



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA SOCIAL Y AMBIENTAL

EL ROL DE AGRESOR EN LA DINÁMICA DE BULLYING. UN ANÁLISIS DESDE LA
PERSPECTIVA ECOLÓGICA

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA
ANA CAROLINA RODRÍGUEZ MACHAIN

DIRECTOR:

DR. FRANCISCO LORENZO JUÁREZ GARCÍA
INSTITUTO NACIONAL DE PSIQUIATRÍA RAMON DE LA FUENTE MUÑIZ
COMITÉ:

DRA. SHOSHANA BERENZON GORN
INSTITUTO NACIONAL DE PSIQUIATRÍA RAMON DE LA FUENTE MUÑIZ
DRA. ISABEL VALADEZ FIGUEROA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
DRA. CLARA FLEIZ BAUTISTA
INSTITUTO NACIONAL DE PSIQUIATRÍA RAMON DE LA FUENTE MUÑIZ
DRA. MARÍA ELENA RIVERA HEREDIA
UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Tarda en llegar y al final, al final hay recompensa...

Cerati

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México que me permitió formarme con sus docentes y con mis compañeros que sin duda en cada seminario enriquecieron este trabajo.

A CONACYT por su apoyo y financiamiento.

A los miembros de mi comité por compartir conmigo sus conocimientos y acompañarme en la construcción de esta tesis.

Sin duda a mi familia, a mi madre, a mi padre a mi hermano que es mi ángel, siempre han sido mis pilares...sin ustedes nada tendría sentido.

Particularmente a mi abuela que me ha mostrado el significado de la fortaleza, a través de su actuar me ha enseñado a ser una guerrera.

A mis amigos, por su paciencia, su cariño y risas compartidas.

La intensidad en un elemento que amplifica y permite experimentar la pureza de la emoción.

A todos muchas gracias.

Índice

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. LAS CONDUCTAS AGRESIVAS ENTRE PARES EN EL ENTORNO ESCOLAR	7
CONDUCTAS AGRESIVAS ENTRE PARES, BULLYING Y VIOLENCIA ESCOLAR.....	7
QUIENES INTERVIENEN EN LA DINÁMICA DE BULLYING.....	12
EL ROL DEL AGRESOR.....	13
SALUD MENTAL EN LOS DIFERENTES ROLES DE BULLYING.....	16
MOTIVACIONES.....	17
CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO.....	20
CAPÍTULO 2. EL MODELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER Y LA DINÁMICA DE BULLYING	23
MODELO ECOLÓGICO	23
MICROSISTEMA	23
MESOSISTEMA.....	29
EXOSISTEMA.....	31
MACROSISTEMA.....	33
CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	35
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	35
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	36
¿CÓMO SON LAS TRANSACCIONES ENTRE LOS PRINCIPALES MICROSISTEMAS EN LOS QUE SE DESARROLLAN ALUMNAS Y ALUMNOS IDENTIFICADOS CON EL ROL DE AGRESOR DE BULLYING?	36
JUSTIFICACIÓN	36
OBJETIVOS	37
OBJETIVO GENERAL.....	37
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	37
TIPO DE ESTUDIO	37
ESCENARIO.....	38
PARTICIPANTES	38
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	39
OBSERVACIÓN	39
ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A INFORMANTES CLAVE.....	40
GRUPOS FOCALES.....	41
ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A ALUMNOS CON ANTECEDENTES DE CONDUCTAS AGRESIVAS HACIA SUS PARES EN EL CONTEXTO ESCOLAR	42
PROCEDIMIENTO	43
APROXIMACIÓN AL ESCENARIO.....	43
GRUPOS FOCALES.....	43
LAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS CON ALUMNOS Y ALUMNAS QUE HAN GENERADO CONDUCTAS AGRESIVAS HACIA SUS PARES	45
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	46
CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	47
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	49
OBSERVACIÓN DE LA ESCUELA	49
GRUPOS FOCALES	51
CONDUCTAS AGRESIVAS VERBALES Y FÍSICAS.....	52
CONDUCTAS AGRESIVAS RELACIONALES.....	53
ROLES	54
MOTIVOS.....	54
NORMAS.....	55
ASÍ NOS LLEVAMOS	56

ENTREVISTAS CON ALUMNOS Y ALUMNAS QUE GENERAN CONDUCTAS AGRESIVAS HACIA SUS PARES DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR	57
YO SOY.....	58
RELACIONES FAMILIARES.....	61
RELACIONES CON LOS PARES DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR.....	65
RELACIONES CON LOS PARES DE SU COLONIA.....	67
RELACIONES CON LAS NORMAS ESCOLARES Y FAMILIARES.....	69
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN	72
ALCANCES Y LIMITACIONES	82
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	84
REFERENCIAS	87
APÉNDICES	96
APÉNDICE 1 GUÍA DE OBSERVACIÓN.....	96
APÉNDICE 2 CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	97
APÉNDICE 3 ASENTIMIENTO INFORMADO	99
APÉNDICE 4 GUÍA DE GRUPO FOCAL.....	101
APÉNDICE 5 GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LOS ALUMNOS.....	102
APÉNDICE 6 CONDENSACIÓN.....	106

