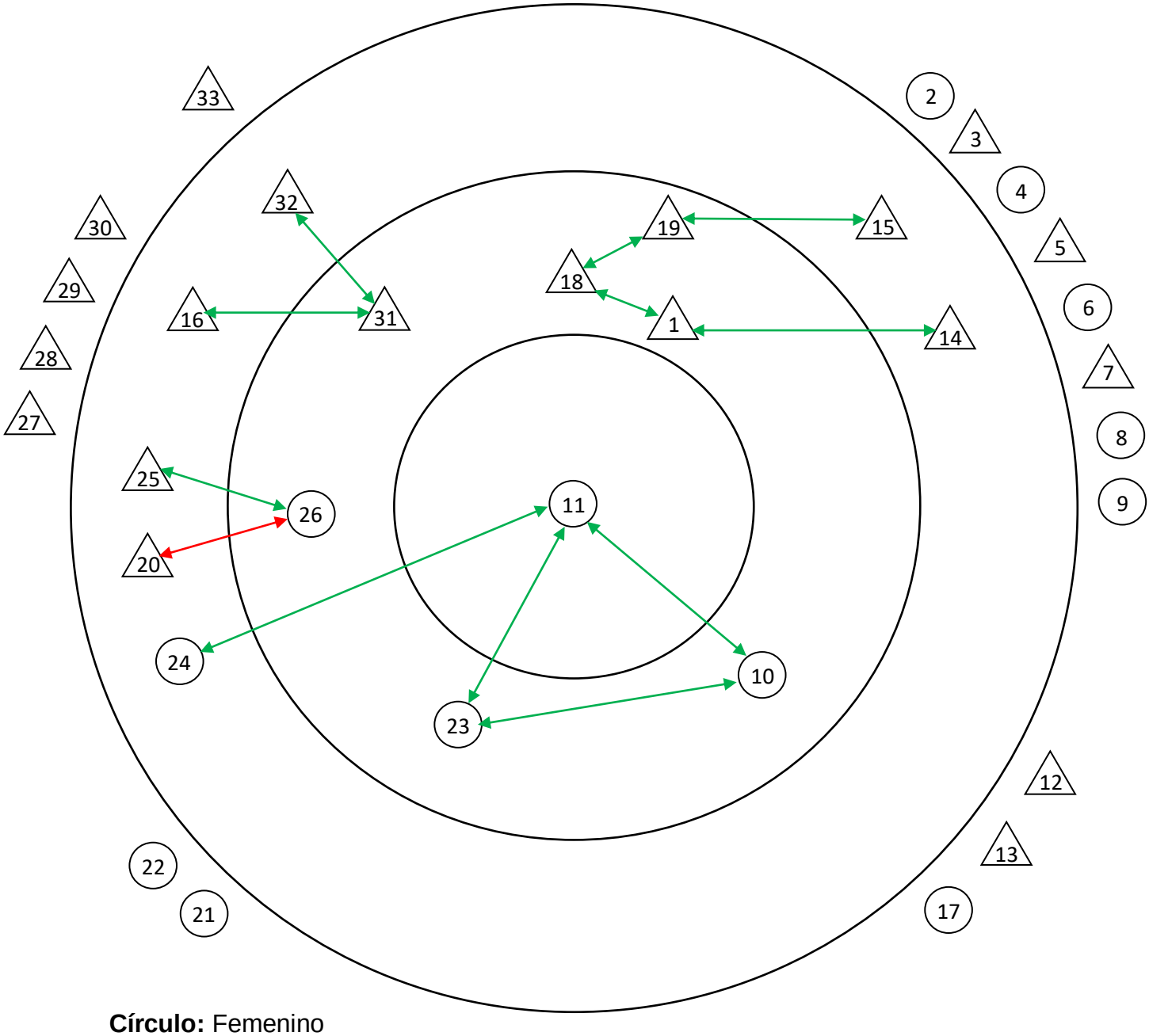
Respuesta del informante/elector a la pregunta ***¿por qué?***
Criterio sociométrico: *Con quién evitarías realizar actividades extraescolares*

No.	Respuesta a la pregunta: ¿por qué?
1	Porque no les gusta el deporte ni nada de lo que tiene esta pregunta
2	Porque mi relación con ellas no es buena
3	Porque son muy estudiosos y no les gusta ningún tipo de relajo
4	Porque me desespera su forma de jugar o de todo lo que hacen
5	No nos llevamos bien y nos podríamos pelear al hacer estas actividades
6	Porque no se comportan bien
7	No saben comportarse, no respetan a nadie, no tienen educación
8	Porque no hay algo que nos una, no se podría
9	Como son aplicados no les gusta ir a esos lugares y si van, irían todos apagados
10	No hay compatibilidad en nosotras
11	Porque me llevo bien con todos
12	Porque son muy cerrado en su vida y porque no salen mucho
13	No me gusta su forma de trabajo y tampoco su forma de ser
14	Son muy pesados y maldadosos
15	Porque no me llevo con ellos
16	Porque luego hacen cosas que me dan pena
17	Son un poco problemáticos
18	No convivo con ellos y no me caen
19	No empatizo con ellos en la manera de pensar
20	No les gusta convivir con otras personas
21	Porque son muy inquietos
22	Es muy enojona para las cosas
23	Siempre se cree mejor y manda a todos
24	No organizan algo bien, todo lo toman a juego y salen las cosas mal
25	Son muy desorganizados
26	Por su forma de ser y porque no congeniamos
27	No tiene muchas cualidades físicas como para tomarlos en cuenta
28	Porque no nos llevamos y su amistad no me agrada mucho
29	Muy impaciente
30	Porque se comportan diferente afuera de la escuela
31	No me llevo mucho con ellos y son muy delicados
32	Porque no trabajan
33	Me caen mal o no me caen muy bien

Sociograma No. 6

Criterio Sociométrico: *¿Quiénes consideras que te escogerían o rechazarían para realizar actividades extraescolares?*

Mutualidades de percepción



Círculo: Femenino

Triángulo: Masculino

Número: informante

Flecha roja: Vínculo negativo

Flecha verde: Vínculo positivo

Análisis del Sociograma No 6.

Criterio sociométrico: *¿Quiénes consideras que te escogerían o rechazarían para realizar actividades extraescolares?*

Mutualidades de percepción.

En este sociograma se aprecia la estructura de los estudiantes respecto de la percepción en cuanto a quiénes consideras que te escogerían o rechazarían para realizar actividades extraescolares, la cual está basada en mutualidades positivas como negativas. A primera vista se aprecian cuatro estructuras de relaciones.

Este sociograma tiene al centro al informante 11 con mayor número de mutualidades con *3* de ellas*.*

El informante 11 es la única *estrella sociométrica* con 3 *mutualidades positivas* y es miembro de una *estructura triangular,* conformada por los informantes 10 y 23, todas mujeres, quienes tienen dos mutualidades positivas. En esta estructura se establecen vínculos directos, esto propicia cierto control recíproco y el temor a la pérdida es constante según (Bustos, 1980). Cualquier movimiento en alguno de los miembros amenaza a los otros dos, si se quiebra la relación entre ellos pueden surgir sentimientos de recelo. El informante 24 (con una mutualidad) es dependiente totalmente de la estrella sociométrica 11 y es quien podrían presentar mayor temor alguno de perder ese vínculo. En esta estructura no existe una cohesión con integrantes del género contrario sino entre ellas mismas.

El informante 18 (con dos mutualidades) es el miembro central de una *estructura de cadena* conformada por 5 miembros varones, por un lado el informante 1 y por el otro el informante 19 (ambos con dos mutualidades). El informante 1 tiene un vínculo positivo de acuerdo a su percepción con el informante 14 (de una mutualidad); mientras que el informante 19 tiene un vínculo también positivo con el informante 15 (también de una mutualidad), por lo que el informante 18, 19 y 1 se encuentran al centro de esta cadena con dos mutualidades cada uno. Aquí tanto el informante 14 como el 15 se pueden mostrar con inseguridad ante la pérdida del vínculo con los informantes 1 y 19 respectivamente. Dicha estructura manifiesta la cohesión existente entre el género masculino y a la vez, la falta de cohesión con el género contrario.

El informante 26 (con dos mutualidades) conforma una *estructura de cadena* con el informante 20 (con una mutualidad negativa) y el informante 25 (con una mutualidad positiva), por lo que el informante 26 se encuentra al centro de esta cadena con dos mutualidades. Aquí el informante 25 no se puede mostrar con inseguridad ante la pérdida del vínculo con el miembro del centro (26) puesto que se eligen con un vínculo positivo; por el contrario, el vínculo establecido entre el

informante 20 y 26 es negativo por lo que no presenta este inconveniente. Esta estructura está conformada por mujeres y hombres, sin embargo el vínculo positivo se establece entre una mujer y un hombre por lo que sí hay una cohesión con el género contrario.

El informante 31 (con dos mutualidades) conforma una *estructura de cadena* con el informante 16 y 32 quienes tienen solamente una mutualidad positiva, por lo que el informante 31 se encuentra al centro de esta cadena con dos mutualidades. Aquí tanto el informante 16 como el 32 se pueden mostrar con inseguridad ante la pérdida del vínculo establecido con el miembro del centro (31). Es una estructura conformada por varones, la cual manifiesta la cohesión entre ellos mismos pero no entre integrantes de ambos géneros.

El resto de informantes (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 17, 21, 22, 27, 28, 29, 30 y 33) son miembros aislados, es decir, quienes no presentaron alguna mutualidad en cuanto a su percepción, entre ellos hay ocho mujeres y 10 hombres.

Respuesta del informante/elector a la pregunta ***¿por qué?***
Criterio sociométrico: *Quiénes consideras que te escogerían o rechazarían para realizar actividades extraescolares.*

No.	**Respuesta a la pregunta: ¿por qué?**	
	Te escogerían	**Te rechazarían**
1	Porque soy buena onda con ellos y son buena onda conmigo	
2	Porque son buenas amigas	Porque no son buenos amigos y me desesperan
3	Porque echamos relajo y nos portamos mal	
4	Porque es muy buena con toda la gente	Porque son muy engreídos y discriminan
5	Porque me pongo de acuerdo para trabajar con ellos	Porque no me pongo de acuerdo para trabajar con él
6	Porque con unos me llevo mejor que con otros	
7	Porque vivimos cerca y nos conocemos mucho	
8	Porque me llevo con ellas	Porque no me llevo con ella
9	Porque a ellos les gusta como soy y me llevo bien con ellos	Porque no les gusta mi forma de ser
10	Me llevo bien con ellos	

11	Aunque son más de tres pero siempre estamos todas juntas	
12		Porque ellos no hacen muchas actividades de este tipo
13		No me llevo muy bien con ellos por su forma de ser
14		No son personas que trabajen, solo por eso les gusta trabajar en equipo
15	Sí me llevo con ellos pero casi no	
16	Porque talvez no me llevo tanto con otros	
17		Porque no les gusta trabajar bien, les gusta hacer desastre
18	Son los chavos con los que convivo y nos llevamos chido	
19	Tenemos una muy buena amistad	
20		No les gusta el relajo
21	No lo sé, talvez	No lo sé, talvez
22	Porque sabe lo que puedo hacer	Porque no les gusta lo que hago
23	Con ellas me llevo mejor	
24	Con ellas convivo más	
25	Porque me llevo con ellos	Me caen mal
26	Por mi forma de ser	
27		No me junto mucho con ellos y me ven como una persona débil, sin cualidades físicas
28		No nos llevamos muy bien y no me gusta su amistad
29		No es muy acertado
30		Porque se comportan diferente fuera de la escuela y los rechazaría porque me caen mal
31	Son buena onda y me llevo mucho con ellos	
32	Porque a veces trabajo y a veces no	
33	Me llevo con ellos	No me llevo mucho con él

- **Concentrado de los 23 indicadores**

Una vez que se plantearon los sociogramas, el análisis y los concentrados de la respuesta a la pregunta de nivel descriptivo: *¿por qué?*, se da inicio a la última parte del instrumento correspondiente a la percepción de los informantes respecto del estudiante del grupo que destaca por ciertos roles y/o posiciones, habilidades, capacidades, inconvenientes y/o problemas; esto con la finalidad de obtener información más precisa desde el punto de vista de los informantes y complementar esta información con la recabada mediante la observación y entrevista.

Para ello se planteó la siguiente pregunta: *Quién es el chico(a) de tu clase que destaca por;* con esta pregunta se responde a 23 indicadores del test sociométrico. Es aquí donde el informante hace la elección de aquella persona que responde al indicador, en caso de quienes colocaron más de una persona, fue considerado el orden de acuerdo a la posición en la que fueron seleccionados (primero, segundo, tercero, etc.).

Para rescatar la percepción de los estudiantes con la pregunta anterior, fue necesario realizar un concentrado en el cual solo figura el total de elecciones que presentó cada uno de los informantes de acuerdo a cada indicador. Cabe señalar que se consideraron a los 33 informantes que contestaron el test sociométrico; sin embargo, no todos los informantes constan de un número y esto se debe al objetivo de la pregunta misma, la cual aplica para los 23 indicadores.

En el siguiente concentrado, la columna de la izquierda ubica cada uno de los indicadores mientras que en las columnas restantes situadas a la derecha se encuentra cada uno de los informantes. Para hacer más práctica la lectura del concentrado se prefirió dejar en blanco aquellos informantes que no fueron seleccionados de acuerdo al criterio. Por el contrario, algunos recuadros (de acuerdo al informante) contienen el número total de elecciones que presentó y en negritas se muestra el informante con el mayor número de elecciones en cada uno de los indicadores. A continuación se muestra el concentrado que rescata la percepción de los informantes respecto de cada uno de los indicadores.

Concentrado: chico(a) que destaca por…

Indicador	Número de informante con el número de elecciones de acuerdo al indicador																																
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**	**31**	**32**	**33**
Tener mucho amigos	1		1					2	2	**3**	1			1	1	**3**	1	1					1			1					**3**	1	
Tener pocos amigos					2		1	1	1					1	1						2	3			1	3				**12**			1
Llevarse bien con los profesores				1					1							**14**	1	1		1					2	6					1	2	5
Llevarse mal con los profesores		3		4			1	1		1						**8**					2	3								1	1		
Llevarse bien con los prefectos	1	6		**8**												4		1		2											2		6
Llevarse mal con los prefectos		1			2		1	1		1	2					1	1				**4**		1	2		1	1			2		1	
Agresividad física (AF)				3			1									**22**													1		14		7
Agresividad psicológica (AP)		2		1												**18**													1		8		13
Agresividad verbal (AV)		2		2											1	**23**															9		8
Agresividad sexual (AS)															1	**21**															3		3
Exclusión social (ES)			4		4				1						1									1	4	2	1	7		**12**		1	

Capacidad para resolver conflictos[99]	1					1		**5**	3	2	4		1		2			2								4						1	1
Disposición para ayudar a los demás	1		1			**3**		**3**	**3**	1	1	1	2	2			2		1				1	1		**3**			1	1		1	
Falta de comprensión[100]							1	1								6		2						1	1			2		1	4	2	**9**
Agredir a otros		2		2												**24**												1	1		8		7
Ser agredidos	1				**20**	1	3				1	1		1	6		1		2						12	1	1			2			1
Saber comunicarse				1		3		3		1	1					2	3		1	1				1	1	**11**							
Tener problemas para comunicarse	1				2	4		**7**			1			3	2	2	1				1	3	3		6	1		1	1	1			
Ocultar su inseguridad[101]							3	1								**14**				1		1			1				2	2	4		4
Sentirse inferior					6		1	6						2					1	1	1	1			2	1				**7**			1
Sentirse superior		4	1	6												**15**				2			1	2		1					9	1	8
Querer llamar siempre la atención		1		2				1			2					**15**				1				1							4	1	8
Ser inmaduro		1			1		1	2	2	2	3					6				2			2	2	1		1		**9**	2	2	1	2

[99] Entre sus compañeros

[100] Ante la debilidad de los demás

[101] Tratando de parecer todo lo contrario (fuerte físicamente y/o emocionalmente; agresivo, violento).

El número en negritas representa al informante con más elecciones y por ende el más popular de acuerdo al indicador, por lo que este dato fue retomado para complementar el siguiente apartado *(4.3.1 Indicadores y su relación con los sociogramas)*.

Es pertinente mencionar que el concentrado anterior es el punto de partida para la generación de los *resultados* del análisis de este test sociométrico por lo que se consideró la percepción por parte de los 33 estudiantes (todos aquellos informantes quienes contestaron el instrumento) para la construcción de los resultados. Los datos son complementados con el análisis de los sociogramas, y de la misma manera considerando aquellos estudiantes a quienes se les haya identificado en la *observación* como *sujetos de bullying* (víctima y/o victimario).

4.3.1 Indicadores y su relación con los sociogramas

Los resultados se presentan a continuación en el orden en el que se encuentran los 23 indicadores anteriores los cuales ya están complementados con las estructuras de redes relacionales que establecen los mismos estudiantes evidenciadas por los sociogramas, con la finalidad de saber si la información corresponde entre aquellos informantes que fueron seleccionados por mutualidades y lo que se observó desde la percepción del investigador.

¿Quién es el chico(a) de tu clase que destaca por…?

1.- Tener muchos amigos

Los informantes más destacados en este criterio son el 10, 16 y 31 quienes presentaron el mayor número de elecciones con 3 de ellas basadas en la percepción de los demás.

Estos estudiantes están divididos en dos subgrupos, por un lado el estudiante 10 es una mujer que pertenece a un grupo de 4 chicas quienes la consideraron como aquella quien tiene muchos amigos pero de acuerdo a lo observado, es que se relaciona con la mayoría del grupo salvo a dos chicas (informante 2 y 4) quienes son rechazadas por el informante 10 y sus compañeras tal como lo demuestran los sociogramas No. 2 y 5 (para no trabajar en clase y para evitar realizar actividades extraescolares); por lo que se interpreta que no tienen buena relación y tratan de evitarla entre ellas.

Por otro lado, los estudiantes 16 y 31 (en relación a lo observado) son chicos que pertenecen a un subgrupo de 5 estudiantes varones quienes son victimarios. Los estudiantes 16 y 31 se llevan muy bien entre ellos con fines de convivencia tal

como lo demuestra el sociograma No. 4 y es correspondiente con la percepción de ambos en cuanto a la elección para realizar actividades extraescolares (mostrada en el sociograma No. 6). Por el contrario, para trabajar realmente no se escogen entre sí ni se rechazan (sociograma No. 1 y 2); sin embargo, entre ellos existe la percepción de escogerse mutuamente para trabajar como lo demuestra el sociograma No. 3 aunque realmente no lo hagan. No obstante, aunque los informantes 16 y 31 tengan 3 elecciones, de acuerdo a lo observado es que se relacionan con los demás chicos victimarios y muy poco con los demás integrantes del salón; ellos presentan algunos rechazos tal como lo muestra el sociograma No. 3 (percepción para trabajar en clase).

2.- Tener pocos amigos

El informante más destacado en este criterio fue el 30 quien presentó el mayor número de elecciones con 12 de ellas basadas en la percepción de los demás.

Es un estudiante que de acuerdo con lo observado y con este indicador no tiene amistades, el mayor tiempo lo pasaba sólo (se aislaba); sin embargo, sufría de exclusión ya que al conformar equipos de trabajo el constantemente se quedaba sin que alguien lo requiriera hasta que el maestro lo incorporaba con otro equipo, cuando eso sucedía el chico no hablaba ni participaba y se notaba la falta de habilidad para relacionarse con los demás. En relación al sociograma No. 2 se evidencia el rechazo para trabajar con él por parte del estudiante 33, quien como se comentó en el indicador anterior es victimario. El estudiante 30 es un chico que no trabajaba en clase y que se le dificultaba relacionarse con los demás (compañeros e incluso el docente) por lo que se pudo observar.

3.- Llevarse bien con los profesores

El informante más destacado en este criterio fue el 16 quien presentó el mayor número de elecciones con 14 de ellas basadas en la percepción de los demás.

Como se ha comentado anteriormente con base en la observación, es un chico victimario pero que tiene la habilidad de una manera que le resulta conveniente con los profesores (al menos con el de Español III y Ciencias III, quienes me permitieron hacer las observaciones en sus clases). Es un chico muy dinámico que al momento en que algo no le parece de sus compañeros de clase se torna más agresivo; sin embargo, tiende a establecer buena interacción con los profesores antes mencionados. Es pertinente mencionar que este victimario entregaba tareas y participaba en clase dando opiniones, ideas, preguntando, etc. por lo que esto pudo dotarlo de una habilidad para relacionarse de buena manera

con el profesor y que a la vez lo hace ser reconocido en el grupo por ello. De acuerdo al sociograma No. 3, 4 y 6 solo establece un vínculo con su compañero 31 como se ha mencionado en el primer indicador.

4.- Llevarse mal con los profesores

El informante más destacado en este criterio fue el 16 quien presentó el mayor número de elecciones con 8 de ellas basadas en la percepción de los demás.

Los resultados de este indicador son contradictorios al indicador anterior puesto que con los docentes que permitieron las observaciones establecía una interacción satisfactoria, mientras que con otros profesores puede ser lo contrario como el caso del profesor de Formación Cívica y Ética con quien no interactuaba de manera adecuada por lo que esto daba pie a una relación tensa entre ambos, por lo que de esta manera pudiese haberse dado con los demás maestros y por eso la respuesta a este indicador. Cabe recordar que el punto de partida de esto es la percepción de los estudiantes en conjunto con las observaciones realizadas.