RESUMEN

El presente trabajo explora a través de un enfoque cualitativo, las transacciones que presentan las y los alumnos identificados con el rol de agresor de bullying, en una secundaria de la Ciudad de México, con los principales microsistemas en los que se desarrollan, estos son, el contexto escolar, familiar y de pares dentro y fuera de la escuela. Se realizó la técnica de observación participante en las instalaciones de la escuela y sus alrededores, se llevaron a cabo 4 grupos focales con 10 integrantes cada uno, de los cuales 2 se realizaron con estudiantes hombres y mujeres que habían generado conductas agresivas hacia sus pares. En cuanto a las entrevistas semiestructuradas se efectuaron 8, dos de ellas a personal de la escuela y 6 con estudiantes que habían generado conductas agresivas hacia sus pares, de estos 3 fueron mujeres y 3 hombres. Todos los estudiantes tenían entre 13 y 15 años y cursaban 2° o 3° de secundaria. El análisis de la información se realizó a través de la técnica de condensación de significados (Kvale, 2011). La información de los grupos focales generó 6 temas de análisis (conductas agresivas verbales y físicas, conductas agresivas relacionales, roles, motivos, normas y así nos llevamos). El análisis de las entrevistas arrojó 5 temas (yo soy, relaciones familiares, con los pares dentro del contexto escolar, con los pares en su colonia y con las normas escolares y familiares). A partir del presente trabajo, se puede comprender mejor las interacciones que viven las alumnas y los alumnos identificados como agresores tanto dentro del contexto escolar como fuera de él. Se evidencia la complejidad de las relaciones entre pares partiendo de sus conductas agresivas, así como de la normalización de la violencia.

The present work explores through a qualitative approach, the transactions presented by the students identified with the role of bullying aggressor, in a secondary school in Mexico City, with the main micro-systems in which they are developed, these are the school, family and peer context inside and outside the school. The participant observation technique was carried out in the facilities of the school and its surroundings, 4 focus groups were carried out with 10 members each, of which 2 were made with male and female students who had generated aggressive behavior towards their peers. Regarding the semi-structured interviews, 8 of them were carried out, two of them to school personnel and 6 to students who had generated aggressive behaviors towards their peers, of these 3 were women and 3 men. All the students were between 13 and 15 years old and were in 2nd or 3rd year of secondary school. The analysis of the information was carried out through the condensation of meanings technique (Kvale, 2011). The information from the focus groups generated 6 topics of analysis (aggressive verbal and physical behaviors, aggressive relational behaviors, roles, motives, norms and so on). The analysis of the interviews yielded 5 topics (I am, family relationships, with peers within the school context, with peers in their colony and with school and family norms). From this work, you can better understand the interactions that students and students identified as aggressors live both within the school context and outside it. The complexity of the relationships between peers is evidenced starting from their aggressive behaviors, as well as the normalization of violence.

Keywords: Bullying, violence, peers, school.

INTRODUCCIÓN

Las conductas agresivas entre pares se han estudiado desde hace tiempo, sin embargo, en los últimos años se ha intensificado el interés en ellas, en particular las conductas de intimidación, acoso, y maltrato entre alumnos. Estas dinámicas violentas se han conceptualizado como bullying internacionalmente. El bullying es un tipo de violencia escolar que se caracteriza por la presencia de abuso de poder a través del ejercicio de conductas agresivas, hacia los pares dentro del contexto escolar, estas conductas se ejercen frecuentemente por la misma persona y hacia el mismo compañero de manera intencional.

Existen diversas aproximaciones que han informado sobre la extensión del bullying.

Un estudio comparativo del maltrato o acoso escolar en 28 países de Europa, con estudiantes de nivel equivalente a secundaria, mostró que la prevalencia más baja de víctimas se tenía en Suiza con cerca del 6% de alumnos que reportaron haber recibido violencia por parte de sus compañeros. La prevalencia más alta se encontraba alrededor del 40% en Lituania (Due et al., 2005).

En el estudio de Avilés y Monjas (2005) en España, se reporta 11.6% de alumnos que han estado involucrados en situaciones de maltrato de forma sistemática, ya sea como víctimas o como agresores. Identificaron 24% de víctimas de maltrato ocasional y 5.7% cuando es sistemático. En total 29.7% del alumnado ha sufrido victimización. En cuanto a los agresores, se menciona que 5.9% agrede de forma frecuente a sus pares, aunque no se reconocen como agresores frecuentes. En total 30.8% ejercía formas de maltrato, siendo significativamente más hombres. Así mismo la edad de 15 años es donde se concentran la mayoría de los agresores. También se ha reconocido el rol del observador dentro de la dinámica de bullying el cual se refiere a los alumnos que observan las agresiones, pero no participan activamente en ellas, dentro de este rubro se observó 81.6% de los alumnos. Principalmente se percibe maltrato social y verbal más que físico. Siendo significativamente mayor las formas verbales

de maltrato ente 13 y 14 años, así como la exclusión social es mayor entre los 15, 16 y más de 16 años (Avilés & Monjas, 2005).

En una investigación estadounidense, con una muestra representativa nacional de la población estudiantil entre 6° y 10°, se encontró que el 10.6% de la muestra mencionó haber ejercido maltrato o acoso escolar de manera moderada y 8.8% frecuentemente, de esta manera se habla de una estimación nacional de 1,681,030 alumnos que ejercen bullying frecuentemente (Nansel et al., 2001). En el informe nacional sobre violencia en escuelas en países europeos se encontró, entre 5% y 25% de estudiantes agresores (Smith, 2003).

Por otro lado, la Organización Panamericana de la Salud [OPS] en 2003 reportó que entre 20% y 60% de los menores de 13 años ha ejercido maltrato hacia sus pares (Dahlberg & Krung, 2003). Los hombres reportan mayor recepción de violencia física y las mujeres mayor violencia a través de rumores sexuales (Nansel et al., 2001).

Las formas como los menores se relacionan dentro del contexto escolar son diversas y muchas veces cargadas de agresividad. Las manifestaciones de conducta agresiva que se presentan entre los estudiantes principalmente se encuentran asociadas a situaciones relacionales como es esparcir rumores o la exclusión social.

Enfocándose principalmente en el rol del agresor, en una muestra de estudiantes de primaria con una media de edad 10.1 años, se observó una prevalencia de más del 36% de alumnos que ejercieron algún tipo de violencia hacia sus compañeros, principalmente ponerles apodos (27.1%), esparcir rumores (17.5%) y excluirlos de actividades (14.7%). Al respecto Sijtsema et al. (2009) comentan que las agresiones en primaria, donde las edades oscilan entre los 6 y los 11 años, las manifestaciones de conductas agresivas están más relacionadas con las formas como se relacionan los alumnos, esto es sin constituir una violencia instrumental necesariamente. Por otro lado, también se ha observado que las víctimas de acoso reportaron que son los compañeros del propio grupo quienes ejercen

violencia sobre ellos de manera regular (63.8%) y no forzosamente compañeros de grados más altos que pudieran estar generando las conductas de maltrato (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005).

En el estudio de Defensor del Pueblo (2007) se menciona que los agresores manifiestan conductas agresivas principalmente a través de ignorar a sus compañeros (38.7%), insultarlos (45.5%), poner apodosos ofensivos (37.9%) o hablar mal de ellos (38.5).

En contraste, en un estudio mexicano se identificó al 75.5% de la muestra total como sujetos que alguna vez ejercieron conductas de maltrato hacia sus compañeros. Principalmente se reportó violencia psicológica con apodosos (65.4%), hablar mal o amenazar (67.5%) y la exclusión (59%) (Valadez, 2008).

El análisis de estas investigaciones ha mostrado una variabilidad importante en las prevalencias de agresiones y víctimas, por un lado, sólo algunos estudios tienen representación poblacional, por otro lado, no hay acuerdos en la forma en que definen al bullying y por consiguiente en la manera de operacionalizar su medición.

De tal forma, resulta importante explorar las formas de relacionarse entre pares, a partir de conductas agresivas, desde una aproximación que permita comprender el ejercicio de agresiones desde la perspectiva de los actores de estas dinámicas.

En particular, conocer las formas en que los alumnos y alumnas que generan conductas agresivas hacia sus pares interactúan con los entornos en los que se desarrollan ayuda a comprender la presencia de dinámicas violentas hacia sus pares.

El presente trabajo mostrará en el primer capítulo lo referente a la descripción del fenómeno del bullying, haciendo la diferenciación entre conductas agresivas y violencia escolar, que muchas veces suelen usarse como sinónimos sin serlo. Del mismo modo, se describe quienes son los actores principales del bullying y que es lo que nos dice la literatura

de ellos, particularmente lo relacionado al rol del agresor en la dinámica de bullying, las características de salud mental, sus motivaciones y las características del contexto que se ha reportado en los agresores.

En el segundo capítulo se revisa el modelo ecológico de Bronfenbrenner, explicando los elementos del micro, meso, exo y macrosistemas que sustentan la teoría ecológica y la cual se utilizará para analizar la información obtenida a través de la estrategia metodológica que se presenta en el tercer capítulo. Posteriormente se presentan los resultados de la información obtenida a través de grupos focales y entrevistas semiestructuradas realizadas.

Finalmente, en el quinto y sexto capítulo se presentan la discusión y conclusiones de los resultados.

CAPÍTULO 1. LAS CONDUCTAS AGRESIVAS ENTRE PARES EN EL ENTORNO ESCOLAR

Conductas agresivas entre pares, Bullying y Violencia escolar.

Las numerosas publicaciones relacionadas con el ejercicio de conductas violentas entre pares dentro del contexto escolar (Postigo, González, Montoña & Oroñez, 2013) muestra el interés y la importancia de investigar la forma en como los y las estudiantes establecen vínculos dentro del entorno escolar. Ante el creciente interés por las dinámicas violentas entre pares dentro del entorno escolar, ha surgido información que podría resultar confusa en relación con los términos que se utilizan para identificar y clasificar estas dinámicas.

La sobrexposición que se vive hoy en día tanto en los medios de comunicación como en las redes sociales y las consecuencias que se derivan de estas, podrían explicar el reciente interés.

La palabra bullying es un término que se ha usado para definir ciertas dinámicas violentas que se desarrollan dentro del ambiente escolar. Esta palabra deriva del vocablo inglés *bully* que como sustantivo se puede traducir al español como *matón*, y como verbo significa *amedrentar o maltratar* (Barragan et al., 2010). La palabra ha cobrado aceptación dentro del gremio de la investigación social para referirse a la intimidación, maltrato y acoso entre pares dentro de los planteles escolares.

Debido a que el bullying se caracteriza por una carga de conductas agresivas, que, a su vez se vuelven el vehículo de la violencia que se genera entre pares dentro del entorno escolar, es difícil poder diferenciar entre el bullying y las conductas agresivas.

Dentro de las dinámicas de pares, sobre todo en culturas latinoamericanas, las conductas agresivas son propias de la relación de igualdad que se mantienen entre alumnos dentro del entorno escolar, sin embargo, éstas también pueden ser conductas que usa el ejecutor, haciendo uso de algún poder con la finalidad de ejercer un daño sobre la víctima en particular y sobre el grupo en general.

La agresividad se ha considerado una conducta innata en los animales, que tiene la finalidad de ayudar a la supervivencia de la especie. De este modo, es un comportamiento presente en los seres humanos, que se manifiesta de manera distinta dependiendo de las individualidades de los sujetos (Aviles, 2006; Ortega, Del Rey & Mora-Merchán, 2001).