5.- Llevarse bien con los prefectos

El informante más destacado en este criterio fue el 4 quien presentó el mayor número de elecciones con 8 de ellas basadas en la percepción de los demás.

Es una estudiante perteneciente a otro subgrupo conformado por 4 chicas, que de acuerdo a las observaciones, las 4 son victimarias y mantenían una buena interacción con el prefecto de su grado (3ro). Esta estudiante se caracterizó por no trabajar en clase y mostrar cierta agresividad ante varias compañeras del salón mediante insultos, apodos, menosprecio pero sin llegar a los golpes; y de acuerdo con el sociograma No. 1 (para trabajar en clase) la estudiante que destaca en este indicador conforma un vínculo con la estudiante 4 únicamente[102]. En el sociograma No. 2 (para evitar trabajar en clase) ella es una de las informantes quien establece mutualidades de rechazo como se mencionó anteriormente en el indicador uno. En el sociograma No. 3 (quienes te escogerían o evitarían para trabajar en clase) ella se encuentra al centro con cuatro mutualidades donde establece vínculos de rechazo con el informante 9, 10 y 24; mientras que el único vínculo positivo lo establece con la estudiante 2.

[102] Esto pudo deberse a que las otras dos chicas no presentaron el sociograma porque no entraron a clases el día de la aplicación.

6.- Llevarse mal con los prefectos

El informante más destacado en este criterio fue el 21 quien presentó el mayor número de elecciones con 4 de ellas basadas en la percepción de los demás.

Es una chica que de acuerdo al sociograma No. 1 (compañeros con quienes gusta trabajar en clase) establece vínculos positivos con las chicas 17 y 22, evidenciando una estructura de cadena situándola a ella en el centro; lo mismo sucede en el sociograma No. 3 (quiénes consideras que te escogerían o evitarían en los casos anteriores) donde establece la misma estructura con las mismas compañeras. A diferencia del sociograma No. 4 (elección de compañero para realizar actividades extraescolares) ella y sus compañeras establecen una estructura relacional en forma de triángulo; cabe señalar que no presenta ningún rechazo por lo que puede ser una característica de una buena relación e interacción con sus compañeros. En las observaciones no se logró abundar en este indicador de acuerdo a esta informante (21) por lo que se considerará la percepción de los estudiantes.

7.- Su agresividad física (golpes, empujones, zancadillas, jalones de cabello, pellizcos, cachetadas, mordidas, patadas)

El informante más destacado en este criterio fue el 16 quien presentó el mayor número de elecciones con 22 de ellas mientras que su compañero (31) presenta el segundo número más alto, esto de acuerdo a la percepción de los demás estudiantes.

De acuerdo a la observación realizada, es el chico más agresivo de entre los 5 victimarios, la mayor parte del tiempo fue temperamental con el mismo subgrupo de compañeros (excepto el informante 31) y algunos quienes fueron considerados como “los inteligentes” (informantes 6, 25, 26 y 27), su conducta y actitudes demostraron tendencia a la agresividad comúnmente manifestada de manera física (zapes, golpes con mano abierta y cerrada, patadas y cachetadas).

8.- Su agresividad psicológica

El informante más destacado en este criterio también fue el 16 quien presentó el mayor número de elecciones con 18 de ellas mientras que uno de los miembros victimario de su subgrupo (informante 33) presenta el segundo número más alto, esto de acuerdo a la percepción de los demás estudiantes.

Es pertinente señalar que todas y cada una de las agresiones que plantea esta investigación tienen una incidencia psicológica que se considera transversal a ellas; no obstante, también hay agresiones que manifestó el informante 16 de

acuerdo a este criterio en relación a lo observado. En una ocasión en la clase de Español III, la clase iba a comenzar en su horario habitual pero el docente no se encontraba por lo que este informante (16) comenzó a buscar asiento, al percatarse que el asiento que tomaba normalmente estaba ocupado por una mochila y por ende por alguien más, recurrió a moverla y la escondió por lo que la llevó debajo de una banca que se encontraba por la entrada del salón. La mochila resultó ser de una chica. Él no se quitó del lugar y la chica tuvo que buscar su mochila hasta que la encontró y le hizo una señal obscena (con el dedo medio totalmente levantado mientras que los otros dedos estaban abajo). Lo anterior es una muestra de una agresión psicológica (esconder pertenencias de manera individual).

9.- Su agresividad verbal

El informante más destacado en este criterio también fue el 16 quien presentó el mayor número de elecciones con 23 de ellas mientras que su compañero (31) presenta el segundo número más alto de acuerdo a la percepción de los demás estudiantes.

Dentro de la manifestación de agresividad que hace evidente este informante, la verbal era la más común de todas. Sus expresiones abarcaban desde groserías, menosprecio y apodos tanto con los compañeros del subgrupo de victimarios como con los otros del resto del grupo de 3ro. En particular esta agresión (verbal) generó la interpretación e idea de que él es quien hace *bullying* a los demás miembros de este subgrupo (menos al informante 33) ya que entre ellos ya se habían peleado en dos ocasiones en los grados anteriores (1ro y 2do grado), de acuerdo a algunos comentarios entre los compañeros de este subgrupo de victimarios, esto pudo haber sido por el hecho de que ninguno de los dos permitió cierto comportamiento agresivo del otro.

10.- Su agresividad sexual

El informante más destacado en este criterio también fue el 16 quien presentó el mayor número de elecciones con 21 de ellas mientras que dos de los miembros del subgrupo de victimarios (31 y 33) presentan por igual el segundo número más alto de acuerdo a la percepción de los demás estudiantes.

Este estudiante aparte de mostrar algunas agresiones verbales todos los días de observación, en una ocasión que había clase en el laboratorio destinado a Ciencias III, le levantó la falda a una de las chicas del salón (acoso/asedio); y en algún momento en el que el docente estaba explicando la reacción de un

experimento en una de las mesas del laboratorio, este chico se le recargó por la parte trasera a una de sus compañeras, recargando la parte de sus genitales en el trasero de la chica, la chica al percatarse que él había tenido una erección se quitó y se cambió de lugar. Al situarse en otro lugar, la chica se colocó su libreta en la parte trasera de sus glúteos y este chico se dirigió al lugar donde estaba ella para hacer lo mismo. La chica ya no se quitó y tampoco retiró la libreta pero posteriormente llegó el informante 31 (con el cual tiene un vínculo) e hizo lo mismo. La conducta agresiva es evidente en este estudiante y su compañero.

La percepción de los estudiantes en cuanto a los criterios anteriores (7, 8, 9 y 10) coinciden con la percepción del investigador respecto de los roles practicados por ellos durante las observaciones. Esto hace evidente que entre ese subgrupo de 5 victimarios el tipo de interacción esté basada en la violencia, la cual como ya se mencionó en el marco teórico es aprendida de acuerdo al contexto relacional del individuo (familia, escuela, barrio, etc.) mediante aprendizaje social aunado a esto la transición de la etapa de la adolescencia, la falta de pertenencia, la situación socioeconómica de la familia, así como el núcleo familiar y lo que ello conlleva (confianza, comunicación, respeto, atención, etc.). Es evidente que la agresividad en el individuo es multifactorial por lo que no solamente puede desencadenarse de un factor.

11.- Su exclusión social

El informante más destacado en este criterio fue el 30 quien presentó el mayor número de elecciones con 12 de ellas basadas en la percepción de los demás.

Este dato no corresponde a lo observado en este informante (que haga exclusión social), sino todo lo contrario ya que es él quien más la padece. En un comienzo de las observaciones, se percibió a este estudiante como si fuese alguien excluido puesto que no hacía equipo con alguno de sus compañeros de clase hasta que lo incorporaba el docente a algún equipo; sin embargo, con el proceder de las mismas observaciones se notó que él se aislaba de los demás para realizar actividades escolares. No obstante esto pudo haber tenido sus orígenes en los grados anteriores y pudo haber sido causado por la exclusión que sufría este estudiante desde tiempo atrás (1ro y/o 2do grado).

Cabe señalar que respecto a los sociogramas No. 1, 3, 4, 5 y 6 no mantiene algún vínculo positivo o de rechazo con alguien, aunque él haya escogido a alguien de sus compañeros no tiene la misma respuesta por parte de ellos por lo que de acuerdo con Bustos (1980) y como lo ponen de manifiesto los sociogramas, es un individuo que permanece como alguien neutro y/o indiferente en esos criterios. Por el contrario, presenta un rechazo manifestado en el sociograma No. 2 (con qué

compañeros preferirías no trabajar en clase) que tiene el informante 30 por parte del informante 33. En la pregunta complementaria *¿por qué?* el informante 33 comenta lo siguiente: *"Nunca le echan ganas y todo quieren que se lo pasemos"* esto puede ser la explicación al por qué este chico se aísla o es excluido por sus compañeros de grupo y no únicamente por victimarios.

Por parte del informante 30, el responde a la pregunta complementaria lo siguiente: *"Porque no trabaja".* Esto puede interpretarse como si el trabajo individual para él fuese una estrategia de trabajo eficaz.

12.- Su capacidad para resolver conflictos

El informante más destacado en este criterio fue el 8 quien presentó el mayor número de elecciones con 5 de ellas basadas en la percepción de los demás.

Es una chica que pertenece a uno de los 4 subgrupos dentro del grupo de 3ro "C" de acuerdo a las observaciones. Ella es una observadora pasiva de la ocurrencia de *bullying* entre sus compañeros, por lo que no alienta pero de la misma manera no denuncia la situación. Al momento de conformar equipo lo hace con las chicas con quienes establece vínculos positivos y de acuerdo a lo poco que se pudo percibir de ella en las observaciones, es una chica que procura realizar sus actividades escolares de manera rápida y práctica, por lo que puede ser una de las pautas que dan pie a que ella haya sido la persona destacada en este criterio.

13.- Estar dispuesto a ayudar a los demás

Los informantes más destacados en este criterio fueron el 6, 8, 9, y 26 quienes presentaron el mayor número de elecciones con 3 de ellas basadas en la percepción de los demás.

En este criterio destacan cuatro informantes de dos subgrupos, el primero de ellos conformado por el informante 6 y 26 quienes son miembros del grupo de "los inteligentes" (6, 25, 26 y 27) mientras que el segundo grupo está conformado por las estudiantes 8 y 9 quienes son miembros de grupo un subgrupo conformado por 4 chicas tal como lo muestra el sociograma No. 1 (informantes 8, 9, 10 y 11). Las cuatro chicas que destacan en este criterio fueron seleccionadas por los mismos integrantes de sus subgrupos por lo que da la impresión de una unidad entre compañeros así como el reconocimiento respecto este criterio.

14.- Su falta de comprensión ante la debilidad de los demás

El informante más destacado en este criterio fue el 33 quien presentó el mayor número de elecciones con 9 de ellas mientras que dos de los miembros del subgrupo de victimarios varones (16 y 31) presentan el segundo y tercer número más alto respectivamente de acuerdo a la percepción de los demás estudiantes.

De acuerdo con algunos comentarios entablados en algunas charlas informales con estudiantes pertenecientes al subgrupo de victimarios, este estudiante en particular lo concibieron en 1ro y 2do grado como uno de los más agresivos; pero fue en las observaciones realizadas en tercer grado donde el mismo estudiante me lo confirmó de la siguiente manera: *"yo antes era bien cabrón porque me agarraba a putazos con quien sea o con quien se quería pasar de pendejo conmigo, por lo que les tenía que poner su estate quieto. Nunca me dejé de los demás, de hecho con* (nombre del informante 16) *me agarré en dos ocasiones: en primero y en segundo año y fue porque yo no iba a tolerar que se quisiera pasar conmigo y cuando yo le hice a él, ya no se aguantó"*[103]*.* En el fragmento anterior se evidencia una situación entre el informante 33 y 16 donde este último es el segundo con el número más alto respecto a este criterio; por otro lado el informante 31 es quien presenta el tercer número más alto.

Pareciera una coincidencia que los informantes 16, 31 y 33 fuesen los más altos en este criterio pero tiene gran relación con el hecho de que padezcan de un complejo de inferioridad, tratando de ocultarlo con conductas violentas manifestadas a través de las diferentes agresiones.

15.- Agredir a otros

El informante más destacado en este criterio también fue el 16 quien presentó el mayor número de elecciones con 24 de ellas mientras que su compañero (31) presenta el segundo número más alto de acuerdo a la percepción de los demás estudiantes.

Este dato confirma que es el chico más agresivo de acuerdo a la percepción de los estudiantes como del investigador y que su compañero también mantiene este criterio en común. Puede que estos estudiantes (16 y 31) se relacionen e interactúen tan bien por el hecho de compartir este criterio en común, que como ya se dijo anteriormente puede tener origen multifactorial.

[103] Este fragmento fue recuperado de una charla informal con un estudiante victimario (informante 33).

16.- Ser agredidos

El informante más destacado en este criterio fue el 5 quien presentó el mayor número de elecciones con 20 de ellas basadas en la percepción de los demás.

Este dato es uno de los más significativos recabados de la percepción de los estudiantes ya que de acuerdo a las observaciones que se realizaron al grupo, no se percató de que este chico sufriera de agresión alguna. En primera por el número de alumnos que tenía el grupo (49) así como por las sesiones de observación por lo que resultaba un tanto complicado y aunado a esto que solo dos docentes dieron permiso para realizar las observaciones por lo que resultó una limitante. No obstante, se interpreta que la elección de este informante en este criterio se debe a la experiencia que como grupo tuvieron a lo largo de 3 años de convivencia.

Es pertinente señalar que una vez que se obtuvo esta información se procedió a pedirle de la mejor manera al chico si podía apoyar con una entrevista a lo que él comentó que sí pero el día pactado me preguntó de qué trataba por lo que le respondí de manera muy general a lo que él posteriormente contestó que mejor no. Traté de hacerle ver que su participación era significativa en la investigación pero no quiso por lo que fue una fuga de información enriquecedora.

17.- Saber comunicarse

El informante más destacado en este criterio fue el 26 quien presentó el mayor número de elecciones con 11 de ellas basadas en la percepción de los demás.

De acuerdo a las observaciones y por comentarios de los mismos estudiantes del grupo como de un docente, es la chica con el mejor promedio de la escuela en general. Dentro de las clases de Español III y Ciencias III comúnmente participaba y pasaba a exponer cuando alguno de los docentes lo solicitaba esto pudo dar pie a que los demás compañeros del grupo la eligieran como la persona que destaca en este criterio. Desde la percepción del investigador se puede decir que su expresión era adecuada en relación a una persona de su edad, las palabras eran bien empleadas y su expresión corporal ponía en evidencia la tranquilidad con la que ella se dirigía a los estudiantes como al docente.

18.- Tener problemas para comunicarse

El informante más destacado en este criterio fue el 8 quien presentó el mayor número de elecciones con 7 de ellas basadas en la percepción de los demás.

Esta chica fue elegida por sus cuatro compañeras y aparte por tres chicos del grupo, lo que podría dar pauta a que ellas y ellos hayan observado y reconocido que ella tiene un problema para comunicarse con los demás compañeros o para expresar algo. Respecto de las observaciones, no se notó que presentara algún problema para poder comunicarse por lo que se tomará en cuenta la percepción de los estudiantes.

19.- Ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario (fuerte físicamente y/o emocionalmente; agresivo, violento)

El informante más destacado en este criterio fue el 16 quien presentó el mayor número de elecciones con 14 de ellas mientras que dos de los miembros del subgrupo de victimarios varones (31 y 33) presentan el segundo número más alto de acuerdo a la percepción de los demás estudiantes.

Este criterio muestra a los mismos informantes del criterio catorce aunque en diferente orden, sin embargo, la información tiene relación con este criterio. Esta información basada en la percepción de los estudiantes es correspondiente con la percepción del investigador durante las observaciones, ya que de los victimarios mencionados, el informante 16 es el más agresivo, mientras que los otros dos son un tanto menos agresivos.

En relación al complejo de inferioridad y/o de superioridad desde la perspectiva psicológica, se considera que la conducta agresiva de los chicos quienes son victimarios es con la finalidad de encubrir sus debilidades y cierta vulnerabilidad que presentan en otros aspectos como el emocional-sentimental así como situaciones que ocurren en otros ámbitos (familiar, escolar, religioso, social, laboral –si fuese el caso-, etc.).

20.- Sentirse inferior

El informante más destacado en este criterio fue el 30 quien presentó el mayor número de elecciones con 7 de ellas mientras que el segundo lugar más alto lo ocupa el informante 5 de acuerdo a la percepción de los demás.

Este dato coincide con la persona que destaca en el criterio once (tal como se ha dejado enunciado) por lo que el resultado del criterio actual puede complementar la información respecto al criterio de *exclusión.* Puede que el chico presente un complejo de inferioridad y que constriña aspectos como la espontaneidad, las relaciones que puede establecer con sus compañeros de salón, interacciones con los mismos, dudas y preguntas en clase, comunicación, amistad, expresión, etc., una serie de factores que pueden ser constreñidos por un complejo de inferioridad.

Por un lado, es necesario recordar que este estudiante padece de exclusión social por parte de sus compañeros como por su parte ya que se aislaba; por otro lado es pertinente recordar que es un individuo que permanece neutro en cuanto a las mutualidades positivas y que presenta solo un rechazo en el sociograma No. 2 por parte del informante 33. Tanto este criterio como el once pueden complementar la información respecto del informante 30.

21.- Sentirse superior

El informante más destacado en este criterio fue nuevamente el 16 quien presentó el mayor número de elecciones con 15 de ellas mientras que dos de los miembros del subgrupo de victimarios varones (31 y 33) presentan el segundo y tercer número más alto respectivamente de acuerdo a la percepción de los demás estudiantes.

La información de este criterio corresponde con la percepción de los estudiantes como del investigador al momento de las observaciones. Tiene gran relación con el criterio 7, 8, 9, 10, 15 y 19, donde la persona que destaca es el mismo informante (16) y tienen gran relación con los compañeros de su subgrupo (31 y 33). Esto quiere decir que pueden recurrir a la conducta agresiva a través de cualquiera de sus manifestaciones con la finalidad de ocultar aspectos que pueden considerarse vulnerables, incidiendo en la falta de comprensión hacia sus compañeros y terminar por agredirlos; de esta manera pueden ocultar su inseguridad tratando de sentirse superiores a los demás. El indicador actual así como aquellos que se enunciaron en este párrafo tienen gran relación con el siguiente criterio.

Cabe señalar que los chicos conciben las peleas como una habilidad que desarrollan conforme transcurre el tiempo y la experiencia, aspectos como el físico, la agilidad y la fuerza tienen una carga importante de significados al momento de alguna pelea, por lo que puede dar pie al reconocimiento y con ello la asignación de alguna posición entre los mismos victimarios y el resto del grupo.

22.- Querer llamar siempre la atención

El informante más destacado en este criterio otra vez fue el 16 quien presentó el mayor número de elecciones con 15 de ellas mientras que dos de los miembros del subgrupo de victimarios varones nuevamente (31 y 33) presentan el tercer y segundo número más alto respectivamente de acuerdo a la percepción de los demás estudiantes.

Tanto la persona que destaca en este criterio como el informante 31 y 33 corresponden con la percepción del investigador ya que al inicio de clases (durante las observaciones) ellos tres llegaban chiflando, gritando, corriendo, etc., esto era algo común en ellos (los 5 estudiantes victimarios) como si eso fuese una de las características de ellos pues se les consideraba por el investigador como estudiantes dinámicos, activos, indisciplinados en algunas ocasiones, unos responsables mientras que otros no lo eran. No se puede homogeneizar a la mayoría de los estudiantes con una serie de calificativos o todo lo contrario es necesario dejar en claro que cada uno de los estudiantes es único de acuerdo a su personalidad.

Puede que ello sea parte de la actitud de cada uno de los estudiantes, algunos contarán con esas características mientras que otros tendrán como características el hecho de ser tranquilos, disciplinados, puntuales, comprometidos, responsables, etc., una serie de calificativos que pueden dar pautas para conocer un poco de su personalidad.

23.- Ser inmaduro

El informante más destacado en este criterio fue el 28 quien presentó el mayor número de elecciones con 9 de ellas basadas en la percepción de los demás.

Según los sociogramas (1, 2, 3, 4, 5 y 6) el informante 28 no presenta algún vínculo positivo ni de rechazo por lo que pone en evidencia que es una de las personas que permanece en neutro y/o indiferente de acuerdo con Bustos (1980) a los demás estudiantes del grupo. En lo que a las observaciones respecta, no se tiene algún registro o experiencia con este estudiante por lo que no se puede comentar algo acerca del informante.

Hay que recordar que el ser humano es un ser complejo por lo que el término “inmaduro” es una palabra que su significado depende de una serie de construcciones basadas en la experiencia y que tiene gran relación con aspectos cognitivos, emocionales, sentimentales, así como con el comportamiento y la personalidad del individuo. Desde este punto de vista los estudiantes pueden interpretar el término conforme a sus experiencias por lo que podría carecer de una interpretación adecuada por la etapa de transcisión por la que atraviesan.