De acuerdo con Anderson y Bushman (2002) la agresividad se define como la conducta que está dirigida hacia otra persona con la intención de causar daño. Aunque para Fuentes y Alcaide (2008) la diferencia entre agresión y violencia radica en la intencionalidad de la segunda, de este modo la agresión persigue afectar, como método disuasorio, sin embargo, la violencia busca causar un daño aprovechándose del poder que esté a su alcance para ejercer el acto. Sin embargo, se piensa que la manera de explicar la agresividad debe ser a través de la interacción compleja de elementos biológicos, de personalidad, situacionales y de aprendizaje que generan formas de conducta arraigadas que pueden surgir como un reflejo estereotipado (Cerezo, 2009).

De este modo las conductas agresivas que se ejercen dentro del entorno escolar por parte de uno o varios alumnos hacia sus compañeros de manera intencionada y frecuente se han reconocido internacionalmente como bullying. En este fenómeno la mayoría de los agresores son motivados por un abuso de poder y el deseo de intimidar o dominar al otro de forma habitual, configurando así una violencia mantenida dentro del grupo escolar por parte de uno o varios miembros del grupo y dirigida hacia otro miembro que se detecta incapaz de defenderse (Cerezo, 2009).

De tal forma que las conductas agresivas entre pares no aseguran la presencia de bullying, ya que, aunque el fenómeno se manifiesta a través de conductas agresivas, éstas por sí mismas no aseguran la presencia de intencionalidad de hacer daño, ya que podrían explicarse, también, como método disuasorio o de defensa ante algún evento, incluso podría ser una expresión de fraternidad.

Del mismo modo, es importante ubicar al bullying delimitándolo dentro de las conductas violentas que se dan en el ambiente escolar ya que tener claro cuáles son las características de este tipo de conducta conducirá a un mejor entendimiento y desarrollo de la investigación de este fenómeno.

Moreno (1998) menciona seis tipos de conductas antisociales dentro del escenario escolar donde uno de ellos se refiere específicamente a la intimidación y la victimización entre iguales.

El primer apartado de esta clasificación es la *disrupción en las aulas* que se refiere a conductas de tres o cuatro alumnos que impiden el desarrollo normal de la clase, que obligan al maestro a dedicar más tiempo y atención en implementar la disciplina dentro del salón de clases. Otro elemento son los *problemas de disciplina* donde se tiene una mayor dosis de violencia principalmente en la relación maestro-alumno que se puede caracterizar por la resistencia o el boicot pasivo hasta el desafío y el insulto activo al profesor o viceversa. En el tercer punto se presenta el *maltrato entre compañeros* como un proceso en el que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro, este maltrato puede ser a través de insultos, vejaciones o aislamiento social, contempla principalmente el maltrato psicológico enfatizando que debe presentarse de manera frecuente. Las siguientes dos categorías son *vandalismo* y la *violencia física*, la primera se refiere a agresiones dirigidas a la destrucción de cosas materiales y la segunda a agredir físicamente a personas. Finalmente propone que el *acoso sexual*, aunque se puede tomar como una forma de maltrato entre iguales, por sus características, complejidad y relevancia representa una categoría aparte (Moreno, 1998).

Esta categorización de Moreno (1998) permite tener una aproximación a la ubicación del bullying como un tipo de violencia escolar, sin embargo, la definición de bullying que él propone carece del elemento de intencionalidad que han propuesto otros autores.

Desde principios de los años 70's se han investigado estas dinámicas de maltrato y acoso escolar, principalmente en países europeos, particularmente en Suecia dónde Dan Olweus (1998) es pionero de la investigación en este tema y ha propuesto una definición de bullying donde existen ciertos elementos para su diferenciación de otros tipos de violencia escolar. Menciona entonces que el bullying se define como un comportamiento agresivo repetitivo e intencional de una o más personas, dirigido contra una persona en estado de indefensión, este tipo de agresiones se dan en una relación interpersonal que se caracteriza por un desequilibrio real o superficial de poder o fuerza entre iguales. Estos comportamientos agresivos se pueden manifestar a través de contacto físico, verbalmente o haciendo muecas, gestos insultantes o incitando al grupo completo a excluir socialmente al menor que se agrede, de este modo se generan las agresiones relacionales.

Esta definición deja ver que los elementos de intencionalidad, indefensión de la víctima, periodicidad y la igualdad en cuanto al estatus de los participantes son importantes para delimitar que es bullying y que no, por ejemplo, una disputa a golpes entre dos estudiantes del mismo curso no necesariamente es bullying ya que no cuenta claramente con los elementos de periodicidad e indefensión de alguna de las partes (Olweus, 1998). Por otro lado, es posible observar que, si bien no es visible una jerarquía formal entre los estudiantes, sí evidencia una informal donde al parecer ciertos alumnos mantienen un poder que ejercen en contra de sus compañeros, este poder puede estarse produciendo ante la indefensión de la víctima o por el estatus que el grupo le da al agresor. Así mismo, esta definición ha tenido buena aceptación por parte de otros autores que se han interesado en este fenómeno (Avilés, 2002; Farrington, 1993; Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla & Cano, 2007; Valadez, 2008).

La intencionalidad resulta de gran importancia en la conceptualización del término bullying ya que se habla de escolares en desarrollo, entre otras cosas, social. El entorno

escolar siempre ha sido un escenario atractivo para observar las formas como los menores socializan. De este modo, la escuela alberga un ambiente que propicia la socialización entre los pares sin estructuras jerárquicas establecidas como lo son en un principio los padres dentro del entorno familiar y posteriormente los maestros y directivos en el entorno escolar. Así mismo, existen al interior de los grupos escolares dinámicas entre alumnos que se han caracterizado por ser violentas y ocasionar consecuencias importantes a los miembros del grupo. Dentro de este entorno escolar el menor experimenta cómo comportarse en diferentes situaciones, comenzando a construir lo que es socialmente aceptado y lo que no lo es, pone en práctica mecanismos aprendidos para obtener lo deseado, y en la medida que tiene éxito se refuerzan estos procesos que posiblemente se puedan trasladar a otros escenarios donde interactúe el menor.

Otros autores han profundizado el análisis de las formas en cómo se ejerce el maltrato o el acoso, si bien fundamentalmente se reconoce que se puede dar de diferentes formas, de manera general se pueden clasificar en violencia física, verbal y psicológica. En lo particular se puede observar que dentro de la violencia psicológica se produce de manera característica un tipo de agresión que se ha llamado agresión relacional, donde se violenta la percepción de pertenencia a un grupo a través de la exclusión social (Del Barrio et al., 2008). Este tipo de agresiones han resultado las más difíciles de identificar ya que se llevan a cabo de manera sutil, pasando desapercibidas para las autoridades escolares encargadas de la disciplina; Se ha relacionado como un método utilizado principalmente por las mujeres (Reynolds & Repetti, 2010; Simmons, 2006).

De este modo, se considera que la propuesta de Olweus (1998) para definir el bullying es la que mejor resalta la importancia de identificar los elementos que caracterizan a este fenómeno, como lo son la intimidación entre pares, la intencionalidad ante la indefensión y la periodicidad de la conducta. No es el tipo de agresión lo que define el bullying sino los

elementos mencionados. Sin embargo, se considera que aún falta especificidad para determinar la intencionalidad ante la indefensión de la víctima por parte del agresor.

En este trabajo se llamará bullying al desequilibrio del poder en la relación de pares, donde el sujeto más poderoso intimida o acosa intencional y periódicamente al sujeto con menos poder dentro de un ambiente escolar. (Avilés, 2002; Del Barrio, et al., 2006; Farrington, 1993; Gázquez, et al., 2007; Olweus, 1998; Valadez, 2008). De este modo a lo largo del trabajo se utilizarán como sinónimo de bullying, acoso escolar e intimidación.

Quienes intervienen en la dinámica de Bullying

De acuerdo con Salmivalli (2010), el *bullying* es un fenómeno que acontece en un contexto grupal, donde cada uno de los estudiantes tiene un rol específico

Los roles que interactúan en el fenómeno de bullying han sido definidos de diferentes maneras en diversas investigaciones, primordialmente se encuentran *las víctimas y los agresores*, también se identifican a *los observadores*. Para algunos autores es importante distinguir dos tipos de víctimas: las pasivas y las activas, donde las últimas, por sus características corren un mayor riesgo de convertirse en agresores más adelante, surgiendo así la categoría de *víctima-agresor* que denota un alumno o alumna que ha sido víctima de bullying y que al reaccionar agresivamente se convierte en agresor (Estévez, Jiménez & Moreno, 2010). En algunos estudios el criterio que se utiliza para identificar a los agresores diferenciando a las víctimas-agresores es separando a aquellos alumnos que reportaban conductas de intimidación pero que nunca habían sufrido ningún tipo de conductas de bullying (Ayenibiowo & Akinbode, 2011).

Del mismo modo, existen estudios donde se contemplan a los observadores con diferentes características, se clasifican *como reforzadores de los agresores o sujeto pasivo*, al grupo de adolescentes que observan un acto de maltrato o acoso escolar sin intervenir directamente - por ejemplo, se ríen de la situación- refuerzan al acosador con atención y aprobación. El

agresor identifica a la víctima que se encuentra aislada con respecto al grupo y la violenta frente a sus compañeros que actúan como reforzadores de la conducta, de esta forma el agresor, de manera indirecta, violenta incluso a los observadores que se ríen de sus acciones, ya que es una manera de mostrar lo que les puede suceder.

Por otro lado se encuentra *el asistente del acosador o sujeto activo*, este rol se desenvuelve asistiendo al acosador pero sin intervenir directamente hacia la víctima, también se ha identificado el rol de *defensor de la víctima o sujeto prosocial*, compañeros que intentan defender a la víctima frente al acosador, *el espectador* que mira sin intervenir de ninguna manera y finalmente *evitador* es quien simplemente se aleja de cualquier situación violenta (Avilés, 2006; Diaz-Aguado, 2004; Kerbs & Jolley, 2007; Prieto, Carrillo & Jiménez, 2005).

Aún es importante profundizar en la investigación de los roles para encontrar una delimitación precisa de estos. Sekol y Farrington (2010) sugieren que no existen diferencias cualitativas entre las categorías de *víctima-agresor* y los *agresores puros*. Sin embargo, otros estudios mencionan que la diferencia radica en las motivaciones (Barragan et al., 2010).

Como se puede observar un elemento de este fenómeno es el miembro del grupo al que se le adjudica la etiqueta de *agresor* por ser el que ejecuta la conducta agresiva y puede ser común que se deposite en él la totalidad de la responsabilidad de la dinámica del bullying. Conocer a profundidad a este rol, tanto sus características personales, como los entornos en los que se desarrolla, y la manera en cómo él percibe sus conductas dentro del grupo, ayudarán a entender mejor el fenómeno y las complejidades que entretienen las relaciones que los menores establecen al interior del grupo escolar.

El rol del agresor.