No obstante, es pertinente dejar en claro que no todos los alumnos son maduros y/o inmaduros dependiendo de ciertos aspectos, pero pudo detectarse una cierta madurez emocional, del pensamiento y sexual en el informante 33. Cuando se realizaban las observaciones se dio una plática con él en el laboratorio de Ciencias III, mientras que sus compañeros 16 y 31 estaban actuando ante sus

necesidades o curiosidades sexuales (como se comentó en el criterio 10) él se acercó al investigador comentando lo siguiente[104]:

> *"Mira a ese güey* (haciendo referencia al informante 10 mientras recargaba la parte de sus genitales en los gluteos de la chica) *piensa que haciendo eso le van a caer las viejas pero está bien pendejo. A las viejas no les gusta eso, a ellas hay que caerles poco a poco ",* le pregunté: ¿cómo? y el contestó: *"pues sí güey, hablarles bonito y poco a poco ellas sueltan prenda".* De ahí el chico nombró a 2 chicas mientras que las señalaba con el dedo índice de su mano derecha sin ellas percatarse, posteriormente me comentó lo siguiente: *"Yo con ellas no me involucro sentimentalmente, solo para ir a coger* (expresión utilizada para tener relaciones sexuales) *y ya, así no te metes en pedos* (refieriendo a meterse en problemas) *y sin compromiso, tan amigos como siempre".*

Lo anterior es una charla informal que se presentó con el informante 33 mientras se realizaba una de las observaciones, por lo que en cuanto se pudo se registró en las notas de campo. La percepción del estudiante puede ser diferente a la de algún adulto, sin embargo, hay que considerar que es un adolescente que está en una etapa de transición (la adolescencia) y que puede presentar curiosidades así como necesidades por satisfacer.

[104] Esta experiencia por parte del investigador se registró durante las observaciones y forma parte del análisis de ese método (observación selectiva-no participante) respecto a la subcategoría *agresión sexual*.

4.4 Resultados

A continuación se dan a conocer de manera puntual los resultados de la investigación, algunos están complementados por registros y/o fragmentos derivados del análisis de las técnicas etnográficas como del instrumento. Es en este apartado donde se realizó la triangulación metodológica, pues en conjunto dan respuesta a las preguntas específicas y estas a su vez responden a la pregunta general planteada en la investigación. La forma en la que se presentan los resultados obedece al orden en el que están planteadas las preguntas específicas y al último se plantea la respuesta a la pregunta general.

Pregunta específica.

1. ¿Cuáles son los tipos de agresiones que ocurren más frecuentemente entre los estudiantes dentro del ámbito escolar?

De acuerdo con el análisis tanto de la observación como de la entrevista, todas las agresiones planteadas en esta investigación (física, psicológica, verbal, sexual y exclusión social) se presentan entre los estudiantes de ambos géneros de 3ro “C” pero las más recurrentes fueron la *agresión física y verbal*, e incluso se llegaron a considerar como una forma de interacción entre los estudiantes y esto se confirma con el fragmento[105] (Santiago/E/preg.1/T1) en la página 150, siendo congruente lo observado con la opinión de los estudiantes.

Es pertinente señalar que los varones recurrieron frecuentemente a la agresión física (entre ellos mismos) con un grado mayor de violencia en comparación con las mujeres y se confirma con el fragmento de (Lozano/E/preg.5/T1) página 153.

En algunos casos, se detonaron peleas a partir de alguna manifestación de esta agresión como en el siguiente registro[106].

> El docente no se encuentra en clase, Chucho toma la mochila de uno de sus compañeros (sin consentimiento y sin darse cuenta), la arroja al piso y la patea. El dueño de la mochila se da cuenta y la levanta, comienza a discutir con Chucho, se escuchan groserías, se empujan y comienzan a pelear (se pegan patadas, puñetazos, se jalan del cabello y se sujetan del cuello mientras ambos se ven a los ojos).
>
> (Clase: Español III, hora: 8:20 am, fecha: 07/09/15).

[105] Cualquier cita textual de alguna entrevista se referirá a partir de aquí con la palabra *fragmento.*

[106] A partir de aquí, aquellos registros derivados de la observación se van a referir únicamente con la palabra *registro.*

Como se mencionó anteriormente y en comparación con los varones, en este sentido, las mujeres recurrieron a manifestaciones con cierto grado menor de violencia, aunque ello no justifique la acción (registro de la página 130 donde Luz agrede a Karina).

En este caso, ella recurrió al pellizco como una manifestación de agresión física con cierto grado menor en comparación al que recurren los chicos, pero tal acción estuvo acompañada de agresión verbal. Otro registro que guarda relación con Luz es aquel de la página 134 donde ella fue víctima de quienes fueron considerados como victimarios y tal situación detonó en ella una respuesta agresiva reactiva (Calvete, 2012).

Así como ese registro, se lograron escuchar diversos comentarios entre los estudiantes, quienes hicieron uso de un amplio y extenso vocabulario, por lo que la magnitud de la agresión no distinguió de géneros. La agresión física y verbal fueron de las más frecuentes entre los estudiantes, pero la agresión psicológica se encuentra de manera transversal en todas las agresiones ya que incide colateralmente a las víctimas.

Cabe señalar que algunos estudiantes fueron objeto de situaciones no propiciadas que resultaron en una manifestación de agresión psicológica (burla), mientras que en otros casos los estudiantes recurrían a ella para provocar algo en específico. La burla estuvo motivada por distintos aspectos: la orientación sexual y el aspecto físico fueron algunos de ellos, en ambos casos propició burla individual y/o colectiva. Otra manifestación de agresión psicológica fue aquella mediante intimidación presencial que detonó Blanca en sus compañeros de equipo (registro en la página 131).

Por otro lado, el chantaje, comentarios racistas (basados en la pigmentación de la piel), humillación y chismes fueron manifestaciones de agresión psicológica más recurrentes entre los estudiantes según la opinión de la prefecta (fragmentos de la página 151) y son congruentes con lo observado. Aunque ambos géneros recurren a las distintas agresiones, hay que destacar que el género femenino tiene la particularidad de ejercer frecuentemente (entre mujeres) el tipo de agresión psicológica y lo hace de una forma que incide significativamente en la otra chica.

Es verdad que algunos de los estudiantes recurrieron a la conducta violenta como una respuesta en defensa ante cierta situación en la que se ven inmersos, tal fue el caso de Luz, Santiago y Chucho (o como la víctima de este último donde detonó en una pelea), por lo que no únicamente se reacciona de manera sumisa, sino que también hay reacciones violentas.

Aunque es una problemática que se presenta en el ámbito escolar, los victimarios hacen uso indistinto del momento como de los lugares de la escuela para perpetrar dichos actos. El aula es el principal escenario donde ocurre y la presencia o ausencia de algún adulto (docente o el prefecto) fue indistinto para ellos, por lo que en caso de estar presente alguno de ellos, recurrían a ejercer alguna agresión fuera de su vista (fragmentos en la página 153).

Los entrevistados aseguran que sucede en todo momento (entrada a la escuela, en clase, en el receso, al cambio de módulo, al ir al baño y a la salida de la escuela); por lo que el lugar como el momento no está determinado para ejercer *bullying*.

Algunos de los estudiantes observados y entrevistados se reconocieron como victimarios, entre ellos Santiago y Chucho, quienes recurrieron a la violencia como una estrategia de defensa o para delimitar cierta interacción (registros de la página 130) y se confirma con el siguiente fragmento.

> "[sí, lo hice… no lo hacía tan frecuentemente pero sí lo hacía, en primero y segundo (refiriéndose a los grados), ya de ahí en tercero pues no]" (Chucho/E/preg.2/T1).

El fragmento anterior como uno de los registros en la página antes referida, brindan pautas donde se interpretó que en algún momento Chucho fue víctima de *bullying* y ello se confirma a continuación.

> "[cuando entré a primero todos me querían […] golpear y de hecho […] cuando estaba en primero, los de tercero me hacían *bullying* (pequeña risa) en los baños, me madreaban ahí]" (Chucho/E/preg.2/T1).

Desde la apreciación de Chucho quien fue víctima de esta situación entrando a la secundaria, las posiciones juegan un papel significativo en las relaciones de poder (estudiantes de 3er grado sobre estudiantes de nuevo ingreso). En años posteriores (2do y 3er grado) ocupó la posición de victimario e incluso, según resultados del test sociométrico[107], fue considerado como el *agresor* más destacado del salón con 24 elecciones de un total de 33 estudiantes.

En este sentido y desde la percepción de sus compañeros de grupo como resultado de la aplicación del test sociométrico, Chucho fue el chico que más destacó por su agresividad física (22 elecciones), psicológica (18 elecciones), verbal (23 elecciones) y sexual (21 elecciones)[108]; esto es congruente con lo que se observó.

[107] Tal como lo demuestra el "Concentrado: chicho(a) que destaca por…" p. 205 y el indicador No. 15 "Agredir a otros" p. 214.

[108] "Concentrado: chicho(a) que destaca por…", página 205.

Las diferentes posiciones entre víctima y victimario se encuentran mermadas por diferentes aspectos, uno de ellos y tal vez uno de los más significativos es el aspecto físico. Los entrevistados reconocen que algunas de las características principales en victimarios son de orden físico: altos, robustos (toscos), aparentemente fuertes, con voz fuerte y gruesa (autoritaria), habilidades físicas y con conducta violenta, actitud desafiante ante los demás compañeros, etc. (fragmentos de la página 160) y ello se confirma con el fragmento del docente.

> "[son personas que a veces abusan hasta de su cuerpo […] están desarrollados de una manera que eso hace que les de confianza y se van sobre aquellos chavos que a veces físicamente […] no les ha permitido desarrollarse]" (Alfredo/D/preg.2/T3).

Por el contrario, los victimarios reconocen que toman por víctimas a aquellos compañeros que parecen ser débiles o vulnerables en relación al aspecto conductual, mientras que el docente y la prefecta se han percatado que el aspecto físico es característico de las víctimas.

> "[Mmm… siempre son agresivos (refiriéndose a los victimarios) con gente que jamás responde a sus agresiones, los demás (refiriéndose a las víctimas) siempre tienen ese miedo a que los ataquen]" (Santiago/E/preg.4/T2).
>
> "[…] uno que otro ahí medio soncillo […] los molestaba, los zapeaba para que se sintieran incómodos]" (Lozano/E/preg.1 y 2/T2).
>
> "[yo he visto que a los chaparritos, a los delgaditos son a los que más se les carga la mano]" (Alfredo/D/preg.2/T3).
>
> "[Los que son víctimas son unos niños chaparritos. Son delgaditos]" (Eli/P/preg.2/T3).

Son estudiantes que se caracterizan por no ser violentos, aunque cabe señalar que esto es relativo y depende de una serie de factores como la apreciación subjetiva y el valor del refuerzo (Bandura, 1975). No obstante, guarda relación con la conducta agresiva reactiva, donde la víctima reacciona furiosamente (en defensa propia) ante alguna amenaza percivida, motivada por estados de tensión y/o irritación ante la presencia de violencia recurrente (Calvete, 2012). Algunas otras víctimas se muestran temerosas y con actitudes pasivas; comúnmente son de estatura bajita y de complexión delgada, entre otras características[109]. Los dos últimos fragmentos coinciden con las características físicas de Chucho, quien confirma que son aspectos significativos para hacer *bullying*.

> "[Sí, tiene mucho que ver el tamaño y la forma de actuar, […] porque me veían más chico de edad y tamaño y ya cuando iba yo pasando por donde están los talleres […] ahí estaban siempre los de tercero y se me quedaban mirando,

[109] Todas estas características son relativas, por lo que no se pretende caer en determinismos ni tipologías.

> me decían groserías, me aventaban lo que tuvieran, así fuera su comida, ¡me la aventaban!]" (Chucho/E/preg.2/T1).

Cabe mencionar que Chucho es una persona de complexión delgada y estatura bajita, sin embrago, es uno de los principales agresores del salón (como ya se mencionó) por lo que las conductas y aspectos físicos son relativos y dependen de aquellos capitales (*k*) que doten al estudiante para transitar en las diferentes dinámicas que son parte del ámbito escolar, así como otros factores.

Pregunta específica.

2. ¿Cómo son las interacciones que mantienen los compañeros de clase en torno a los *sujetos de bullying* y/o entre ellos?

Para identificar las diversas interacciones que presentaron los estudiantes y para efectos de la investigación, es necesario puntualizar quiénes fueron víctimas y/o victimarios (*sujetos de bullying*). En relación a ello, al interior del grupo de 3ro "C" había varios subgrupos, dos de ellos estuvieron conformados por victimarios, uno de varones y otro de mujeres.

En el caso del subgrupo de varones, fueron 5 los integrantes (Santiago, Hugo, Cheché, Víctor y Chucho), mientras que en el caso de las chicas, fueron 4 (Luz, Claudia, Blanca y Karina). Los integrantes de estos subgrupos interactuaron frecuentemente entre ellos mismos pero algunos(as) de ellos(as) fueron víctimas al interior de sus subgrupos como se muestra en los registros de la página 130, 151 y 135, donde Chucho, Claudia, Karina y Luz han sido víctimas en algún momento de sus mismos compañeros(as) al interior del subgrupo.

En el caso de Karina y Luz, ambas victimarias se eligen entre ellas para realizar trabajos en clase, tal como lo muestra el sociograma No. 1 *"Compañeros con quienes gusta trabajar en clase"*[110], donde establecen una estructura de pareja la cual es considerada la mínima configuración social.

En el caso de Chucho, no es elegido por algún compañero para realizar actividades escolares, como se evidencia en el sociograma No. 1 *"Compañeros con quienes gusta trabajar en clase"*; sin embargo, en el sociograma No. 4 *"Elección de compañeros para realizar actividades extraescolares*[111]*"* sí es elegido. Esto pone de manifiesto que la conducta violenta a la que él recurre presenta cierta funcionalidad o le resulta efectiva para transitar en el plano social, por lo que

[110] Remitirse a la página 177.

[111] Remitirse a la página 193.

le proporciona cierto acceso a algunas esferas sociales pero de la misma manera lo limita en algunas otras (como en el plano escolar). Chucho es requerido por sus compañeros para cuestiones sociales pero es aislado y/o excluido para realizar actividades en el aula, por lo que es una clara incidencia del *bullying* específicamente en victimarios.

Aunque los estudiantes observados y algunos entrevistados fueron victimarios (y/o víctimas en algún momento de su transitar por la secundaria), en el caso de los varones (fragmentos de la página 157), algunos se identificaron y consideraron que se llevan bien con sus demás compañeros del subgrupo (aunque la interacción estuviera basada en conductas violentas, comúnmente agresiones físicas y verbales e incluso consideradas como un tipo de interacción)[112].

La frecuente convivencia entre los victimarios se ha considerado como una buena relación e interacción entre ellos mismos, la cual está basada en un sentido de identidad. De acuerdo con el sociograma No. 1, establecen una estructura triangular donde todos los miembros ejercen cierto control recíproco para realizar actividades escolares. En el sociograma No. 4 conforman una estructura circular en la que sus miembros no necesitan una elección por mutualidad para mantener el vínculo dinámico por lo que la relación se mantiene sin ejercer control uno(s) sobre otro(s) para realizar actividades extraescolares y de acuerdo con esta estructura, son quienes presentan relaciones más estables, maduras y duraderas según Bustos (1980).

Lo mismo ocurre con las victimarias, quienes convivieron frecuentemente y sobrellevan cierta interacción que apuntala a buena; aunque de acuerdo con los registros de la página 130, 131 y 135, son susceptibles a más agresiones entre ellas mismas, donde Claudia, Karina y Luz han sido víctimas en algún momento; sin embargo, Blanca es la única chica que no padece agresión por parte de sus compañeras. Aunque las chicas victimarias no formaron parte del análisis de los sociogramas (porque no se presentaron a clase el día de la aplicación del instrumento), desde la percepción del investigador, se puede decir que las chicas conformaron una estructura circular.

En relación a una situación con Blanca, algunos de los victimarios pueden detonar en el imaginario de sus compañeros de grupo cierta amenaza o intimidación aunque no sea su intención o aunque no esté manifestando alguna conducta que denote violencia, tal es el caso de la intimidación presencial que ejerció Blanca en sus compañeros de equipo (página 131).

[112] Como se comentó en la pregunta específica anterior.

Esta conducta como resultado del imaginario de los estudiantes (quienes no son víctima ni victimario) inhibe significativamente las relaciones y las interacciones entre victimarios y compañeros del grupo en general. En este sentido, los victimarios entrevistados consideran que se llevan bien con los demás compañeros del grupo.

> "[yo digo que bien. […] sí, me llevo con todos. […] nunca me sentí rechazado del grupo]" (Chucho/E/preg.1/T2).
>
> "[Pues yo la verdad si me llevo pesado, pero pues hay un punto hasta donde llevarnos. […] no sobrepasarnos de ahí]" (Lozano/E/preg.1/T2).
>
> "[Mmm, pues según yo, bien. […]" (Santiago/E/preg.1/T2).

Estos fragmentos son contradictorios de acuerdo con los resultados del sociograma No. 3 *"Quienes consideras que te escogerían o evitarían en los casos anteriores"* (para trabajar en clase)[113], donde los victimarios son evitados por dos de sus compañeros "sobresalientes". Por un lado, Filiberto (informante 25) rechaza a Santiago (informante 33) y a Hugo (informante 20), donde este último también es rechazado por Viridiana (informante 26) quien también evita a Víctor (informante 31). En este caso, tres de los victimarios son rechazados y es correspondiente con lo observado, ya que los cinco victimarios entablaron relación entre ellos mismos comúnmente, por lo que pudieron haber sido excluidos por el grupo.

La relación y la interacción entre victimarios y el grupo en general no fue del todo buena por lo que los victimarios(as) padecen rechazo por parte del grupo o simplemente el resto del grupo procura mantenerse al margen de los victimarios(as) al momento de realizar alguna actividad dentro del aula[114]. Por el contrario, se percibió cierto apoyo por parte del grupo cuando se trata de un asunto que los incluye a todos y los unifica (registro de la página 141), donde algunos alientan a los victimarios para representar al grupo en el torneo de futbol.

Las relaciones e interacciones que se presentaron en ese momento fueron específicamente en cuanto a actividades extraescolares. Es aquí donde se ponen en juego los diferentes capitales (*k*) con los que cuenta cada estudiante (en el caso de los victimarios), ya que ciertos (*k*) los hacen sobresalir ante el resto del grupo para representarlos en el torneo de futbol. Es por ello que las relaciones e interacciones entre victimarios y compañeros del grupo son relativas, pues no existe interacción para realizar actividades escolares pero sí manifiestan apoyo en actividades extraescolares.

---

[113] Remitirse a la página 186.

[114] Tal como se evidencia en el Sociograma No. 1. *"Compañeros con quienes gusta trabajar en clase",* página 177.

Pregunta específica.

3. ¿De qué manera el *bullying* influye en las conductas y actitudes de los estudiantes en el ámbito escolar?

Las conductas violentas manifestadas a través de las distintas agresiones inciden en los estudiantes de manera significativa, tanto en quienes la ejercen como quienes la padecen. El padecer de manera personal constantemente una situación relacionada con episodios de violencia puede crear un ambiente de tensión e irritación en aquellos estudiantes quienes sean víctima de la ocurrencia.

Desde esta perspectiva, no todos los estudiantes quienes padecieron *bullying* reaccionaron de alguna manera en específico sino que presentaron reacciones muy variadas: tanto de manera sumisa o pasiva como de manera violenta a pesar de ser víctimas (registros de la página 130, 132 y 135).

Esos registros muestran reacciones pasivas o sumisas ante alguna manifestación de agresión. En el caso de Chucho y Claudia (página 135) fueron víctimas de exclusión y/o aislamiento, con la particularidad de que la reacción ante ello fue pasiva, sentándose en su lugar sin hacer algo al respecto. Por el contrario, algunos manifestaron conducta agresiva reactiva (Calvete, 2012) y ello pudo haber estado motivado por la exposición constante a situaciones de violencia, mismas que causaron estados de tensión y/o irritación, tal es el caso donde los victimarios le esconden la mochila a Luz o el registro de la página 220 donde Chucho toma la mochila de uno de sus compañeros y la arroja al piso, detonando en una pelea.

Al verse expuestos en situaciones de violencia, tanto Luz como la víctima de Chucho, reaccionaron de manera agresiva. Ella recurrió a la agresión verbal mientras que él a la agresión física. En ambos casos, la espontaneidad tuvo un papel significativo en relación a las reacciones de los individuos pues se remite a la adecuación de una respuesta pronta (Bustos, 1980). Aunque la víctima reaccionara de manera sumisa por inhibir su espontaneidad o con conductas violentas por ser desenfrenado, es un error común creer que solo se es espontáneo en la acción, ya que también se es espontáneo en el pensamiento como en la palabra.

Independientemente de la reacción que tomen las víctimas, comúnmente son susceptibles a cambiar de actitud ante alguna manifestación de violencia por parte de los victimarios, quienes presentan deseos de trasfondo, intenciones y/o intereses por lo que pueden sacar provecho de la situación hasta tornarse como una negociación social donde la víctima también recurre a ello por temor o con la finalidad de inhibir agresión alguna manifestada por el victimario.

> "[…] **¿Cómo eran estas actitudes?** (pregunta el entrevistador refiriéndose a la víctima). (El entrevistado se ríe antes de contestar) a veces se reían por desesperación, a veces decían "bueno pus qué quieres que te invite" o así… era como una compra para que lo dejaras de estar chingando, […] o… a veces era como negociación o así, […] "¿no quieres que te castre? ¡Hazme mi tarea!"]" (Chucho/E/preg.2/T3).