Los primeros estudios sobre bullying que arrojaron información sobre el agresor, evidenciaron que la mayoría son hombres y se mencionaba que tendían a ser corpulentos, por lo menos más que sus víctimas (Olweus 1998), sin embargo solo la predominancia masculina

dentro de los alumnos que se catalogan como agresores se ha confirmado en diferentes investigaciones (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco & Roque-Santiago, 2010; Defensor del Pueblo, 2007; Del Rey & Ortega, 2007, Díaz, Prados & Ruiz, 2004, Nansel et al., 2001; Povedano, Estévez, Martínez & Monreal, 2012) lo referente a las características físicas no ha resultado tan evidente en investigaciones recientes.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) reporta que entre 20% y 60% de los menores de 13 años ha ejercido maltrato hacia sus pares (Dahlberg & Krung, 2003) y en el informe nacional sobre violencia en escuelas en países europeos se encontró entre un 5% y 25% de estudiantes agresores (Smith, 2003). Los rangos de estos números son bastante amplios, específicamente en México en un estudio en Guadalajara se reportó que el 75.5% admitió conductas de maltrato hacia sus compañeros (Valadez, 2008).

Es probable que estos datos engloben no solo conductas de bullying sino también otras conductas sobre violencia escolar que no necesariamente llevan implícitas las variables de intencionalidad y periodicidad de la conducta de intimidación hacia los pares, del mismo modo, es posible que dentro de los datos se encuentren en la misma categoría tanto a los agresores como a los que se le ha llamado víctima-agresores por lo que estas cifras no permiten observar un dato más cercano a la definición de bullying.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007) reportó que el 11.1% de alumnos de secundaria han participado en peleas con golpes y 6.8% han participado en grupos de estudiantes que han robado o amenazado a otros alumnos. Estos datos podrían hablarnos de la violencia escolar, pero faltaría precisión para poder hablar de bullying.

Por otro lado, se puede observar la dificultad para poder distinguir a los llamados agresores *puros* de las víctimas reactivas o víctimas-agresores. Nansel (2001) menciona haber encontrado en una muestra de estudiantes entre 6° y 10° de E.U.A, con

representatividad nacional el 10.6% que mencionó haber ejercido bullying de manera moderada (algunas veces) y 8.8% frecuentemente (una vez por semana) hacia sus compañeros, diferenciándolos del 6.3% que reportaba haber sido objeto de agresiones y haber ejercido conductas agresivas hacia sus compañeros.

En un estudio con representatividad de la población escolar española se detectaron 7.2% de agresores en la dinámica de bullying, las víctimas-agresores reportaron el 1.7%. La identificación de los agresores se realizó a través de la escala de conductas violentas adaptada de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003) que indaga la frecuencia de involucramiento en el ejercicio de conductas violentas, esta escala genera tres constructos: violencia directa, violencia relacional y violencia instrumental, cabe mencionar que en una de las preguntas sobre violencia relacional se le piden al alumno la frecuencia de respuesta a la siguiente afirmación: *sí alguien me hace daño o hiere, no dejo que esta persona forme parte de mi grupo de amigos* (Povedano et al., 2012), esto resulta importante ya que esta reacción podría confundirse con aquellas típicas de las víctimas-agresores, aunque si bien la categorización en este estudio se realiza catalogando como agresores aquellos alumnos que se encuentren con una media más una y media desviación estándar en los puntajes de la escala de violencia, y a las víctimas-agresores los resultantes con niveles elevados tanto en la escala de violencia como en la de victimización, cabe mencionar que las diferencias entre agresores y víctimas-agresores no solo radica en el hecho de que los agresores puros no presentan niveles de victimización, sino también en las motivaciones que provocan la conducta. La conducta agresiva como resultado de la percepción de haber recibido una conducta de rechazo o agresiva previa corresponde a las víctimas-agresores. De este modo, las agresiones podrían estar motivadas por eventos que caracterizan a las víctimas-agresores como método de defensa. Las diferencias entre estos dos roles no son solo en cuanto a la intensidad de

violencia y victimización registrada, sino también cualitativas, donde la motivación ayuda a identificar estas distinciones.

En otro estudio para definir a los agresores se preguntó si en el último curso habían tratado mal a algún compañero por lo menos cuatro veces, encontrando el 2.4% de intimidadores (Díaz, Prados & Ruiz, 2004).

Se puede observar que aún existe dificultad para poder identificar certeramente al miembro del grupo que a través de conductas agresivas violenta instrumentalmente a sus compañeros ya sea de manera física, relacional o verbal. De tal modo que los elementos de desequilibrio de poder entre los pares y la intencionalidad resultan poco claros al momento de identificar a los agresores.

Salud mental en los diferentes roles de bullying

Se han observado diferencias en la salud mental entre víctimas y agresores como entre víctimas-agresores y agresores.

Existen evidencias de que los intimidadores, como se les nombró en un estudio de Díaz et al. (2004), reportaban índices más elevados que los no intimidadores en un cuestionario de depresión, ideación e intento suicida y deseos de auto destruirse. Estos resultados son consistentes con otros que sostienen de igual manera en el agresor mayor sintomatología depresiva, ideación e intento suicida (Brunstein-Klomek, Marrocco, Kleiman, Schonfeld & Gould, 2007; Kim & Leventhal, 2008; Seals & Young, 2003).

Por otro lado, existen estudios que muestra tanto que los agresores como los no implicados presentan niveles medios o altos en autoestima, superiores a los reportados por las víctimas y por las víctimas-agresores (Estévez, Murgui & Musitu, 2008; Povedano et al., 2012). También se ha encontrado en el grupo de agresores baja sintomatología depresiva y sentimientos de soledad con respecto a las víctimas-agresores, aunque percibían más estrés y expresaban menor satisfacción con sus vidas con respecto a los no implicados (Estévez et al., 2008).