La negociación puede darse por iniciativa de ambas partes aunque esto es relativo, ya que obedece a aspectos subjetivos (anhelos, deseos, intereses, etc.) de la víctima y el victimario. Algunas de las actitudes de quienes fueron víctimas antes de percibir alguna manifestación de violencia por parte de los victimarios, fueron distintas ya que eran estudiantes que, de acuerdo con las competencias escolares, participaban en clase (Luz y Claudia, registro de la página 131) y esto se confirma con el siguiente fragmento de la prefecta.

> "[…] Pudo haber sido un niño participativo, responsable, puntual. Pudo haber sido un niño que a la hora de resolver un examen sacaba diez, pero a partir que recibe este tipo de violencia, su actitud cambia totalmente]" (Eli/P/preg.3/T3).

La actitud de la víctima se ve mermada por las manifestaciones de violencia que pudo experimentar en algún momento durante su trayectoria escolar, por lo que el *bullying* incide en las relaciones interpersonales y en el aprovechamiento escolar de los estudiantes, principalmente en quienes son víctimas de la situación, lo cual es congruente con la opinión del docente.

> "[definitivamente si no hubiera esta práctica negativa que se da ¡en todas las escuelas! no tan solo en la nuestra, los niveles de aprovechamiento escolar serían magníficos, serían mejores. No habría tanto aislamiento, tanta apatía después de…]" (Alfredo/D/preg.6/T4).

Por el contrario, es pertinente recordar que se situó a los victimarios en una posición de víctimas para saber (desde su percepción) cómo la ocurrencia de *bullying* incidiría de alguna manera en ellos. Lejos de reconocer que es una situación desagradable para la víctima, los victimarios están conscientes del impacto, la magnitud y los alcances en aquellas personas quienes son víctimas de esta problemática, por un lado el aspecto emocional y por otro el psicológico.

> "[…] no físicamente sino que emocionalmente]" (Lozano/E/preg.3/T3).

> "[Sí. De todas las maneras. […] Psicológicamente, mmm… empezaría a tener problemas en la escuela, en mi casa, en todas partes y tendría […] miedo de llegar a un lugar donde esté esa persona]" (Santiago/E/preg.3/T3).

Este último manifiesta que la incidencia de la problemática, a pesar que toma como escenario el ámbito escolar se puede extender a otros ámbitos y contextos como el familiar y social.

Otro resultado significativo fue, aquellos quienes fueron victimarios presentaron actitudes dinámicas responsables respecto al aprovechamiento escolar ya que desarrollaban sus actividades escolares de manera eficiente (preguntaban, aportaban, sugerían, entregaban tareas, exponían, etc.) e inclusive sacan buenas notas, fragmento (Alfredo/D/preg.1/T4) en la página 167. Son chicos que mantienen una buena relación e interacción con el docente y viceversa, de la misma manera, atienden lo que las dinámicas escolares les demanda (registro de la página 138 a la 139) y como resultado de ello son las calificaciones.

Por otro lado la relación e interacción con el prefecto es buena aunque haya una distinción de roles entre ambos actores (registro de la página 146-147). Hay una buena relación e interacción entre victimarios y el prefecto, con la distinción de que éste último se comporta conforme su rol lo estructura y los estudiantes lo saben. Los reportes que pudieron haber sido motivados por la ocurrencia de *bullying* o por cualquier otra razón, permitió establecer un vínculo más cercano entre victimario-prefecto, relación e interacción matizadas con cierta confianza.

En lo que respecta a los observadores, la ocurrencia de *bullying* también muestra actitudes y reacciones ante ello de manera que tratan de tranquilizar la situación, lo cual remite a la forma de pensar (con base en su espontaneidad) donde pudieron haber sido conscientes de la magnitud y los alcances de la situación tratando de inhibir la tensión existente entre los *sujetos de bullying* (fragmento de Lozano, página 164).

Este es un resultado significativo para la investigación. Si los observadores pasivos son aquellos que no hacen algo en contra de la situación y por el contrario, los observadores activos son aquellos que alientan de alguna manera la situación; para esta investigación se ha considerado como *contra-activos* a aquellos estudiantes que accionan con la finalidad de inhibir tensión al momento en el que ocurre *bullying* (entre *sujetos de bullying*).

Las actitudes tanto de victimarios como de víctimas (*sujetos de bullying*) y de aquellos que fungen como observadores (pasivo, activo o contra-activo) son relativas ya que son cambiantes, dependientes de diversos factores los cuales pueden ser personales (internos-subjetivos) y/o ambientales (externos-objetivos).

Pregunta general

¿Cómo incide el *bullying* en las relaciones interpersonales correspondientes al ámbito escolar, específicamente de los alumnos de 3er grado grupo C, inscritos en la Escuela Secundaria General Jesús Reyes Heroles, turno matutino, periodo escolar 2015 – 2016; ubicada en la ciudad de Perote, Veracruz, México?

La presencia de *bullying* entre los estudiantes incide significativamente en las relaciones interpersonales dependiendo de las posiciones que ocupen: víctima y/o victimario *(sujetos de bullying).* Las relaciones y las diversas interacciones que establecieron con los diferentes actores (compañeros de clase, docentes y prefectos) fueron variadas. Para comenzar el abordaje que da respuesta a la pregunta de investigación, se plantearon los resultados de acuerdo a las diferentes posiciones (víctima, victimario y *sujetos de bullying*) y relaciones (*sujetos de bullying*-docente y prefecto).

- <u>En cuanto al Victimario</u>

No todos los victimarios fueron siempre victimarios, en algunos casos, el origen de ser victimario radicó en ser anteriormente una víctima como el caso de Chucho, quien expone cómo fue víctima de chicos de tercer grado cuando él era de nuevo ingreso y se invirtieron los papeles cuando llegó a tercero, ya que fue considerado por sus compañeros e investigador como un victimario y él mismo se reconoció como tal.

Desde la apreciación de Chucho quien fue víctima de esta situación entrando a la secundaria, las posiciones juegan un papel significativo en las relaciones de poder (estudiantes de 3er grado sobre estudiantes de nuevo ingreso). Cabe recordar que los estudiantes se encuentran en determinado campo (la escuela), en el que se entreteje una red de posiciones (dominantes y dominados) las cuales se encuentran definidas por su poder o (*k*). De esta manera se define la estructura social ya que en ella se establecen relaciones interdependientes, formando así las bases de una lógica diferente a la de otros campos.

En este campo persiste una lucha constante por la conservación o aspiración de/entre las diferentes posiciones, este posicionamiento de poder da origen a la dinámica en este campo donde sus ocupantes ejecutan ciertos (*k*) que resulten útiles para competir por posiciones: en años posteriores (2do y 3er grado), Chucho ocupó la posición de victimario e incluso, según resultados del test sociométrico[115], fue considerado como el *agresor* más destacado del salón con 24 elecciones de un total de 33 estudiantes. De la misma manera, fue el chico que más destacó por su agresividad física, verbal, psicológica y sexual.

[115] Tal como lo demuestra el "Concentrado: chicho(a) que destaca por…" p. 205 y el indicador No. 15 "Agredir a otros" p. 214.

Esta conducta violenta fue considerada como el principal (*k*) de los estudiantes victimarios a quienes les permitió influir y/o ejercer cierto poder sobre sus víctimas. Es pertinente señalar que, de acuerdo con Bourdieu (1995), los comportamientos, actitudes, principios, valores y/o antivalores, entre otros; son considerados como un *capital cultural* incorporado (es decir, en forma subjetiva e intransferible) el cual es adquirido en la familia mediante aprendizaje social a lo largo de su trayectoria vida y cuando se reproduce en la escuela, es transformado a *capital cultural escolar.*

Aunado a esto, las diferentes posiciones entre víctima y victimario se encuentran mermadas por diferentes aspectos, uno de ellos y tal vez uno de los más significativos fue el aspecto físico, mismo que se ha considerado como un (*k*) incorporado (propia de cada agente) y con el cual se puede caracterizar a la mayoría de los victimarios. Hay algunas características similares y/o en común desde la percepción del estudiante, prefecto, docente e investigador, pero las características señaladas (como bien lo refirió Lozano, página 160) son de la mayoría de los victimarios por lo que no se pretende caer en determinismos, generalidades, ni tipificaciones como Olweus (2004) en algún momento lo señaló, ya que esto es algo relativo.

A pesar de ocupar esa posición, los victimarios reconocen que es una situación desagradable para la víctima y están conscientes del impacto, la magnitud y los alcances en aquellos compañeros quienes son víctimas de esta problemática, incidiendo comúnmente en el aspecto emocional y psicológico como lo comentó Lozano y Santiago (p.165). Este último manifiesta que la incidencia de la problemática, a pesar que toma como escenario el ámbito escolar se extiende a otros ámbitos y contextos como el familiar y social.

Por otro lado, la conducta violenta a la que Chucho recurrió con frecuencia, le presentó cierta funcionalidad o le resultó efectiva para transitar en el plano social, proporcionándole cierto acceso a algunas esferas sociales ya que era requerido por sus compañeros de subgrupo[116]. Por el contrario, estas conductas violentas lo limitaron significativamente en el plano escolar[117], donde fue excluido y/o él mismo se aisló. En otras palabras, Chucho es requerido por sus compañeros para cuestiones sociales pero es excluido para realizar actividades en el aula, por lo que es una clara incidencia del *bullying* específicamente en victimarios.

[116] Sociograma No. 4, *"Elección de compañeros para realizar actividades extraescolares";* página 193.

[117] Sociograma No. 1, *"Compañeros con quienes gusta trabajar en clase";* página 177.

Otro resultado significativo fue que, aquellos quienes fueron victimarios presentaron actitudes responsables respecto al aprovechamiento escolar ya que desarrollaron sus actividades escolares de manera eficiente (preguntaban, aportaban, sugerían, entregaban tareas, exponían, etc.), donde los registros y el fragmento del docente (p.167) lo confirman e inclusive sacan buenas notas, lo cual es contrariado con lo que Olweus (2004) propuso como una de las características en victimarios.

Estas actitudes responsables en relación al aprovechamiento escolar fueron consideradas como capital objetivado (mediante reconocimientos, méritos y calificaciones) entre los estudiantes, mismo que los hizo transitar en las diferentes dinámicas y exigencias que el rol los estructuraba al interior del campo. Desde un sentido simbólico cabe señalar que los capitales representan prestigio, reputación y/o reconocimiento.

- En cuanto a la víctima

La víctima no siempre fue víctima (como el caso de Chucho) por lo que las mismas experiencias como resultado del *bullying* pueden orillar a ocupar otras posiciones (como la de victimario). Como lo muestran los registros, Chucho, Claudia, Karina y Luz fueron víctimas en algún momento de sus mismos compañeros(as) al interior del subgrupo. Entre estas víctimas, no todos reaccionaron de una manera específica sino que presentaron reacciones muy variadas que fueron desde sumisas o pasivas[118] hasta reacciones que fueron consideradas aún más violentas que la misma agresión que padecieron[119].

Aquellos quienes reaccionaron con alguna conducta violenta como respuesta ante tal situación, ponen en evidencia un procedimiento denominado por Bandura (1975) como “extinción”; proceso por el cual se modifica la conducta y es significativamente eficaz en los casos donde la respuesta socialmente desviada es ejecutada para reducir un miedo por lo que su reforzamiento es inevitable.

No obstante, estas conductas violentas se siguen reproduciendo por lo que el principio de imitación social contribuye a ello, mismo que está determinado por la apreciación subjetiva y el valor asignado al refuerzo, dando como resultado un aprendizaje por observación. Para que este aprendizaje se pueda propiciar es necesario un proceso de cuatro pasos: 1) atención en el contexto momentáneo, 2) retención de la información de quien ha sido modelo (almacenamiento de manera

[118] Registro de Karina (p.130), Víctor (p.132), Chucho (p.135) y Claudia (p.135).

[119] Reacción violenta de Luz en la p.134.

implícita o explícita), 3) reproducir el comportamiento y 4) motivación, si no hay la suficiente motivación no se lleva a cabo la reproducción (Bandura, 1976).

Desde una mirada psicoanalítica, según Freud las reacciones son una respuesta basada en la espontaneidad (Bustos, 1980) la cual es considerada como una cualidad que dicta la respuesta adecuada en el momento adecuado[120]. Las diferentes reacciones que presentaron los estudiantes, desde sumisas o pasivas hasta reacciones tornadas aún más violentas, están socialmente influidas.

Desde una perspectiva social, la conducta de los sujetos se entiende como el fruto de las distintas influencias ejercidas sobre ellos (Melero, 1993). Las reacciones manifestadas en determinado campo (la escuela) pueden ser el resultado de la reproducción de ciertos aprendizajes incorporados (en el *habitus*) desde el ámbito familiar y/o social.

Es pertinente señalar que existe una relación condicionada entre el *habitus* (disposiciones duraderas y transferibles) y el campo, ya que este último estructura el actuar del individuo. Aunque también el *habitus* funciona como estructura estructurante, el contexto donde el individuo se relaciona e interactúa es considerado un factor determinante para la conducta, por lo que ambas reacciones de los estudiantes pueden ser el resultado de comportamientos aprendidos socialmente.

Por otro lado, los victimarios reconocieron que tomaron por víctimas a aquellos compañeros que se mostraron débiles o vulnerables en relación al aspecto conductual (p.157 y 160); mientras que el docente y la prefecta consideraron que el aspecto físico es característico en víctimas (p.160 y 161), el cual coincide con las características físicas de Chucho, quien confirma en un fragmento (p.155) que son aspectos significativos para hacer *bullying*.

Cabe mencionar que Chucho es una persona de complexión delgada y estatura bajita, sin embrago, es uno de los principales agresores del salón, según la percepción de los estudiantes[121], donde destaca por su agresividad física, psicológica, verbal y sexual. El aspecto físico es relativo y depende de aquellos capitales (*k*) con los que cuente el estudiante para transitar en las diferentes dinámicas que son parte del ámbito escolar; por ejemplo: puede ser una persona de estatura bajita y de complexión delgada pero ello lo puede hacer más hábil en sus movimientos.

[120] Cabe señalar que la palabra “adecuado(a)” puede resultar una falacia, ya que aquello que es adecuado para alguien puede no serlo para otra persona.

[121] Tal como lo demuestra el “Concentrado: chicho(a) que destaca por…” p.205.

- Sujetos de bullying

En el caso del subgrupo de varones, fueron 5 los integrantes (Santiago, Hugo, Cheché, Víctor y Chucho), mientras que en el caso de las chicas, fueron 4 (Luz, Claudia, Blanca y Karina). Los integrantes interactuaban frecuentemente pero algunos(as) de ellos(as) fueron víctimas al interior de sus subgrupos como se ha mencionado a lo largo de los resultados.

Cabe señalar que los chicos victimarios presentaron una relación más estable entre ellos y se evidenció en las interacciones que presentaron en clase. En el caso de las chicas, sobrellevaron su relación, la cual apuntaló a buena aunque fueron más susceptibles a manifestaciones de violencia entre ellas mismas.

La víctima comúnmente fue susceptible a cambiar de actitud ante alguna manifestación de violencia por parte del victimario, dependiendo de los intereses y/o intenciones de este último, era como sacaban provecho de la situación y en ocasiones se llegó a una negociación social donde la víctima recurrió a ello con la finalidad de inhibir tensión en el victimario. Algunas de las actitudes de las víctimas antes de percibir alguna manifestación de violencia fueron distintas ya que eran estudiantes que, en relación a sus competencias escolares, participaban en clase.

La actitud de la víctima se ve mermada por las manifestaciones de violencia que experimentó en algún momento durante su trayectoria escolar, por lo que el *bullying* incide en las relaciones interpersonales y en el aprovechamiento escolar de los estudiantes, principalmente en quienes son víctimas de la situación, lo cual fue congruente con la opinión del prefecto, docente y del investigador.

Las agresiones como las reacciones a las que recurren los *sujetos de bullying* (dominante-dominado) al momento en el que se ejerce esta situación es el resultado de una construcción social. Puede ser la reproducción de cierto tipo de interacción en el contexto familiar y/o social al cual han estado expuestos durante su trayectoria de vida –o *habitus*-, mismo que se ha interiorizado en forma de disposiciones duraderas que se externalizan en sus relaciones e interacciones dentro del aula y determinan así las posiciones que se asignan ellos mismos o que se atribuyen.

- Con estudiantes del grupo

En el caso del Victimario

Algunos de los victimarios pueden detonar en el imaginario de sus compañeros de grupo cierta amenaza o intimidación aunque no fuese su intención o aunque no esté manifestando alguna conducta que denote violencia (Blanca, p.131). Esta fue

una conducta como resultado del imaginario de los estudiantes del grupo (quienes no fueron víctima ni victimario) e inhibe significativamente las relaciones e interacciones que se puedan establecer entre victimarios y compañeros del grupo en general.

En relación a lo anterior, los victimarios entrevistados consideran que se llevan bien con los demás compañeros del grupo. No obstante, los fragmentos son contradictorios de acuerdo con los resultados de un sociograma[122] donde los victimarios son evitados por dos de sus compañeros "sobresalientes". Por un lado, Filiberto (informante 25) rechaza a Santiago (informante 33) y a Hugo (informante 20), donde este último también es rechazado por Viridiana (informante 26) quien también evita a Víctor (informante 31).

La relación e interacción entre victimarios y los compañeros de clase no fue del todo buena por lo que los victimarios(as) padecieron rechazo por parte del grupo o simplemente el grupo procuró mantenerse al margen de los victimarios al momento de realizar alguna actividad dentro del aula[123].

Por el contrario, se percibió cierto apoyo cuando se trató de un asunto que los unificó a todos como grupo, del cual, algunos reconocieron los diferentes capitales (*k*) con los que contaban los victimarios, mismos que los hicieron sobresalir ante el resto del grupo para representarlos en un torneo de futbol. Las relaciones e interacciones entre victimarios y compañeros de clase son relativas, ya que no hubo buena interacción para realizar actividades en el aula pero sí manifestaron cierto apoyo en relación a actividades extraescolares.

- <u>Con el docente y el prefecto</u>

Los estudiantes saludaron al llegar a clases y al retirarse, aunque se presentó una diferencia entre ambos géneros ya que algunos varones saludaron de mano, mientras que las mujeres (la mayoría) de palabra. Cada estudiante saluda considerando cómo se lleva con el docente y es un reflejo de la relación e interacción entre estudiante-docente sin considerar la posición que ocupen. La buena relación e interacción establecida entre victimario y docente se confirmó con el fragmento de este último (p.167).

[122] Sociograma No. 3, *"Quienes consideras que te escogerían o evitarían en los casos anteriores"* (para trabajar en clase); página 186.

[123] Tal como se evidencia en el Sociograma No. 1. *"Compañeros con quienes gusta trabajar en clase",* página 177.

En este sentido, la relación e interacción con el prefecto es buena aunque la distinción entre roles estuvo presente en ambos actores (estudiante-prefecto). Toda relación e interacción establecida (victimarios con el docente y/o prefecto, así como entre los *sujetos de bullying*) hace uso del lenguaje, el cual contiene cierta carga simbólica de trasfondo y es considerado por Bernal (2005) como un instrumento de poder con el que se busca ser reconocido, respetado, distinguido, obedecido, etc., a esto se le conoce como violencia simbólica (Bourdieu, 1995) y está dotado con una compleja red de relaciones de fuerza.

La mayoría del grupo, tanto hombres como mujeres lo saluda de mano (p.146-147). La risa del prefecto, así como uno de sus comentarios denota cierto aprecio, mientras que el uso de palabras como "échanos la mano güey" muestra parte de la buena relación e interacción que puede tener el victimario con el prefecto. Al decir "yo solo hago mi chamba" deja en claro que desempeña su rol y que su comportamiento se ve estructurado por el mismo.

Esta comunicación (no necesariamente lingüística) ejerce dominación con disimulo como una estrategia para delimitar tanto posiciones como roles. Cuando se da a conocer el mensaje oculto o de trasfondo con la finalidad de hacer explícita la relación de poder existente entre ambas posiciones recibe el nombre de denegación lingüística (Bourdieu, 1995).

- Observadores

En lo que respecta a los observadores, ellos muestran actitudes y reacciones ante la ocurrencia de *bullying,* de manera que tratan de tranquilizar la situación, inhibiendo la tensión existente entre los *sujetos de bullying,* haciéndolos conscientes de la magnitud y los alcances de la situación.

Si los observadores pasivos son aquellos que no hacen algo en contra de la situación y por el contrario, los observadores activos son aquellos que alientan de alguna manera la situación; para esta investigación se ha considerado como *contra-activos* a aquellos estudiantes que accionan con la finalidad de inhibir tensión al momento en el que ocurre *bullying*.

Conclusiones

Conclusiones a partir de los objetivos

Las diversas agresiones que se plantearon como subcategorías en relación al *bullying,* se presentaron entre los estudiantes sin importar el género. En relación al primer objetivo específico[124] y de manera general, la agresión física y verbal fue de las más recurrentes con una consecuencia psicológica de forma transversal, es decir, repercutió de manera psicológica más allá de lo que le hacían o decían al estudiante. No obstante, el género femenino recurrió a la agresión disimulada, indirecta o psicológica (Papalia, 2005) siendo una de las más comunes entre este género.

Las agresiones tienen un origen multifactorial, están motivadas por diversos aspectos como el contexto, el deseo, las intenciones, los intereses, etc., una serie de objetividades y subjetividades que atañen al individuo al momento de la ocurrencia. Estas conductas violentas mostraron diferentes alcances y consecuencias. Por un lado y como derivado de ello se presentaron peleas propiciadas por victimarios, desarrollo escolar deficiente, ausentismo y deserción escolar; estos tres últimos como resultado principal en víctimas.