En un estudio de la Ciudad de México se identificaron los principales roles dentro de la dinámica de bullying asociando patologías como el trastorno internalizado y de ansiedad al rol del agresor a partir de la información que reportaban los padres sobre las conductas de sus hijos. Del mismo modo los autores concluyen que los alumnos catalogados como víctima-agresor presentan mayor número de trastornos psiquiátricos (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco & Roque-Santiago, 2010).

En relación con las mujeres se ha observado que tanto las agresoras, las víctimas y las víctimas-agresoras viven de la misma forma las consecuencias del bullying presentando puntajes inferiores de autoestima general y satisfacción con la vida que las no implicadas, del mismo modo presentan mayor sintomatología depresiva (Brunstein-Klomek et al., 2007; Povedano et al., 2012; Seals & Young, 2003).

Motivaciones

Las principales motivaciones que se han asociado a la manifestación de conductas agresivas han sido búsqueda de prestigio, popularidad, status y reputación social (Buelga, Musitu & Murgui, 2009; Georgiou & Stavrinides, 2008; Olthof & Goossens, 2008; Sijtsema, Veenstra, Lindenberg & Salmivalli, 2009; Valadez, 2008)

Se observó, en un grupo de estudiantes españoles, como tienden a legitimar las conductas agresivas como parte de su interacción cotidiana entre pares, principalmente para sentirse parte del grupo (Cuadrado, 2011).

De acuerdo con Gómez-Nashiki (2013), los escolares que ejercen conductas agresivas hacia sus pares y que pertenecen a los últimos años de primaria, tienen como principal motivación la atención del grupo, que obtienen a través de la transgresión de reglas. Construyendo a partir de estas acciones su imagen frente al grupo, estas conductas son reforzadas por su entorno. Evidenciando así la dificultad a la que se enfrentan los jóvenes al

renunciar a las dinámicas agresivas, ya que eso representa una pérdida de poder y un trastocamiento en su imagen.

Sin embargo, hablando de las mujeres que se han identificado como agresoras pareciera que la motivación de sentirse perteneciente o aceptada en un grupo, persiste, aunque con ciertas diferencias.

En Finlandia se ha encontrado que las mujeres estudiantes que han sido identificadas como agresoras muestran menos índice de motivaciones referentes al mantener un status en comparación con los hombres que sí manifiestan metas enfocadas a mantener o tener status y además lo hacen a través de la agresión proactiva buscando dominar a la víctima, en contraste con las chicas que utilizan agresión reactiva (Sijtsema et al., 2009)

Olthof y Goossens (2008) encontraron en una muestra de estudiantes de secundaria relaciones significativas entre las mujeres con perfil de acosadora o asistente de acosadora y su deseo por ser aceptadas por los hombres, pero principalmente por ser aceptadas por los hombres con perfil de acosador o asistente de acosador. Lo que habla de la posibilidad de que la necesidad de aceptación de las adolescentes motive conductas de acoso y maltrato escolar. En este punto es importante considerar el valor que los adolescentes le asignan a los amigos, ya que si el valor es positivo incrementará el deseo por sentirse aceptados por ellos (Díaz-Aguado, 2004). En este caso es posible que se esté valorando de manera positiva el actuar de manera agresiva contra los compañeros de grupo.

En un estudio americano se indagó sobre la percepción que tenían las mujeres estudiantes de los últimos grados de secundaria sobre la violencia relacional que experimentaban en la escuela relatando experiencias donde se actuaba como agresora mencionando que principalmente se ignora a alguien intencionalmente al igual que esparcir rumores o chismes sobre alguien y excluir a alguien del grupo.

Entre las motivaciones referidas por las agresoras para ejecutar estas conductas en primer lugar mencionaban que, para vengarse, porque se cree que esa persona a la que se agrede no le cae bien a otras amigas, por diversión, seguido de pensar que esas acciones las acercaran más a otras chicas y finalmente se da la razón de porque ella les hizo algo malo previamente (Reynolds & Repetti, 2010). Se puede observar que también en las mujeres predominan las motivaciones relacionadas con la aceptación de cierto subgrupo de compañeras. En cuanto a los sentimientos percibidos durante la acción, las agresoras reportan en una escala tipo Likert con un máximo de puntuación de 5 que se sienten culpables con una puntuación de 2.5, la más alta obtenida dentro de la escala, seguida de dolor, tristeza, confusión, diversión y nerviosismo. Los puntajes obtenidos aquí son mucho menores comparados con las victimas evidentemente, lo que puede hablar de un poco de empatía por parte de las agresoras o bien, al ser una escala tipo Likert donde se indagan constructos preestablecidos, quizá esto no esté reflejando el verdadero sentimiento generado por la acción por parte de las chicas (Reynolds & Repetti, 2010).

Gómez-Nashiki (2013) observó en estudiante de primaria mexicanas, con relación al ejercicio de conductas agresivas de las mujeres, que particularmente las agresiones físicas, son valoradas de modo positivo por el resto de sus compañeros.

Por consiguiente, es posible señalar que lo que se busca obtener a través del ejercicio de conductas agresivas es algo simbólico relacionado con el reconocimiento de los otros, que a su vez refuerzan lo que les gustaría ser (García & Madriaza, 2005).

De acuerdo con Mejía-Hernández & Weiss (2011) la razón del ejercicio de conductas agresivas de un grupo de mujeres mexicanas de secundaria era la defensa del honor y el prestigio o la defensa ante una ofensa que las descalificara moralmente.

De este modo las motivaciones resultan de gran importancia si se desea comprender el ¿por qué? de las agresiones que realizan los estudiantes, unas de las principales que

estudiantes mexicanos reportaron fueron por jugar (26.3%), por sentirse provocados (23.4) y por revancha (17.6%) (Valadez, 2008).