Por otro lado, las manifestaciones de comportamientos variaron dependiendo del rol que ocuparon los estudiantes. En el caso de aquellos quienes fueron víctimas de la situación presentaron comportamientos sumisos aunque no el único, ya que algunos estudiantes recurrieron a la conducta violenta como una respuesta de defensa ante una situación de amenaza.

Los victimarios no distinguieron de lugar ni del momento para perpetrar dichos actos, por lo que sucedieron a la entrada de la escuela, en clase, al cambio de módulo, al ir al baño y a la hora de la salida; no obstante, la presencia o ausencia de algún adulto les fue indistinto.

No toda víctima es siempre víctima ni todo victimario se desarrolla únicamente como tal. La víctima o el victimario adopta roles (adquiridos o asignados, dependiendo el caso) con base en sus características físicas y/o habilidades, por mencionar algunos aspectos, los cuales lo dotan de una serie de *capitales* que lo colocan en una posición diferente a la de los demás. Esto demuestra que tanto víctimas como victimarios pueden desarrollar diferentes roles dependiendo de diverso factores y/o posiciones que presenten. Aunado a ello, la exposición ante situaciones de violencia contribuye a justificarla y reproducirla.

[124] Conocer los diversos tipos de agresiones que ocurrieron más frecuentemente entre los estudiantes dentro del ámbito escolar.

En relación al segundo objetivo específico[125] y según los resultados del test sociométrico, se pudo concluir que aquellos estudiantes quienes fungieron como victimarios mantuvieron una buena relación al interior del subgrupo, presentando relaciones basadas en estructuras estables, maduras y duraderas (circulares) la cual es la mejor estructura de redes relacionales según Bustos (1980). Cabe señalar que la interacción entre ellos estuvo basada en conductas violentas, las cuales se consideraron como un tipo de interacción entre victimarios.

Los estudiantes son conscientes del rol que ocupan y de lo que pueden detonar en los demás compañeros. En el caso de los victimarios, algunos de ellos están conscientes del impacto, la magnitud y los alcances que el perpetrar mencionados actos propicia. Saben que es una situación desagradable para quien lo padece o sufre, de la misma manera saben (la mayoría) que generan cierto temor y/o amenaza en el imaginario de los demás compañeros de grupo incluyendo a las víctimas. También reconocieron que toman por víctimas a compañeros que parecen ser débiles y/o vulnerables física o conductualmente con la finalidad de conseguir algo de su interés. Sin embargo, mantuvieron buena relación con el docente y viceversa.

La relación e interacción entre los *sujetos de bullying* no es buena ya que presentan diferentes posiciones (Bourdieu, 1995) entre ambos, el aspecto físico toma un papel significativo ya que, en el caso de los victimarios, estos aspectos se asocian con el poder (altos, fuertes, robustos, tono y volumen de voz, etc.). Es pertinente señalar que algunos victimarios (sin caer en generalidades) resultaron ser competentes ante las dinámicas escolares que se les exigía, ya que entregaban tareas (o las hacían antes de entregarlas), participaban y/o realizaban sus actividades en clase, manteniendo una calificación promedio con tendencia a buena.

Por su parte, las víctimas presentaban características físicas contrarias a los victimarios: estatura baja, delgados, color de piel, etc., al igual que sus comportamientos: tranquilos, callados, tímidos, aislados, etc. Esto repercutió en sus dinámicas escolares, ya que (sin generalizar) no entregaban tareas, no participaban y mantenían calificaciones bajas. También se presentaron algunos cambios de conductas ante alguna manifestación de violencia. Antes de presenciar manifestaciones violentas, eran estudiantes que desarrollaban sus actividades escolares de manera eficiente y se desenvolvían socialmente de manera fluida.

[125] Identificar las interacciones que mantienen los compañeros de clase en torno a los *sujetos de bullying* y/o entre ellos.

Entonces, como conclusión en relación al tercer objetivo específico[126], la actitud de la víctima se ve mermada por las manifestaciones de violencia que pudo experimentar en algún momento durante su trayectoria escolar por lo que el *bullying* incide en las relaciones, interacciones y en el aprovechamiento escolar de los estudiantes, principalmente en quienes son víctimas de la situación, manifestando malas notas y aislamiento.

Aquellos quienes fueron considerados como observadores que inhibieron las tensiones al presentarse alguna situación en relación al *bullying* se les denominaron como *observadores contra-activos.* Esto demuestra que sí hay acciones que se implementan por parte de los observadores con la finalidad de contrarrestar e inhibir de alguna manera la situación.

Todo lo anterior *sustenta el supuesto de investigación* que se perfiló desde el momento de la inserción al campo y que fue la tesis que sostiene esta investigación, se puede concluir que la ocurrencia de *bullying* dentro del ámbito educativo merma de manera significativa las relaciones e interacciones que establecen los estudiantes dentro de la escuela. Su principal incidencia se presenta en las conductas y actitudes de los *sujetos de bullying*, observadores y los demás estudiantes de ambos géneros, así como en sus competencias para el desarrollo escolar.

Las relaciones entre estudiantes y preceptores (Mendoza, 2011), es decir, docentes y prefectos son distintas. Algunos de los victimarios establecieron buenas relaciones con algunos docentes, mientras que con los prefectos no fue el caso, ya que estos son los encargados de reportarlos ante situaciones que infringen el reglamento escolar.

Cabe señalar que los resultados no son generalizables, sino que dan cuenta de una situación particular en un determinado contexto por lo que los factores históricos, sociales, culturales y psicológicos en el tiempo que comprendió la investigación son indisolubles de la misma.

Algunos alcances de la incidencia del *bullying*

Las siguientes conclusiones fueron generadas a partir de la incidencia del *bullying* y se presentan de dos maneras: *alcances horizontales* y *verticales.*

[126] Describir la manera en la que el *bullying* influye en las conductas y actitudes tanto de estudiantes victimarios como de las víctimas (*sujetos de bullying*) en el ámbito escolar.

- *Alcances Horizontales*: es como se considera a aquellos ámbitos a los que pueden ser extrapoladas las diversas conductas como una consecuencia de la ocurrencia de *bullying.* Considera al origen de la problemática como una situación que se suscita dentro del ámbito escolar y que es extrapolada a otros ámbitos como el social y familiar.

  También comprende la incidencia del *bullying* en las redes sociales (ciberbullying), es decir, va más allá de una situación que se presenta de manera personal en la escuela ya que, ahora se han utilizado las tecnologías telemáticas (tercer entorno: interacción no personal) para agredir o violentar a los sujetos (Echeverría, 2000).

- *Alcances Verticales:* es todo lo referente a la incidencia de manera personal, es decir, que recae en el individuo, tomando en cuenta que las consecuencias psicológicas son transversales a todas y cada una de las agresiones. Esto se puede evidenciar en trastornos, conductas y comportamientos socialmente repudiados, inhibir las capacidades de interacción, tomar decisiones que puedan desencadenar ausencia escolar y/o deserción escolar.

  Referente al ámbito social, se pueden producir actitudes antipáticas las cuales pueden inhibir y contrarrestar las facultades para socializar, tales como ser ignorado, ser aislado o aislarse de manera personal por motivos impersonales, sufrir exclusión, etc.

  En cuanto al ámbito familiar puede producir la toma de decisiones para atentar contra su propia vida (suicidio).

Los siguientes alcances se pueden presentar en los ámbitos ya mencionados anteriormente y específicamente giran en torno a los *sujetos de bullying* y a los observadores.

- Víctima: mostraron dificultades para relacionarse en la escuela, así como para mantener buenas notas, hubo reacciones violentas y esto puede generar, baja autoestima, trastornos, complejos, resentimientos, ansiedad y/o depresión en los estudiantes, los cuales pueden tener como alcance los ámbitos planteados; no obstante, estos factores pueden contribuir a tomar la decisión y llevar a cabo el suicidio.

  También podrían presentar dificultades para relacionarse en los ámbitos anteriores, manifestando conductas antisociales, repudio o aislamiento. Aquellas esferas inmiscuidas en el ámbito social (clubes y/o canchas deportivas, espacios recreativos o de reunión, etc.) pueden desfavorecer

las relaciones e interacciones de adolescentes víctimas con la sola presencia del victimario, aunque el origen haya tomado como escenario el ámbito escolar, evidenciando que es una situación extrapolada a otros ámbitos.

- Victimarios: cabe la posibilidad de que ellos sean quienes presenten conductas delictivas a futuro y que haya un aumento significativo en los índices delictivos, podrían mostrarse con serias dificultades para mantener relaciones sanas y conformar una personalidad con poco control sobre sus conductas agresivas. De la misma manera podrían ser aquellos quienes sean más susceptibles para efectuar el consumo de algunas drogas.

- Observadores (pasivos y activos): presentan la posibilidad de generar una mayor insensibilidad ante las conductas agresivas entre sus compañeros, pueden generar pasividad ante la injusticia y generar sentimientos de enojo, rabia, impotencia o culpabilidad por no saber cómo inhibir o contrarrestar la ocurrencia de *bullying*. De la misma manera pueden presentar pesadillas y/o generar en su imaginario un temor por ser la siguiente víctima.

Los alcances de la incidencia del *bullying* van más allá de una problemática que tiene su origen en un determinado contexto o ámbito, haciendo difusos los horizontes que delimitan la problemática en cuanto a sus contextos. Los alcances verticales están presentes en víctimas, victimarios y observadores, por lo que hace evidente la pertinencia de atender la incidencia en otros ámbitos.

Otros temas por atender en relación al *bullying*

Algunos de los temas que se consideraron pertinentes para futuras investigaciones y que se desprendieron como resultado de esta investigación son los siguientes.

- La incidencia del *bullying* es una problemática que toma como escenario de su origen el ámbito escolar y que incide en el individuo de manera significativa al grado de ser una situación que se traspola a otros ámbitos como el familiar y el social. Conocer la incidencia en esos ámbitos desde diferentes disciplinas (psicológica y/o sociológica por mencionar algunas) contribuiría con aportes que podrían utilizarse para concientizar a la sociedad en general y no tan solo a los diversos actores que tienen relación directa con el ámbito escolar, haciendo de esta situación una problemática que nos incluyente a todos.

Puede hacerse investigación de algún caso para profundizar en la problemática aunque siendo realistas podría ser una investigación muy ambiciosa y compleja por los ámbitos en los que tendría que desarrollarse el investigador. También dependerá de las perspectivas *étic* y *emic* con las cuales se pueda proceder, así como de los padres de familia y de la víctima para poder llevar a cabo la investigación. También será necesario crear y/o recurrir a la metodología que se considere pertinente para la recolección de información.

- Otro de los temas a investigar podría dar cabida a la disciplina pedagógica, con la finalidad de saber si la violencia se puede desaprender y si hay alguna didáctica o estrategia pedagógica para llevarlo a cabo. Esto puede desarrollarse para generar un ambiente de convivencia sana y libre de violencia dentro del ámbito educativo.

  Esto puede utilizarse como punto de partida para complementar reglamentos y normas institucionales por niveles educativos, así como el rediseño de programas educativos de la asignatura de Formación Cívica y Ética de los distintos grados; no obstante, será necesario plantear los resultados con fines académicos a las instituciones correspondientes en materia educativa (Secretaría de Educación de Veracruz y Secretaría de Educación Pública).

- El *bullying* visto como una situación de conflicto da pie a generar espacios de negociación entre víctima y victimario, de aquí se desprenden algunas preguntas: ¿cómo es ese proceso de negociación?, ¿cuáles son sus características?, ¿cómo y qué tipo de comunicación entablan?, etc., todo ello se puede abordar desde la psicología social.

Independientemente de los temas que se desprenden de esta investigación, de los cuales se pueden realizar investigaciones a futuro, se consideró pertinente generar algunas propuestas de intervención aunque no fuese el objetivo de esta investigación por lo que a continuación se presentan de manera general.

Algunas propuestas de intervención ante la problemática de *bullying*

Es necesario un cambio inminente en los compromisos y acciones educativas, con la finalidad de que se generen nuevos conocimientos y se promuevan estrategias, métodos y técnicas que complementen la formación sistemática e integral de la sociedad en general (Cardona, 2000), donde las generaciones actuales y futuras sean responsables y sensibles a los problemas de su entorno.

Si bien la resolución de conflictos no es la gran panacea, es de gran utilidad; puesto que contribuye a resolver situaciones problemáticas. Groom (2017) alude a

tres enfoques generales para abordar los conflictos: el enfoque *jurídico-moral o normativo, la negociación o regateo coercitivo y la resolución de conflictos.*

1. Enfoque *jurídico-moral o normativo,* se basa principalmente en la aplicación de normas jurídicas o morales, es decir, es una forma válida de abordar los conflictos mediante un consenso entre las partes involucradas, basado en las normas de conducta. Estas normas regulan los comportamientos, cuando no se acatan estas medidas, conlleva a la desaprobación de quienes están regulados en ese contexto.
2. El enfoque de *negociación o regateo coercitivo* está relacionado con los dominantes y dominados, es decir, que los primeros imponen reglas que pueden o no beneficiar a los dominados, quienes solo se limitan a seguir las ordenes o reglas independientemente de que sean o no de su agrado, pero los dominados solo esperan la ocasión para poder arribar al poder y derrocar a los dominantes.
3. Enfoque de *resolución de conflictos* ofrece resoluciones pacifistas en donde el diálogo y la comunicación son significativos para poder llegar a acuerdos con todos los involucrados de determinado grupo o sociedad. Se deja de lado la cuestión coercitiva que tiende a dominar en el segundo enfoque y a la vez dejan de lado las normas y reglas preestablecidas, por lo cual al momento para la resolución de conflictos suele ser la más adecuada para que las partes involucradas lleguen a un acuerdo en donde ambas partes queden satisfechas.

A grandes rasgos la *resolución de conflictos* es un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas para intervenir en la búsqueda de soluciones a una situación problemática, en este caso el *bullying,* donde se transforma y media esa situación de conflicto pero de manera pacífica. Aquí la *educación en valores* es un factor nodal para el logro de este enfoque, el cual se plantea como eje central en cuanto a la intervención de la problemática del *bullying,* así como los aspectos que complementan al mismo y que a continuación se presentan.

- Una de las propuestas que se generaron a partir de los resultados y conclusiones de la investigación, y que complementan el enfoque de *resolución de conflictos* gira en torno a concientizar a la población estudiantil, docentes, directivos y padres de familia mediante charlas, talleres y conferencias, los cuales pueden ser impartidos en la escuela por expertos en la temática. Estas charlas, talleres y conferencias podrían estar complementados por psicólogos con conocimiento de la situación por si fuese necesario dar alguna atención particular al estudiante, independientemente de la posición que ocupa (víctima, victimario, observador).

Considerando que la problemática tiene un origen multifactorial, el cual es una situación indisoluble del contexto, se debe considerar a los principales actores con quienes se desarrolla el estudiante, tanto del ámbito familiar como el escolar[127]. Se considera como una propuesta un tanto *integral* por los actores que forman parte de la misma ya que contempla a todos y cada uno de ellos; de esta manera, se fortalecen los lazos entre el ámbito familiar y el escolar con la finalidad de desarrollar consciencia y promover diversas estrategias para el involucramiento activo de cada uno de ellos ante la situación para transformar y/o generar un ambiente encaminado a la sana convivencia.

- Otra de las propuestas es promover y hacer hincapié en los estudiantes hacia la *sana convivencia* con aspectos como: ser altruista (ayudar cuando los demás lo necesiten), tener conocimiento de los valores (Todos los valores, 2017) y aplicarlos entre la población escolar (respeto, solidaridad, tolerancia, etc.), tener conocimiento de sus derechos y la facultad para recurrir a ellos en caso que se le agreda de alguna manera, capacidad de expresión sin transgredir al otro, convivencia pacífica (generar un ambiente basado en actitudes que posibiliten esta convivencia, evitar cualquier tipo de agresión y denunciar cualquier situación que incurra ante algún estudiante).
- La *autorregulación emocional*[128] en estudiantes es una propuesta para el reconocimiento y regulación de emociones, así como al establecimiento de relaciones satisfactorias y la adopción de comportamientos apropiados y responsables para la solución a situaciones personales y sociales dentro de la escuela.
- Una propuesta que se considera como *inhibidora de tensiones* es el *arte terapia*, la cual consiste en recurrir a las habilidades artísticas para facilitar la capacidad de expresión con la finalidad de inhibir las emociones, tensiones y/o conflictos (psicológicos y/o emocionales) que se presentan entre los mismos estudiantes.
- *Capacitación al personal de la escuela*, principalmente aquellos quienes son preceptores, es decir, quienes interactúan comúnmente con los estudiantes (prefectos, docentes y directivos), este último porque es responsable de la

[127] Tomando como punto de partida que las escuelas son concebidas como instituciones generadoras de conocimientos y formadoras de individuos capaces para solucionar las necesidades de la sociedad en general, se debe considerar a los principales actores que tienen relación con ese fin, es decir, estudiantes, docentes y directivos.

[128] González, J. M. (2014). *Ética y Autorregulación en la formación de profesionales de la educación.* México: del lirio.

institución educativa, con la finalidad de intervenir e inhibir satisfactoriamente aquellos factores que propicien el *bullying.*

- Fomentar el acercamiento de estudiantes con sus padres, el acercamiento con una figura adulta de influencia provechosa y socialmente aceptable, la convivencia familiar, actividades recreativas, estimulación de la lectura, practicar algún deporte, establecer normas claras de convivencia familiar y social para crear vínculos de comunicación, confianza, respeto, etc., mismos que pueden contribuir en parte a la formación integral del adolescente.

Es necesario hacer una revalorización de la ética actual de la sociedad y construir una ética totalmente diferente, donde se pueda asumir la parte axiológica así como las actitudes que convergen para propiciar relaciones más satisfactorias entre sujetos pertenecientes a un determinado grupo social; no obstante, sería pertinente una regeneración del civismo, la ética, cuestiones actitudinales y aptitudinales, es decir, apuntar hacia una *antropo-ética* (Morin, 1999).

Conclusiones con base en la experiencia como investigador

Las siguientes conclusiones fueron hechas tomando como base la *experiencia a partir de la realización de la investigación,* por lo que se plantearon desde cuatro diferentes posturas: *personal, profesional-metodológico, institucional y social;* las cuales se presentan a continuación.

- A nivel personal.

Fue una investigación que de acuerdo a la experiencia recabada durante la misma requirió un proceder ético-profesional cuidadoso puesto que había sentimientos en quienes eran sujetos de investigación (principalmente aquellos quienes eran víctimas de *bullying*) por lo que se quería evitar transgredirlos.

Todo lo que implicó la realización de esta investigación dota de conocimiento personal para continuar especializándome en esta temática ya que propicia una experiencia significativamente enriquecedora para el abordaje de la misma, la cual estuvo basada en diversas estrategias y/o habilidades que brindan al investigador de conocimiento para el abordaje de futuras investigación en relación con la ocurrencia de *bullying.*

- A nivel profesional-metodológico.

Al comenzar la investigación, se tenía contemplado otra pregunta general y por lo tanto otros objetivos. Ambos aspectos se consideraron un tanto ambiciosos ya que, pretendían dar cuenta de la incidencia del *bullying* en el ámbito familiar de los

estudiantes quienes fueran víctimas de la situación. Desde este punto de vista, también se puso en discusión la parte ético-profesional del investigador, por lo que se cuestionó hasta dónde era factible avanzar profesionalmente para generar ese conocimiento. Considerando la parte ético-profesional del investigador y al ver que metodológicamente era muy complejo, se optó por acotarlos, por lo que la pregunta de investigación y los objetivos fueron reelaborados en su totalidad hasta ser lo que actualmente se planteó para esta investigación.

Lo anterior demuestra que al desarrollar investigación, conforme al proceder metodológico, pueden surgir complicaciones que, lejos de enriquecer en cuanto a generar conocimientos (en términos de lo que refiere a *bullying*), se puede transgredir la privacidad e integridad del sujeto a investigar como de su familia. Esta fue una pauta significativa a considerar ya que se tenía que contar primero con la aprobación de ambos (estudiante y familiares) y posteriormente elaborar un diseño metodológico cauteloso para evitar transgredirlos.

No obstante, se considera que el abordaje metodológico planteado en esta investigación propició un proceder pertinente, cauteloso y significativo que tuviese en consideración y en todo momento el sentir de los estudiantes como el objetivo de la investigación, por lo que al mismo tiempo implicó un reto. Una de las limitantes fue que aquellos quienes fueron víctima de la ocurrencia de *bullying* no quisieron formar parte de las entrevistas y con la finalidad de no transgredir sus sentimientos se recurrió a diseñar preguntas en el guión de entrevista (para los estudiantes) con la finalidad de conocer la percepción que tenían los victimarios entrevistados respecto de esta problemática para saber si les afectaría de alguna manera y cómo.

La investigación pone de manifiesto los conocimientos originados a partir de la misma, por lo que aporta información y datos significativos respecto de esta temática a la comunidad académica, lo cual puede ser base orientadora para futuras investigaciones o ser parte del estado del arte para las mismas.

Por otro lado, es una temática que necesita ser atendida desde distintas miradas disciplinares. Hay que recordar que el individuo es un ser complejo que está compuesto por valores, sentimientos, hábitos, formas de pensar, temperamento, conductas, actitudes, intereses, deseos, anhelos, etc., un sinfín de factores personales y/o ambientales que de alguna manera merman el actuar cotidiano del individuo. Aunque para esta investigación el abordaje se planteó desde una mirada interdisciplinar (psico-socio-pedagógica) tanto del capitulado teórico como del metodológico, se requirió un proceder cauteloso lo cual ayudó a comprender la complejidad que toma esta temática ante la necesidad de investigarlo desde un posicionamiento científico.

- A nivel institucional

Los resultados se compartieron con las autoridades educativas del plantel donde se realizó la investigación para que puedan ser considerados y generar (a futuro) estrategias de intervención para recurrir a medidas de prevención y atención en la comunidad estudiantil. Cabe recordar que es una investigación que contribuye con generar información de carácter científico de un contexto determinado, por lo que no son datos generalizables para todas las escuelas pero pueden ser utilizados por otras mismas y/o instancias interesadas en atender la problemática y considerar la información como un punto de partida

- A nivel social

La problemática de *bullying* en el nivel de educación básica, específicamente en la educación secundaria es una problemática social actual que, a pesar de políticas mundiales y/o locales, las intervenciones que se han hecho para contrarrestarla y tratar de erradicarla son insuficientes o su impacto es mínimo por lo que se necesitan políticas integrales (gobierno-escuela-padres de familia) dirigidas a estudiantes, padres de familia, así como los diferentes actores que laboran en la escuela y que tienen relación directa con los estudiantes (prefectos, docentes y directivos) quienes en conjunto deberán plantear soluciones a la ocurrencia de esta problemática con la finalidad de inhibirla y de ser posible erradicarla.

Aunado a ello, el contexto en el cual se encuentre la escuela, así como del que proceden los estudiantes que asisten a la misma y tomando en cuenta los diversos ámbitos en los que se relaciona el estudiante, es pertinente considerar todas y cada una de las implicaciones ambientales del contexto para realizar una mejor política integral e incidir en un nivel local pero de manera significativa.

Referencias bibliográficas

Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo - Redalyc*, 35 - 44.

Bandura, A. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Madrid: Alianza.

Bandura, A. (1975). *Modificación de conducta: análisis de la agresión y delincuencia.* México: Trillas.

Bandura, A. (1976). *Analisys of delinquency and aggression.* Ney Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bernal, R. F. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67-86.

Bleger, J. (1995). *Psicología de la conducta.* México: Paidós.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico.* Madrid: Taurus Humanidades.

Bourdieu, P. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva.* México: grijalbo.

Bruner, J. S. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Morata.

Bustos, D. M. (1980). *El test sociométrico - fundamentos, técnicas y aplicaciones.* Buenos Aires: Vancu.

Calvete, I. O. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la. *Psicothema* , 42-47.

Cardona, A. (2000). *Formación de valores: teoría, reflexiones y respuestas.* México: Grijalbo.

Castro, M. J. (2011). Acoso escolar. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 242-249.

Cobián, C., Nizama, A., Ramos, D., & Mayta, P. (2015). Medición y magnitud del bullying en Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, Vol. 32, núm. 1, pp. 196-197.

Díaz Barriga, Á. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa.* México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Emmanuel O. Acquach, M. L. (2014). Patterns and Correlates for Bullying among Young Adolescents. *social sciences*, 827–840.

Esc. Sec. Gral. Jesús Reyes Heroles. (27 de Agosto de 2015). Tríptico informativo.

Espejel, C. C. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la cuidad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 825-842.

Espinosa, E. G. (2013). *Acoso escolar. Un acercamiento al maltrato entre iguales.* Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: CeCol editorial.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid : Morata.

Flórez, G. (2016). Psicopatía, adicciones, violencia interpersonal y conducta antisocial, una relación mixta. *Revista Adicciones*, 65-70.

Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto.* Buenos Aires, Argentina: Altamira.

Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa, S. A.

Gómez, H. (2011). *Indígenas mexicanos y rebeldes.* México: Juan Pablos Editor.

González, J. M. (2014). *Ética y Autorregulación en la formación de profesionales de la educación.* México: del lirio.

Hargreaves, D. (1986). *Relaciones interpersonales en la educación .* Madrid: narcea.

Hernández, A. N. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en*, 35-54.

Jiménez, M. A. (2012). *Investigación Educativa: huellas metodológicas.* México: Juan Pablos Editor.

Leyens, J.-P. (1991). *Psicología social.* Barcelona: Herder.

Luckman, P. L. (2003). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu Eds.

Marchesi, Á., Coll, C., & Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid: Alianza.

Marianetti, J. E. (1999). *Emoción violenta.* Argentina: Ediciones jurídicas Cuyo.

Marín Martínez, A., & Reidl Martínez, L. M. (2013). Validación psicométrica del cuestionario "así nos llevamos en la escuela" para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, núm. 56, pp. 11-36.

Melero, J. M. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares.* Madrid: Siglo XXI.

Miranda Esquer, J. F. (2013). La violencia entre iguales (bullying) en una escuela secundaria de Navojoa, Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, Año V, No. 13. pp. 8-25.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Francia: Santillana.

Mota, G. (2006). *La negociación como eje de construcción social de la autosuficiencia y la innovación en América Latina.* Barcelona: The Political Psychology of Liberation, the Political Psychology of Oppression.

Nashiki, A. G. (2013). Bullying: el poder de la violencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 839-870.

Novo, M., Seijo , D., Vilariño, M., & Vázquez, M. J. (2013). Frecuencia e intensidad en el acoso escolar: ¿qué es qué en la victimización? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, Vol. 4, núm. 2, pp. 1-15.

Okuda Benavides, M., & Gómez Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 118-124.

Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud.* Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.

Ortíz, M. A. (2005). *Relaciones interpersonales en la familia.* México: UPN.

Papalia, D. E. (2005). *Desarrollo humano.* México: Mc Graw-Hill.

Pepin, L. (1975). *La psicología de los adolescentes .* Barcelona: OIKOS-TAU.

Petrie, S. H. (2003). *El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores.* Barcelona: Paidós.

Rivas, A. (2006). *¿Cómo hacer una tesis de maestría?* México: Taller abierto.

Sampieri, R. H. (2010). *Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw Hill.

Sánchez, R. Y. (2013). Intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 339-354.

Scott, J. W. (2008). *Género e historia.* México: FCE y Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Solís, I. H. (2013). Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1047-1075.

Trejo, M. C. (2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *El cotidiano*, 35-44.

Vázquez , H. H. (2012). *Tesis: El bullying y las relaciones interpersonales.* Xalapa, Veracruz.

Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica.* Madrid: Trotta.

Zavaleta, J. A. (2014). *La gestión de la violencia en las escuelas de educación básica en Veracruz.* México: Universidad Veracruzana.

Referencias electrónicas

Anónimo. (02 de Julio de 2014). *Bullying en la Técnica 77 de paso del Macho, Veracruz*. Recuperado el 29 de Octubre de 2014, de YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=u5md1J170BE

Anónimo. (2014). *Ciberacoso escolar entre menores*. Recuperado el 27 de febrero de 2015, de Ciberbullying: http://www.ciberbullying.com/cyberbullying/que-es-el-ciberbullying/

Barroso, C. B. (2015). *Taxonomía de Benjamin Bloom*. Recuperado el 24 de Mayo de 2015, de Lic. Pedagogía y C. Educación: http://pedagogiayciencias.weebly.com/taxonomia-de-bloom.html

Baruch, R. (19 de Abril de 2012). *Homozapping*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2015, de Presentan la Primera Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico en México: http://homozapping.com.mx/2012/04/presentan-la-primera-encuesta-nacional-sobre-bullying-homofobico-en-mexico/

CCM. (Julio de 2016). Obtenido de Psicopatía: http://salud.ccm.net/faq/8975-psicopatia-definicion

Cruz, A. (15 de Mayo de 2012). *Sumédico.com*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2015, de Secundarias, con más bullying homofóbico: http://www.sumedico.com/nota11735.html

Echeverría, J. (Septiembre-Diciembre de 2000). *Educación y tecnologías telemáticas*. Recuperado el 27 de Febrero de 2015, de Revista Iberoamericana de Educación: http://www.rieoei.org/rie24a01.htm

EL UNIVERSAL. (21 de 01 de 2016). *Por miedo a bullying, niño se suicida para no ir a la escuela*. Recuperado el 20 de Marzo de 2016, de notas del mundo: http://www.eluniversal.com.mx/articulo/mundo/2016/01/21/por-miedo-bullying-nino-se-suicida-para-no-ir-la-escuela

Enciclopedia de clasificaciones. (30 de Junio de 2016). *Tipos de relaciones interpersonales.* Obtenido de http://www.tiposde.org/ser-humano/842-tipos-de-relaciones-interpersonales/

Excelsior. (23 de septiembre de 2011). *Adolescente sufre bulying por su homosexualidad y se suicida*. Obtenido de Excelsior: http://www.excelsior.com.mx/2011/09/23/global/769998

Gobierno del Estado de Veracruz. (01 de 11 de 2011). *Ley contra el acoso escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*. Recuperado el 30 de 11 de 2014, de http://www.sev.gob.mx/educacion-tecnologica/files/2014/06/acoso.pdf

Groom, A. (14 de Enero de 2017). *Teoría de la resolución de conflictos.* Obtenido de http://www.chasque.net/frontpage/relacion/anteriores/9611/16.htm

Ingeniero Geek. (2013 de Noviembre de 2013). *El presente continuo y reglas del verbo en gerundio "-ing"*. Recuperado el 15 de Junio de 2015, de http://www.ingenierogeek.com/2013/11/curso-ingles-medio-presente-continuo-reglas-verbos-ing-progresivo.html

Mendoza. (23 de Septiembre de 2011). *"Bullying": 40% de los chicos que sufren violencia escolar no lo comunican.* Recuperado el 06 de Agosto de 2014, de El sol: http://www.elsol.com.ar/nota/110063/noticias/-bullying---40--de-los-chicos-que-sufren-violencia-escolar-no-lo-comunican..html

Navarro, I. (08 de Agosto de 2014). *Firman SEP y CNDH acuerdo para erradicar el bullying*. Recuperado el 29 de Noviembre de 2014, de Milenio.com: http://www.milenio.com/estados/acuerdo_para_erradicar_el_bullying-SEP-CNDH-bullying-violencia_escolar_0_350365096.html

OECD. (2014). *Mejores políticas para una mejor vida*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2014, de OECD: http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/masinformacionsobrelaocde.htm

Pereyra, M. (03 de Agosto de 2016). *Emociones positivas y negativas* . Obtenido de http://www.contestandotupregunta.org/Emociones_Positivas_Negativas.html

Rivero Espinosa, E., Barona Ríos, C., & Petriz Mayen, M. A. (16 de Abril de 2015). *Violencia escolar en secundarias de México y factores de contexto. Un panorama multivariado desde los exámenes de calidad y logro educativo (EXCALE).* Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0754.pdf

Rodríguez, Á. R. (25 de Octubre de 2008). *Acoso entre escolares: identificación y prevención.* Recuperado el 07 de Noviembre de 2015, de Colegio Profesional de Psicólogos de Aragón: http://www.descargascoppa.es/formacion/MaterialAngelCalvoMesaEducativa.pdf

Romero, J. C. (30 de Junio de 2016). *Las necesidades humanas y su calsificación.* Obtenido de https://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/etapasEducativas/secundaria/16/secciones/269/contenidos/4851/las_necesidades_y_los_bienes.pdf

Santeliz, H. A. (24 de 06 de 2011). *Análisis Ontoepistémico de la Investigación Cualitativa*. Recuperado el 20 de 06 de 2015, de http://hildebrando-arangu.blogspot.mx/2011/06/analisis-ontoepistemico-de-la.html

Todos los valores. (13 de Enero de 2017). *Todos los valores.* Obtenido de http://www.valoresmorales.net/

UNICEF. (2014). *Educación para la paz*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2014, de http://www.unicef.org/spanish/education/focus_peace_education.html

Universia Estudios en México. (s.f.). *Estructura del sistema educativo*. Recuperado el 26 de Marzo de 2015, de Estudiar en México: http://universidades-iberoamericanas.universia.net/mexico/sistema-educativo/estructura.html

Valadez, B. (23 de mayo de 2014). *México es el primer lugar de bullying a escala internacional*. Obtenido de Milenio: http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html

Anexos

<u>Anexo A.</u> Concentrado de lectura

Clasificación de documentos por año

NP	Nombre	País	Título/Estudio	Año	Paradigma	Enfoque
1	Dan Olweus	Noruega	*Intimidación Sistemática*	1970	Cualitativo y Cuantitativo	Sociológica
2	Ma. Ángeles Hernández Prados e Isabel María Solano Fernández	España	*Ciberbullying, un problema de acoso escolar*	2007	Cuantitativo	Sociológica
3	José Jesús Gázquez y Coobs.	España	Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos	2007	Cuantitativo	Clínico-Psicológico
4	Carmen Castillo Rocha y María Magdalena Pacheco Espejel	México	*Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria de la ciudad de Mérida, Yucatán*	2008	Mixto	Sociológica
5	Gustavo Muñoz Abundez	México	*Violencia escolar en México y en otros países*	2008	Cuantitativo	Clínica-sociológica
6	Rosario Ortega, Juan Calmaestra, Joaquín Merchán Mora	España	Cyberbullying	2008	Cuantitativo	Psico-sociológico
7	Erika Rivero Espinosa, Cesar Barona Rios, Cony Saenger Pedrero	México	*Violencia entre pares (bullying) un estudio exploratorio en escuelas secundarias de Morelos*	2009	Cualitativo	Sociológica
8	Inmaculada Méndez y Fuensanta Cerezo	España	Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria	2010	Cuantitativo	Clínico-sociológico
9	Jorge Castro Morales	Perú	*Acoso escolar (bullying)*	2011	Cualitativo	Clínico-psicopedagógica

10	Erika Rivero Espinosa, Cesar Barona Rios y Marco Antonio Petriz Mayen	México	*Violencia escolar en secundarias de México y factores de contexto. Un panorama multivariado desde los exámenes de calidad y logro educativo (EXCALE)*	2012	Cuantitativo	Sociológica
11	Héctor H. Vázquez	México	*El bullying y las relaciones interpersonales*	2012	Cualitativo	Interdisciplinario (Psicológico, antropológico, sociológico y pedagógico)
12	Yadira Gpe. Chacón Sotelo, Alicia Adriana Yáñez Molina y Silvia Lorena Cruz Rodríguez	México	*Caracterización Psicosocial del bullying en la escuela*	2012	Cualitativa	Psico-sociológica
13	Alberto Nolasco Hernández	Chile	*La empatía y su relación con el acoso escolar*	2012	Cuantitativo	Sociológica
14	Juana Ma. Gpe. Mejía Hernández	México	Incivilidad y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de educación secundaria	2012	Cualitativo	Psico-sociológico
15	Graciela González Juárez	México	*Más allá de la aceptación, estigma y discriminación: estudiantes normalistas ante sectores vulnerables*	2013	Cualitativo	Antropológica
16	Antonio Gómez Nashiki	México	*Bullying: el poder de la violencia, una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima*	2013	Cualitativo	Sociológica
17	Adriana Marín-Martínez, Lucy María Reidl	México	*Validación psicométrica del cuestionario "Así nos llevamos en*	2013	Cuantitativo	Psicológica

	Martínez		*la escuela"*			
18	*Salud Global School*	Ghana	*Patrones y correlatos de intimidación entre los jóvenes adolescentes en Ghana*	2013	Cuantitativo	Clínica-sociológica
19	Israel Haro Solís, Benilde García Cabrero y Lucy María Reidl Martínez	México	*Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria*	2013	Cualitativo	Sociológica
20	José Francisco Miranda Esquer y colaboradores	México	*La violencia entre iguales (bullying) en una secundaria de Navojoa, Sonora*	2013	Cuantitativo	Antropológica
21	Roberto Yescas Sánchez	Brasil	*Intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar*	2013	Cualitativa	Pedagógica
22	Mercedes Novo, Dolores Seijo, Manuel Vilariño, María José Vázquez	España	Frecuencia e intensidad en el acoso escolar: ¿qué es qué en la victimización?	2013	Cuantitativo	Clínico-psicológico
23	Dzoara Santoyo Castillo y Sonia M. Frías	México	*Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características*	2014	Cuantitativo	Sociológico
24	José Alfredo Zavaleta Betancourt, Ernesto Treviño Ronzón y Modesta Jiménez Orozco.	México	*La gestión de la violencia en las escuelas de educación básica en Veracruz*	2014	Mixto	Transdisciplinario (Psicoanalítico, pedagógico, antropológico, sociológico)
25	Fuensanta Cerezo Ramírez	España	Soporte social en bullying. Análisis de la soledad de la víctima	2014	Cuantitativo	Sociológico
26	Carla Cobián Lezama, Ayar Nizama Vía, David Ramos Aliaga, Percy	Perú	Medición y magnitud del bullying en Perú	2015	Cuantitativo	Clínico

	Mayta Tristán.					
27	Carlos Hidalgo Rasmussen, Alfredo Hidalgo San Martín	México	Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos	2015	Cuantitativo	Sociológico
28	Abadio de Oliveira y Coobs	Brasil	Causas del bullying: resultados de la Investigación Nacional de la Salud del Escolar	2015	Cuantitativo	Clínico-sociológico
29	Fuensanta Cerezo, Consuelo Sánchez, Cecilia Ruiz, Jesús Arense Julián	España	Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales	2015	Cuantitativo	Sociológico

Anexo B. Operacionalización metodológica

Cronograma de Operacionalización metodológica					
F	**A**	**S**	**E**		**S**
Inserción al campo (Junio 2015)	**Exploratoria** (Julio-Agosto 2015)[129]		**Observación: selectiva-no participante** (Septiembre 2015 - Febrero 2016)[130]		
Test sociométrico (sociograma)			**Entrevista**		
Diseño y elaboración de instrumento	Pilotaje	Aplicación	Diseño y elaboración del guión de entrevista	Pilotaje[131]	Aplicación
Planificación del test sociométrico (tiempo, espacio, propósito, soporte material y humano)	- Afinar detalles (redacción, comprensión, formato, propósito)	Recopilación de la información (única aplicación)	- Planificación del guión (tiempo, espacio, propósito, soporte material) - Preguntas adecuadas	- Afinar detalles (rediseñar guión para la comprensión del entrevistado) - Asegurar que el guión cumple su propósito	Recopilación de información mediante las entrevistas
Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre

Sociograma: Tratamiento de los resultados.

La información recabada se vacía en un cuadro de doble entrada (tabla sociométrica). Se necesita realizar una tabla por cada criterio sociométrico (pregunta objetivo). Se numeran todos los participantes y se mantiene ese listado durante todo el proceso. En el eje vertical están los estudiantes electores y en el eje vertical están todos los elegibles.

Las elecciones con base en cada criterio sociométrico se muestran en las tablas sociométricas. Las elecciones positivas están representadas mediante un círculo verde y las negativas con un círculo rojo.

Los resultados fueron evidenciados mediante círculos concéntricos y los estudiantes estarán representados mediante triángulos en el caso de los chicos y círculos en el caso de las chicas. De allí se trazaron flechas de color (según sea el vínculo) hacia las figuras correspondientes a la representación del estudiante seleccionado (ya sea vínculo positivo o negativo).

INTERPRETACIÓN	
Análisis y construcción de los resultados	
F A S E S	
Sociograma	**Entrevista**
Procesamiento de la información	Procesamiento de la información
- Vaciado de las respuestas a los cuadros de doble entrada. - Organizar la información en concentrados por criterio sociométrico - Graficar resultado: mutualidades positivas, negativas e incongruencias mediante sociogramas.	- Trascripción de las entrevistas a digital - Categorización y codificación - Análisis de contenido
Octubre – Diciembre 2015	Enero – Marzo 2016

[129] Julio (en los días antes de salir de vacaciones) y Agosto (en los días posteriores a la entrada de vacaciones del nuevo ciclo escolar 2015-2016).

[130] Las notas de campo se harán por cada fecha en la que se vaya a hacer observación. Posterior a cada una de las observaciones se realizará en seguida el diario de campo.

[131] Pilotaje de la entrevista en su versión "concluida" hasta ese momento.

<u>Anexo C.</u> Categorías de análisis, subcategorías e *ítems*

Mediaciones entre temas de investigación y establecimiento de aspectos focales para la construcción de instrumentos.

1.-	**Pregunta específica:**	**¿Cuáles son los tipos de agresiones que ocurren con más frecuencia entre los estudiantes dentro del ámbito escolar?**	
Categoría (Núcleo Temático)		**Subcategoría** (Tema Central)	***Items*** (Temas Focales)
1*. Bullying*		1.1 Agresión Físicas (AF)	1.1.1 Golpes 1.1.1.1 Puño cerrado 1.1.1.2 Palma de la mano 1.1.2 Empujones 1.1.2.1 Mano(s) 1.1.3.2 Cuerpo 1.1.3 Zancadillas 1.1.4 Jalones de cabello 1.1.5 Pellizcos 1.1.6 Cachetadas 1.1.7 Mordidas 1.1.8 Patadas
		1.2 Agresión Psicológica (AP)	1.2.1 Persecución 1.2.1.1 Individual 1.2.1.2 Colectiva 1.2.2 Intimidación 1.2.2.1 Mirada 1.2.2.2 Presencia 1.2.2.3 Movimiento físico brusco (escamar) 1.2.3 Tiranía 1.2.3.1 Poder 1.2.3.1.1 Mediante el reconocimiento de jerarquías y posiciones 1.2.3.1.2 Uso de la fuerza 1.2.4 Chantaje

		1.2.4.1 Difamación 1.2.4.2 Daño físico 1.2.5 Manipulación 1.2.5.1 Uso de la fuerza física 1.2.5.1.1 Con las manos 1.2.5.2 Verbal 1.2.5.2.1 Por instrucción 1.2.6 Amenazas 1.2.6.1 Verbal 1.2.6.2 Simbólica 1.2.6.2.1 Ademanes 1.2.6.2.2 Gestos 1.2.7 Burlas (individual o colectiva) 1.2.7.1 Verbal 1.2.7.2 Simbólica 1.2.7.3 Broma 1.2.8 Robo de pertenencias 1.2.8.1 Forma individual 1.2.8.2 Forma colectiva (cómplices) 1.2.9 Control 1.2.9.1 Lenguaje verbal imperativo 1.2.9.2 Lenguaje corporal imperativo 1.2.10 Humillación 1.2.10.1 Verbal 1.2.10.2 Física 1.2.11 Caricaturización 1.2.12 Racismo 1.2.13 Esconder pertenencias 1.2.13.1 Individual 1.2.13.2 Colectiva (cómplices)
		1.3.1 Insultos

		1.3 Agresión Verbal (AV)	1.3.2 Menosprecio 1.3.3 Groserías 1.3.4 Apodos
		1.4 Exclusión Social (ES)	1.4.1 Ignorado 1.4.2 Aislado 1.4.3 Excluido 1.4.4 Indiferencia
		1.5 Agresión Sexual (AS)	1.5.1 Acoso/asedio 1.5.2 Inducción 1.5.3 Abuso 1.5.4 Intimidación
2.-	**Pregunta específica:**	**¿Cómo son las interacciones que mantienen los compañeros de clase y de la escuela en general en torno a los *sujetos de bullying* y/o entre ellos?**	
2. Relaciones Interpersonales		2.1 Interacciones en el ámbito escolar (Am.E)	2.1.1 Competencias personales en la escuela 2.1.1.1 Participación en clase 2.1.1.2 Tareas 2.1.1.3 Habilidades para trabajos en clase 2.1.1.3.1 Individual 2.1.1.3.1.1 Organización 2.1.1.3.1.2 Rapidez 2.1.1.3.1.3 Darlo a conocer 2.1.1.3.1.3.1 Asistir con el profesor 2.1.1.3.1.3.2 Gritarlo/comentarlo 2.1.1.3.2 Equipos 2.1.1.3.2.1 Organización 2.1.1.3.2.1.1 Delegar responsabilidades 2.1.1.3.2.2 Rapidez 2.1.1.3.2.3 Darlo a conocer 2.1.1.3.2.3.1 Asisten con el profesor 2.1.1.3.2.3.2 Gritarlo/comentarlo 2.1.1.4 Ejercicio físico (En el caso de Educación Física) 2.1.1.5 Juegos deportivos (“Cascaritas”, partidos)

			2.1.2 Aceptación 2.1.2.1 Ante sus compañeros de clase 2.1.2.2 Ante sus compañeros de escuela en general 2.1.3 Roles escolares 2.1.3.1 Rol ante los compañeros de clase 2.1.3.2 Rol ante los compañeros de la escuela en general 2.1.3.3 Rol ante los diversos actores sociales que laboran en la escuela: prefecto y docente 2.1.4 Interacciones sociales dentro de la escuela 2.1.4.1 Interacción estudiante-docente 2.1.4.2 Interacción estudiante-prefecto 2.1.4.3 Interacción entre pares 2.1.5 Reconocimiento ante los demás estudiantes 2.1.6 Respeto 2.1.6.1 Entre pares 2.1.7 Tolerancia 2.1.7.1 Entre pares 2.1.7.2 Entre *sujetos de bullying*
3.-	**Pregunta específica:**	**¿De qué manera el *bullying* influye en las conductas y actitudes de los estudiantes en el ámbito escolar?[132]**	

El diseño de este cuadro estuvo basado en el autor Díaz Barriga (2014).

[132] Los *ítems* y subcategorías correspondientes a las preguntas específicas 1 y 2 dieron pie a generar la respuesta a esta pregunta específica, por lo que no requirió de más subcategorías e/o indicadores.

Anexo C-1. Definición operacional de acuerdo a categorías y subcategorías

Anexo C-2. Guía de observación: centrado en los *Ítems*/temas focales

1.-	**Pregunta específica:**	**¿Cuáles son los tipos de agresiones que ocurren con más frecuencia entre los estudiantes dentro del ámbito escolar?**

Categoría (Núcleo Temático)	**Subcategoría** (Tema Central)	***Items*** (Temas Focales)
1. *Bullying* Relaciones con carácter de maltrato y/o abuso reiterado entre iguales que se producen habitualmente dentro del ámbito escolar (Olweus, 2004).	1.2 Agresión Físicas (AF) Son aquellas conductas que tienen el potencial de ocasionar algún daño físico a otro sujeto, independientemente del alcance real de la lesión (Raimúndez, 2011)	1.1.1 Golpes 1.1.1.1 Puño cerrado 1.1.1.2 Palma de la mano 1.1.2 Empujones 1.1.2.1 Mano(s) 1.1.3.2 Cuerpo 1.1.3 Zancadillas 1.1.4 Jalones de cabello 1.1.5 Pellizcos 1.1.6 Cachetadas 1.1.7 Mordidas 1.1.8 Patadas
	1.2 Agresión Psicológica (AP) Actos, conductas y comportamientos que tienen como trasfondo ocasionar cierto daño con impacto psicológico en	1.2.1 Persecución 1.2.1.1 Individual 1.2.1.2 Colectiva 1.2.2 Intimidación 1.2.2.1 Mirada 1.2.2.2 Presencia 1.2.2.3 Movimiento físico brusco (escamar) 1.2.3 Tiranía 1.2.3.1 Poder 1.2.3.1.1 Mediante el reconocimiento de jerarquías y posiciones 1.2.3.1.2 Uso de la fuerza

	el sujeto.	1.2.4 Chantaje 1.2.4.1 Difamación 1.2.4.2 Daño físico 1.2.5 Manipulación 1.2.5.1 Uso de la fuerza física 1.2.5.1.1 Con las manos 1.2.5.2 Verbal 1.2.5.2.1 Por instrucción 1.2.6 Amenazas 1.2.6.1 Verbal 1.2.6.2 Simbólica 1.2.6.2.1 Ademanes 1.2.6.2.2 Gestos 1.2.7 Burlas (individual o colectiva) 1.2.7.1 Verbal 1.2.7.2 Simbólica 1.2.7.3 Broma 1.2.8 Robo de pertenencias 1.2.8.1 Forma individual 1.2.8.2 Forma colectiva (cómplices) 1.2.9 Control 1.2.9.1 Lenguaje verbal imperativo 1.2.9.2 Lenguaje corporal imperativo 1.2.10 Humillación 1.2.10.1 Verbal 1.2.10.2 Física 1.2.11 Caricaturización 1.2.12 Racismo 1.2.13 Esconder pertenencias 1.2.13.1 Individual 1.2.13.2 Colectiva (cómplices)
	1.3 Agresión Verbal	1.3.1 Insultos

		(AV) Uso de palabras para ocasionar daño moral y psicológico en el sujeto	1.3.2 Menosprecio 1.3.3 Groserías 1.3.4 Apodos
		1.4 Exclusión Social (ES) Actitud, conducta y/o comportamiento para excluir a uno o varios sujetos de forma voluntaria (individualmente) o involuntaria (individual/colectivamente).	1.4.1 Ignorado 1.4.2 Aislado 1.4.3 Excluido 1.4.4 Indiferencia
		1.5 Agresión Sexual (AS) Son aquellos contactos y/o incitaciones de carácter sexual no consentidos (Raimúndez, 2011)	1.5.1 Acoso/asedio 1.5.2 Inducción 1.5.3 Abuso 1.5.4 Intimidación
2.-	**Pregunta específica:**	**¿Cómo son las interacciones que mantienen los compañeros de clase y de la escuela en general en torno a los *sujetos de bullying* y/o entre ellos?**	
2. Relaciones Interpersonales (Interacciones humanas que se llevan a cabo a través de posiciones y/o roles establecidos mediante sistemas sociales, con resultados y alcances diversos de acuerdo a las intenciones y/o		2.1 Interacciones en el ámbito escolar (Am.E) Forma de relación social concreta, referida principalmente a los distintos tipos de interacción que se dan dentro de la institución	2.1.1 Competencias personales en la escuela 2.1.1.1 Participación en clase 2.1.1.2 Tareas 2.1.1.3 Habilidades para trabajos en clase 2.1.1.3.1 Individual 2.1.1.3.1.1 Organización 2.1.1.3.1.2 Rapidez 2.1.1.3.1.3 Darlo a conocer 2.1.1.3.1.3.1 Asistir con el profesor 2.1.1.3.1.3.2 Gritarlo/comentarlo 2.1.1.3.2 Equipos 2.1.1.3.2.1 Organización 2.1.1.3.2.1.1 Delegar responsabilidades

necesidades de los individuos que ocupen dicha posición).	escolar, comprendida no sólo desde el punto de vista sus diversos actores (estudiantes, prefectos y docentes) sino de sus conductas e intenciones (Nashiki, 2013).	2.1.1.3.2.2 Rapidez 2.1.1.3.2.3 Darlo a conocer 2.1.1.3.2.3.1 Asisten con el profesor 2.1.1.3.2.3.2 Gritarlo/comentarlo 2.1.1.4 Ejercicio físico (En el caso de Educación Física) 2.1.1.5 Juegos deportivos ("Cascaritas", partidos) 2.1.2 Aceptación 2.1.2.1 Ante sus compañeros de clase 2.1.2.2 Ante sus compañeros de escuela en general 2.1.3 Roles escolares 2.1.3.1 Rol ante los compañeros de clase 2.1.3.2 Rol ante los compañeros de la escuela en general 2.1.3.3 Rol ante los diversos actores sociales que laboran en la escuela: prefecto y docente 2.1.4 Interacciones sociales dentro de la escuela 2.1.4.1 Interacción estudiante-docente 2.1.4.2 Interacción estudiante-prefecto 2.1.4.3 Interacción entre pares 2.1.5 Reconocimiento ante los demás estudiantes 2.1.6 Respeto 2.1.6.1 Entre pares 2.1.7 Tolerancia 2.1.7.1 Entre pares 2.1.7.2 Entre *sujetos de bullying*	
3.-	**Pregunta específica:**	**¿De qué manera el *bullying* influye en las conductas y actitudes de los estudiantes en el ámbito escolar?**	

El diseño de esta tabla estuvo basado en el autor Díaz Barriga (2014).

- Las letras en color morado corresponden a las definiciones operacionales de cada categoría y subcategoría.
- Los *ítems* o temas focales escritos en color azul son aquellos que emergieron de manera inductiva en el proceder de la investigación, mismos que complementaron esta guía de observación.

<u>Anexo D</u>. Guión de entrevista: estudiantes

Guión de entrevista: Estudiantes.

Parte 1

Fecha: _____. Lugar: _____.

Hora (inició): _____. Hora (terminó):_____.

Presentación del investigador:

- Nombre (del investigador).
- Comentar el Instituto de procedencia (IIE, MIE-UV).
- Comentar la investigación que estoy haciendo (de manera general) sin profundizar.
- Comentar los fines de la información recolectada.
- Hacer entrega del aviso de privacidad para su lectura (por parte del entrevistado) para posteriormente, en caso de estar de acuerdo se puede requerir la firma del entrevistado.

Guión de temas:

- Tipos de agresiones más comunes dentro de la escuela.
- Interacciones que mantienen los compañeros de clase en torno a los *sujetos de bullying* y/o entre ellos.
- *Bullying,* como una ocurrencia que influye en las conductas y actitudes de los estudiantes en el ámbito escolar.

Supuesto general de la investigación (Hipótesis)

La problemática del *bullying* puede incidir de manera significativa en las relaciones interpersonales de los estudiantes, evidenciándose en las distintas interacciones que sostengan con los actores del ámbito escolar planteados en la investigación.

Parte 2

Pregunta del seudónimo para iniciar la entrevista.

¿Con qué seudónimo estarías de acuerdo para que me refiera a ti durante la entrevista?[133]_____. Edad:_____.

Preguntas

1. Tipos de agresiones más comunes dentro de la escuela.

- ¿Cuáles son las agresiones más comunes o frecuentes que has notado entre tus compañeros?
- ¿Por qué crees que se dan esas agresiones?
- Cuando algún compañero molesta a alguien más ¿En qué lugares ocurre normalmente?
  - A la Entrada de la escuela
  - En clase
  - En el receso
  - Al cambio de módulo
  - Al momento de ir al baño
  - A la salida de la escuela

- ¿En qué momento se presentan?
  - En ausencia de algún adulto
  - En presencia de algún adulto

- ¿Quiénes consideras que son más violentos?
  - Hombres
  - Mujeres.

  ¿Por qué?

2. Interacciones que mantienen los compañeros de clase en torno a los *sujetos de bullying* y/o entre ellos.

- ¿Cómo consideras que te llevas con tus compañeros de grupo
- ¿Cómo te llevas con los compañeros que normalmente molestan o fastidian a los demás? ¿Por qué?
  - A diferencia de la pregunta anterior ¿Cómo te llevas con los compañeros que normalmente son molestados o fastidiados? ¿Por qué?

[133] Se garantiza el resguardo y confidencialidad de datos proporcionados por el entrevistado, de los cuales ya se firmó en el Aviso de Privacidad, haciendo explicito que esta información será usada única y exclusivamente con fines académicos.

- Por lo que tú has visto o escuchado ¿cómo se llevan entre estos dos? (quien molesta y al que molesta).
- ¿Cómo son aquellos compañeros que molestan a los demás?
  - En el caso contrario de la pregunta anterior: ¿Cómo son aquellos compañeros quienes son molestados?
- ¿Consideras que en tu grupo hay compañeros agresivos? ¿Qué te hace pensar que lo son? ¿Por qué?

3. El *Bullying* como una ocurrencia que influye en las conductas y actitudes en el ámbito escolar.

- ¿Has notado comportamientos sumisos entre tus compañeros?
- ¿Has visto si tus compañeros cambian de actitudes con los demás cuando molestan a alguien o viceversa? ¿Por qué? ¿En qué te has dado cuenta? ¿qué actitudes demuestran?
- Y si fueses tú a quien fastidiaran ¿te afectaría? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿Cómo consideras que las conductas violentas de tus compañeros influirían en las interacciones entre ellos mismos y con los docentes o prefectos?

Agradecimientos.

Registros en cuanto a impresiones de la entrevista

¿Cómo fue la comunicación con el entrevistado?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____.

Influencias externas (cuestiones ambientales, distractores, cansancio, hartazgo, preocupaciones, etc.)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____.

Descripción del lugar donde se celebró la entrevista

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____.

Anexo E. Aviso de privacidad

Aviso de privacidad

Este **Aviso de Privacidad** le proporcionará información sobre la entrevista para esta investigación. De la manera más atenta posible, lea los puntos que a continuación se señalan, puede preguntar al investigador todo aquello que no se haya comprendido.

En cuanto a la investigación

- El **objetivo** de esta entrevista es recabar información significativa por parte del entrevistado, misma que será de gran utilidad para la investigación.
- **La utilidad** de esta información será con fines académicos, por lo que se categorizará la información.
- **La información recabada:** será registrada desde el inicio mediante una grabadora de voz, esta información será de uso exclusivamente del investigador y con fines meramente académicos. La información que se obtenga del entrevistado no será utilizada en su totalidad para la tesis. En caso de ser necesario se citará algunos apartados que tengan referencia con cierto dato relevante para la misma, guardando la confidencialidad en todo momento, tanto para generar informes como en el caso de que se haga pública alguna parte de la entrevista.
- **La información a analizar** será exclusivamente la recabada a los entrevistados que hayan firmado este aviso de privacidad, dando su consentimiento al respecto.

En cuanto al entrevistado

- **La identidad:** Permanecerá en anonimato y de manera confidencial. El entrevistado estará referido con un seudónimo (puesto por él mismo o en su defecto por el entrevistador), esto con la finalidad de que el investigador pueda trabajar la información de manera eficaz y en caso de hacerla pública, se pueda referir al entrevistado con este mismo seudónimo.
- **Consideraciones para el momento de la entrevista (en el caso de estudiantes):** Por la sensibilidad que plantea la temática a cuestionar, se solicita de la manera más amablemente posible la presencia de un adulto (sea padre, algún hermano(a) o tutor), esto con la finalidad de que no se violente la sensibilidad y disposición del estudiante entrevistado.

- **Se solicita el debido permiso** para grabar las entrevistas, ya que de esta manera se podrá trabajar sobre las mismas al momento de hacer la transcripción.
- **En el proceder de la entrevista:** El entrevistado puede, si así lo desea, desistir en cualquier momento de la entrevista.
- **Los entrevistados tienen derecho a** formular las preguntas que consideren necesarias para aclarar ciertas dudas que presenten.

Nota: En el informe final de la investigación se comentará el número de entrevistados que decidieron retirarse de la entrevista por lo que serán casos excluidos del mismo.

Si estás de acuerdo…

- **En caso de estar de acuerdo** con los puntos que aquí se señalan se le solicitará de favor que firme y ponga la fecha en el apartado que le corresponde; posteriormente un Aviso de Privacidad se le entregará a usted y otro se le quedará al investigador.
- **Autorizo** la utilización de la información proporcionada para los fines meramente académicos y en dado caso la publicación de la información (no en su totalidad) con fines científicos de esta investigación.

Lugar:_____**, Fecha:**_____**/**_____**/**_____

Firma _____

<u>Anexo</u> F. Guión de entrevista: prefectos

Guión de entrevista: Prefectos

Parte 1

Fecha: _____. Lugar: _____.

Hora (inició): _____. Hora (terminó):_____.

Presentación del investigador:

- Nombre (del investigador).
- Comentar el Instituto de procedencia (IIE, MIE-UV).
- Comentar la investigación que estoy haciendo (de manera general) sin profundizar.
- Comentar los fines de la información recolectada.
- Hacer entrega del aviso de privacidad para su lectura (por parte del docente entrevistado) para posteriormente, en caso de estar de acuerdo se puede requerir la firma del mismo.

Guión de temas:

- Confirmación de la ocurrencia de *bullying* en la escuela secundaria
- Agresiones más comunes o frecuentes entre los estudiantes
- Sujetos de bullying
- Relaciones e interacciones de los tres principales actores en el ámbito escolar

Supuesto general de la investigación (Hipótesis)

La problemática del *bullying* puede incidir de manera significativa en las relaciones interpersonales de los estudiantes, evidenciándose en las distintas interacciones que sostengan con los actores del ámbito escolar planteados en la investigación.

Concepto de *bullying*[134]

El siguiente concepto de *bullying* fue realizado para fines de la investigación, mismo que será utilizado como punto de partida para esta entrevista:

Relaciones de maltrato y/o abuso entre pares que ocurre reiteradamente en el tiempo de manera individual o colectiva con resultados y alcances distintos de acuerdo a sus intereses, haciendo uso del poder y/o la fuerza, manifestados a través de sus diferentes agresiones, tomando como escenario el contexto escolar.

Parte 2

Pregunta del seudónimo para iniciar la entrevista.

¿Con qué seudónimo estaría de acuerdo para que me refiera a usted durante la entrevista?[135] _____.

Preguntas

1. Confirmación de la ocurrencia de *bullying* en la escuela secundaria

- ¿Considera que existe la presencia de bullying entre los alumnos de su escuela? ¿Por qué?
- ¿Ha tenido alguna experiencia respecto de esta situación entre estudiantes?

2. Agresiones más comunes o frecuentes entre los estudiantes

- ¿Cuáles son las agresiones más comunes o frecuentes que ha notado entre los estudiantes?
- ¿Por qué considera que se dan estas agresiones entre ellos?

3. Sujetos de *bullying*

- ¿Ha identificado algunas víctimas y/o victimarios de *bullying*?
- ¿Cómo son físicamente aquellos(as) quienes son víctimas?
  - A diferencia de la pregunta anterior, ¿Cómo son físicamente aquellos(as) quienes son victimarios?
- ¿Qué actitudes y/o comportamientos ha notado de aquellos quienes son víctimas?
  - En el caso contrario, ¿Qué actitudes y/o comportamientos ha notado de quienes son victimarios?

[134] El siguiente concepto se leerá al entrevistado y será tomado como punto de partida, con la finalidad de que sus respuestas sean más puntual.

[135] Se garantiza el resguardo y confidencialidad de datos proporcionados por el entrevistado, de los cuales ya se firmó en el Aviso de Privacidad, haciendo explicito que esta información será usada única y exclusivamente con fines académicos.

- ¿Ha notado comportamientos sumisos o agresivos entre los mismos estudiantes?

4. Relaciones e interacciones

- ¿Cómo es la actitud y el comportamiento que usted ha notado en víctimas?
  - ¿Cómo es la actitud y el comportamiento que ha notado de aquellos quienes son victimarios?
- ¿Cómo es la actitud y el comportamiento de los *sujetos de bullying* (víctima/victimario) con usted?
- ¿Cómo considera que es la interacción entre los estudiantes? ¿Por qué?
- ¿Hay algunas excepciones que apliquen para algunos estudiantes?
- En su caso ¿cómo considera que es la relación e interacción que mantiene usted con los estudiantes de la escuela en general? ¿Por qué?
- ¿Cómo considera que es la relación e interacción entre prefectos y estudiantes que son víctima y victimario?
- ¿Considera que la presencia de *bullying* puede impactar en las interacciones entre los estudiantes? ¿Por qué? ¿Cómo?

Agradecimientos.

Registros en cuanto a impresiones de la entrevista

¿Cómo fue la comunicación con el entrevistado?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____.

Influencias externas (cuestiones ambientales, distractores, cansancio, hartazgo, preocupaciones, etc.)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____.

Descripción del lugar donde se celebró la entrevista

_____
_____
_____
_____
_____.

<u>Anexo</u> G. Guión de entrevista: docentes

Guión de entrevista: Docentes

Parte 1

Fecha: _____. Lugar: _____.

Hora (inició): _____. Hora (terminó):_____.

Presentación del investigador:

- Nombre (del investigador).
- Comentar el Instituto de procedencia (IIE, MIE-UV).
- Comentar la investigación que estoy haciendo (de manera general) sin profundizar.
- Comentar los fines de la información recolectada.
- Hacer entrega del aviso de privacidad para su lectura (por parte del docente entrevistado) para posteriormente, en caso de estar de acuerdo se puede requerir la firma del mismo.

Guión de temas:

- Confirmación de la ocurrencia de *bullying* en la escuela secundaria
- Agresiones más comunes o frecuentes entre los estudiantes
- Sujetos de bullying
- Relaciones e interacciones de los tres principales actores en el ámbito escolar

Supuesto general de la investigación (Hipótesis)

La problemática del *bullying* puede estar incidiendo de manera significativa en las relaciones interpersonales de los estudiantes, evidenciándose en las distintas interacciones que sostengan con los actores del ámbito escolar planteados en la investigación.

Concepto de *bullying*[136]

El siguiente concepto de *bullying* fue realizado para fines de la investigación, mismo que será utilizado como punto de partida para esta entrevista:

Relaciones de maltrato y/o abuso entre pares que ocurre reiteradamente en el tiempo de manera individual o colectiva con resultados y alcances distintos de acuerdo a sus intereses, haciendo uso del poder y/o la fuerza, manifestados a través de sus diferentes agresiones, tomando como escenario el contexto escolar.

Parte 2

Pregunta del seudónimo para iniciar la entrevista.

¿Con qué seudónimo estaría de acuerdo para que me refiera a usted durante la entrevista?[137] _____.

Preguntas

1. Confirmación de la ocurrencia de *bullying* en la escuela secundaria

- ¿Considera que existe la presencia de bullying entre los alumnos de su escuela? ¿Por qué?
- ¿Ha tenido alguna experiencia respecto de esta situación entre estudiantes?

2. Agresiones más comunes o frecuentes entre los estudiantes

- ¿Cuáles son las agresiones más comunes o frecuentes que ha notado entre los estudiantes?
- ¿Por qué considera que se dan estas agresiones entre ellos mismos?

3. Sujetos de *bullying*

- ¿Ha identificado algunas víctimas y/o victimarios de *bullying*?
- ¿Cómo son físicamente aquellos(as) quienes son víctimas y/o victimarios?
- ¿Qué actitudes y/o comportamientos ha notado que se presentan entre los estudiantes?
- ¿Ha notado comportamientos sumisos o agresivos entre los mismos estudiantes?

[136] El siguiente concepto se leerá al entrevistado y será tomado como punto de partida, con la finalidad de que sus respuestas sean más puntual.

[137] Se garantiza el resguardo y confidencialidad de datos proporcionados por el entrevistado, de los cuales ya se firmó en el Aviso de Privacidad, haciendo explicito que esta información será usada única y exclusivamente con fines académicos.

4. Relaciones e interacciones

- ¿Cómo es la actitud y el comportamiento de víctimas y/o victimarios con usted?
- ¿Cómo considera que es la interacción entre los estudiantes? ¿Por qué?
- ¿Hay algunas excepciones que apliquen para algunos estudiantes?
- En su caso ¿cómo considera que es la relación e interacción que mantiene usted con sus estudiantes?
- ¿Cómo considera que es la relación e interacción entre prefectos y estudiantes que son víctima y victimario?
- ¿Considera que la presencia de *bullying* puede impactar en las interacciones de los estudiantes? ¿Por qué? ¿cómo?

Agradecimientos.

Registros en cuanto a impresiones de la entrevista

¿Cómo fue la comunicación con el entrevistado?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____.

Influencias externas (cuestiones ambientales, distractores, cansancio, hartazgo, preocupaciones, etc.)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____.

Descripción del lugar donde se celebró la entrevista

_____
_____
_____
_____
_____.

Anexo H. Test Sociométrico.

Universidad Veracruzana

Instrumento Sociograma

Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana

Nombre (Completo): _____.

Grado y grupo: _____. Área técnica: _____. Fecha: ____/____/____.

Día / Mes / Año.

Instrucción: Contesta las siguientes preguntas con sinceridad, las respuestas que otorgues serán totalmente confidenciales (Máximo 3 nombres).

¿Con qué compañero(s) te gusta trabajar en clases?

¿Por qué? _____

_____

¿Con qué compañero(s) preferirías no trabajar en clases?

¿Por qué? _____

_____

¿Quién(es) crees que te escogería(n) o evitaría(n) en los casos anteriores?

¿Por qué? _____

_____

¿A quién(es) de tus compañeros elegirías para realizar una actividad extraescolar (practicar algún deporte, ir de campamento, asistir a alguna fiesta, salir a dar la vuelta, etc.)?

¿Por qué? _____
_____

¿A quién(es) de tus compañeros evitarías para realizar actividades extraescolares (practicar algún deporte, ir de campamento, asistir a alguna fiesta, salir a dar la vuelta, etc.)?

¿Por qué? _____
_____

¿Quién(es) crees que te escogería(n) o rechazaría(n) para llevar a cabo este tipo de actividades?

¿Por qué? _____
_____

Quién es el chico(a) de tu clase que destaca por:

1. Tener muchos amigos: _____.
2. Tener pocos amigos: _____.
3. Llevarse bien con los profesores: _____.
4. Llevarse mal con los profesores: _____.
5. Llevarse bien con los prefectos: _____.
6. Llevarse mal con los prefectos: _____.
7. Su agresividad física (golpes, empujones, zancadillas, jalones de cabello, pellizcos, cachetadas, mordidas, patadas): _____.

8. Su agresividad psicológica (persecución, intimidación, tiranía, chantaje, manipulación amenazas, robo de pertenencias, control, humillación, caricaturización, racismo): _____.

9. Su agresividad verbal (insultos, menosprecio, groserías, apodos):

_____.

10. Su agresividad sexual (acoso/asedio, inducción, abuso, intimidación):

_____.

11. Su exclusión social (Ignorado, aislado, excluido, indiferencia):

_____.

12. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros: _____.

13. Estar dispuesto a ayudar a los demás: _____.

14. Su falta de comprensión ante la debilidad de los demás: _____.

15. Agredir a otros: _____.

16. Ser agredidos: _____.

17. Saber comunicarse: _____.

18. Tener problemas para comunicarse: _____.

19. Ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario (fuerte físicamente y/o emocionalmente; agresivo, violento): _____.

20. Sentirse inferior: _____.

21. Sentirse superior: _____.

22. Querer llamar siempre la atención: _____.

23. Ser inmaduro: _____.

¡ *Gracias* !

<u>Anexo I.</u> Tablas sociométricas (concentrados)

Criterio Sociométrico: *<u>Compañeros con quienes gusta trabajar en clase</u>*

ELEGIDOS (AS)

ELECTORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
1															●			●	●														
2				●																													
3													●																				
4		●																															
5	●														●			●															
6																										●	●						
7																													●				
8									●		●												●										
9								●		●	●																						
10								●	●		●																						
11								●		●													●										
12													●		●																		
13															●																		
14	●																	●	●														
15	●																	●	●														
16																										●					●	●	
17						●															●			●		●							
18					●										●				●														
19	●														●			●															
20																●																●	●
21																	●					●											
22																	●				●												
23									●	●	●																						
24									●	●													●										
25																										●	●						
26						●																			●		●						
27						●																			●	●							
28																													●				
29							●																				●						
30									●																		●						
31												●																			●	●	
32																															●		●
33												●								●											●	●	

● **Vínculo positivo** ▭ **Vínculo neutro/indiferente** ● **Vínculo negativo**

Criterio Sociométrico: *¿Con qué compañeros preferirías no trabajar en clases?*

ELEGIDOS (AS)

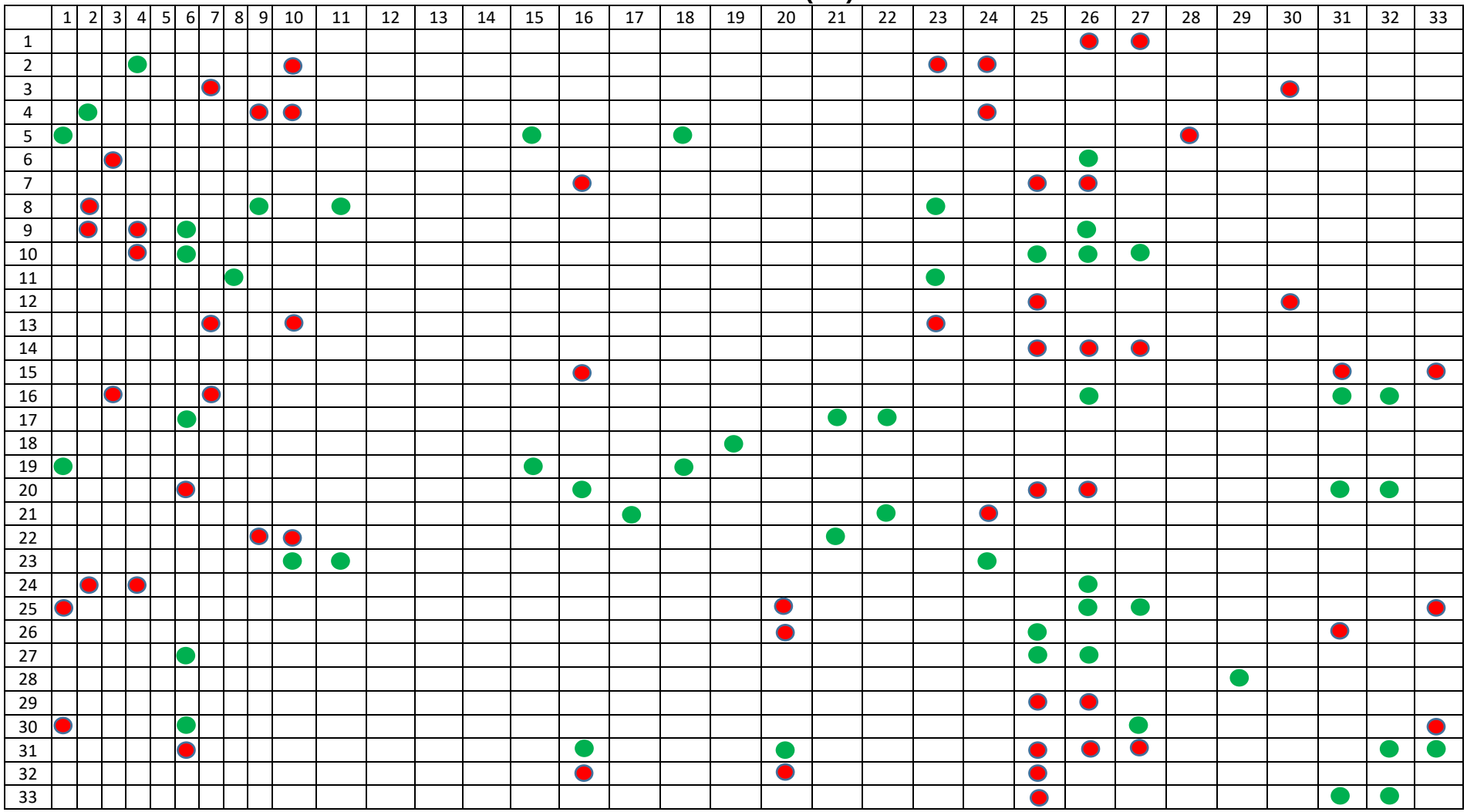
ELECTORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
1																																	
2																																	
3																																	
4																																	
5																																	
6																																	
7																																	
8																																	
9																																	
10																																	
11																																	
12																																	
13																																	
14																																	
15																																	
16																																	
17																																	
18																																	
19																																	
20																																	
21																																	
22																																	
23																																	
24																																	
25																																	
26																																	
27																																	
28																																	
29																																	
30																																	
31																																	
32																																	
33																																	

● **Vínculo positivo** ▭ **Vínculo neutro/indiferente** ● **Vínculo negativo**

Criterio Sociométrico: *¿Quiénes consideras que te escogerían o evitarían en los casos anteriores?*

ELEGIDOS (AS)

ELECTORES

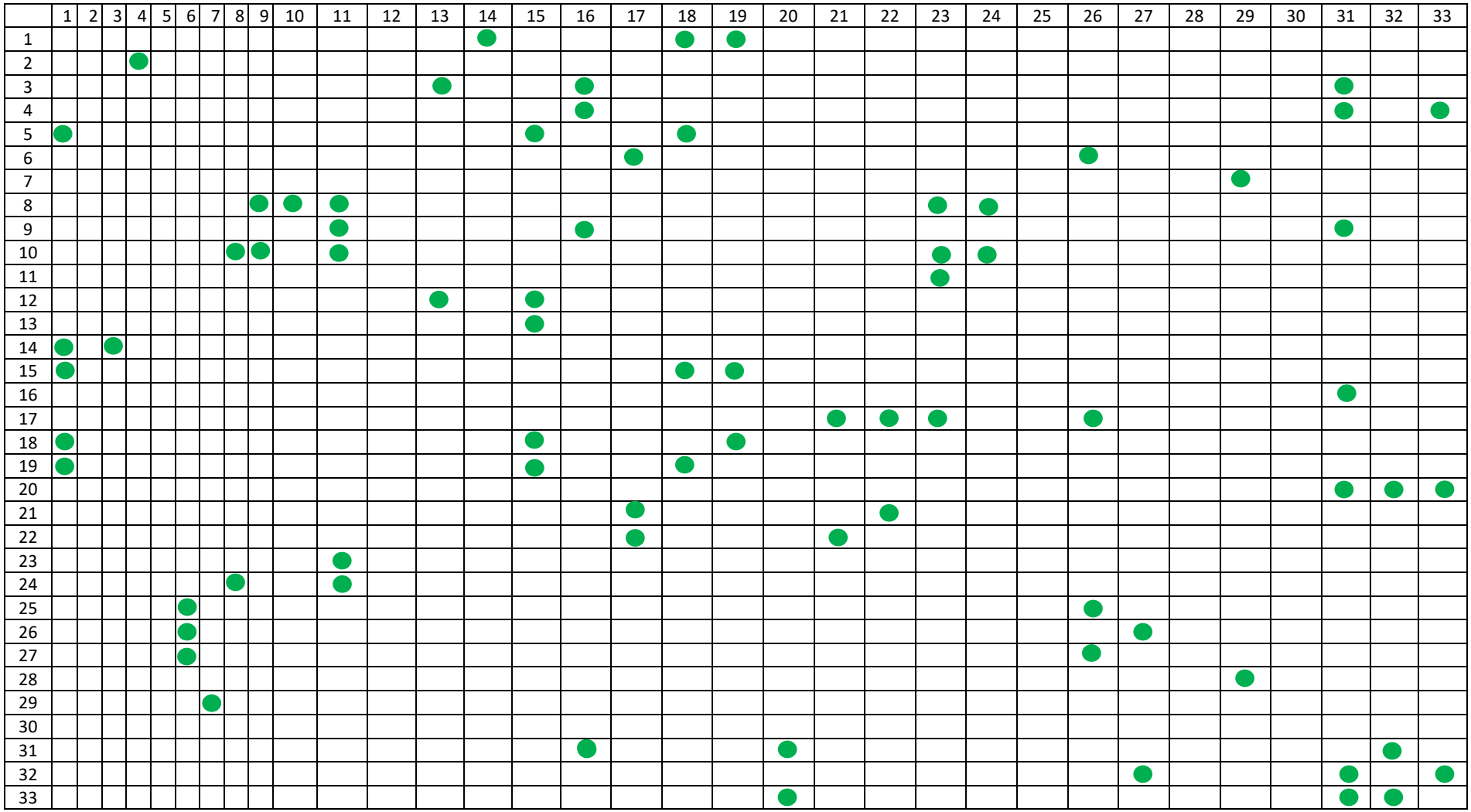


Vínculo positivo **Vínculo neutro/indiferente** **Vínculo negativo**

Criterio Sociométrico: *Elección de compañeros para realizar actividades extraescolares*

ELEGIDOS (AS)

ELECTORES



Vínculo positivo **Vínculo neutro/indiferente** **Vínculo negativo**

Criterio Sociométrico: *¿Con quién evitarías realizar actividades extraescolares?*

ELEGIDOS (AS)

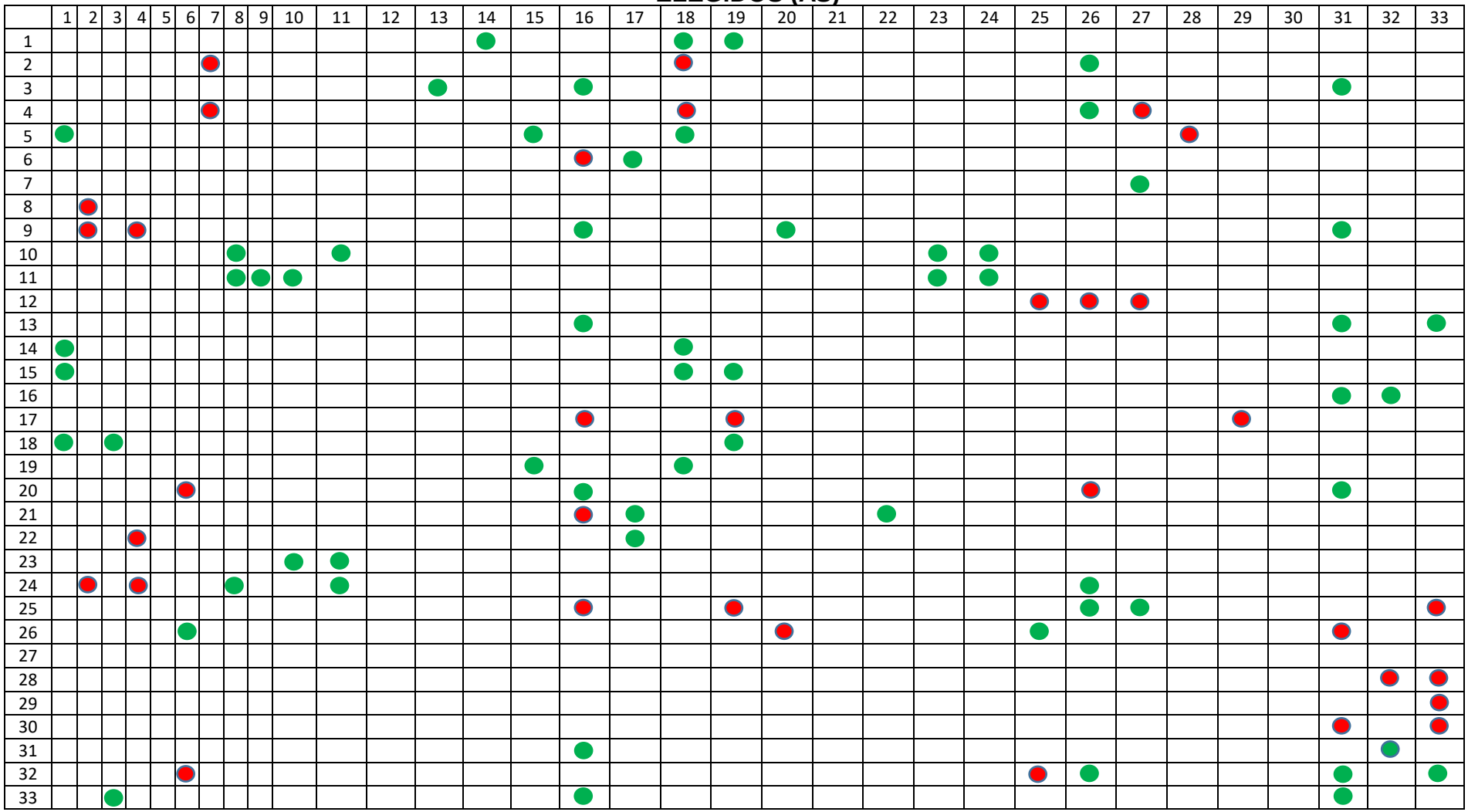
ELECTORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
1																																	
2																																	
3																																	
4																																	
5																																	
6																																	
7																																	
8																																	
9																																	
10																																	
11																																	
12																																	
13																																	
14																																	
15																																	
16																																	
17																																	
18																																	
19																																	
20																																	
21																																	
22																																	
23																																	
24																																	
25																																	
26																																	
27																																	
28																																	
29																																	
30																																	
31																																	
32																																	
33																																	

● **Vínculo positivo** ▭ **Vínculo neutro/indiferente** ● **Vínculo negativo**

Criterio Sociométrico: *¿Quiénes consideras que te escogerían o rechazarían para realizar actividades extraescolares?*

ELEGIDOS (AS)

ELECTORES



Vínculo positivo **Vínculo neutro/indiferente** **Vínculo negativo**