En las respuestas que se manifiestan no se observa alguna relacionada con la búsqueda de prestigio, sin embargo, como se mencionó anteriormente, la literatura muestra que la popularidad, el prestigio y el status son unas de las principales motivaciones relacionadas con la manifestación de conductas agresivas (Buelga et al., 2009; Georgiou & Stavrinides, 2008; Olthof & Goossens, 2008; Sijtsema et al., 2009).

Especialmente en los hombres identificados como agresores muestran que sus motivaciones estaban relacionadas con la obtención de status dentro del grupo e intentaban alcanzar este a través de dominar a los otros con agresiones proactivas (Sijtsema et al., 2009). Del mismo modo se ha observado que los chicos agresores muestran puntajes superiores cuando se evalúa el ideal de reputación no conformista, en comparación con las víctimas y los no implicados, esto habla del deseo del adolescente de ser percibido como rebelde (Buelga et al., 2008; Moreno, Estévez, Murgui & Musitu, 2009; Povedano et al., 2012).

De esta manera, el comportamiento violento de los alumnos puede ser una estrategia para conseguir la reputación social, el reconocimiento y un estatus dentro del grupo y del mismo modo satisfacer ciertas necesidades de aprobación por parte del grupo, tanto en hombres como en mujeres (Buelga, Musitu, Murgui & Pons, 2008; Moreno, Estévez, Murgui & Musitu, 2009; Povedano et al., 2012).

Características del contexto

Otra característica que se señala en los agresores es el poco involucramiento que presentan con su comunidad en comparación con los alumnos que no se involucran en conductas agresivas y las víctimas (Povedano et al., 2012). Lo que desde las teorías de desarrollo moral podría implicar un estancamiento en la interiorización de las normas sociales que se evidencia con la poca convivencia con la comunidad.

La familia se ha reconocido como un entorno de vital importancia en la influencia del desarrollo del ajuste psicológico en la adolescencia (Guevara, Cabrera & Barrera, 2007).

En este estudio se evidencia que la empatía y la simpatía resultaron eficaces en la predicción de comportamientos prosociales, que podrían asociarse con el rol de observadores que ayudan a la víctima, mientras que el retiro del afecto predice el comportamiento internalizante como ansiedad y depresión que pareciera describir el rol de las víctimas-agresores, el monitoreo y la afirmación de poder (en el entorno familiar) resultaron predictores de conductas externalizantes, como romper las reglas y las conductas agresivas (Guevara et al., 2007)

A manera de resumen, se puede concluir que el bullying es un tipo de violencia escolar que se manifiesta a partir de conductas agresivas entre pares dentro del entorno escolar. En el mismo sentido se pueden observar cuatro roles dentro del fenómeno del bullying, por un lado la víctima que es quien recibe la agresión directa y el ejecutor de la conducta agresiva que sería el agresor, sin embargo existen también los observadores de las conductas agresivas, sin que necesariamente participen activamente en la recepción o emisión de la violencia podrían funcionar como reforzadores de las conductas violentas para los agresores sí estos perciben admiración o incluso miedo en ellos. Finalmente se encuentra el rol de víctimas/agresores que muestra un perfil menos adaptativo en comparación con los otros roles que interactúan en la dinámica bullying. Es decir que todos los alumnos de un salón de clases se encuentran inmiscuidos en las dinámicas de acoso escolar, por lo tanto, todos se encuentran en riesgo de las consecuencias que pueda generar este fenómeno.

Los efectos que estos vivan a raíz del fenómeno, de alguna manera también afectarán a su entorno escolar y probablemente al familiar. Además, si se piensa que estas conductas violentas se pueden trasladar a otros entornos, las consecuencias pueden cobrar mayor importancia.

Es por esto que la comprensión y el análisis profundo del fenómeno es necesario, no solo en sus formas de manifestación y roles implicados sino también en la comprensión en las estructuras internas de un grupo escolar, para conocer la manera en cómo interactúan los escolares entre sí, ¿qué sucede en el ambiente escolar en general y en el grupo de clases en particular, cuál es la manera en que se relacionan los alumnos?, ¿cuáles son las reglas internas del grupo donde sí existen jerarquías informales?, ¿con base en qué se desarrollan esas jerarquías?, ¿qué es lo que percibe e interpreta el alumno que ejerce las conductas violentas? La búsqueda de identidad, la popularidad, la identificación con los pares y el aprendizaje de la socialización en un entorno fuera de la familia parecen jugar un papel relevante en la manifestación de conductas de intimidación dentro del entorno escolar. En ese sentido resulta importante identificar de manera más clara las formas de interacción, así como su naturaleza para poder entenderlas mejor.

CAPÍTULO 2. EL MODELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER Y LA DINÁMICA DE BULLYING.

La incógnita de el por qué los alumnos agreden a sus compañeros ha sido una constante que ha intentado responderse desde diferentes perspectivas. Considerar el contexto en el que se desarrolla el alumnado, resulta de primordial importancia para acercarse a la comprensión del porqué de las conductas agresivas. A continuación, se revisará el modelo ecológico de Bronfenbrenner y cómo es que se relaciona con la dinámica de bullying.

Modelo ecológico

La teoría ecológica del desarrollo humano es un paradigma que permite comprender el desarrollo del individuo, explicado a partir del contexto en el que se desenvuelve. Desde esta perspectiva, el desarrollo se define como un cambio constante que surge de la percepción que tiene una persona del ambiente y de cómo se relaciona con el mismo (Bronfenbrenner, 1979).

De este modo, resulta primordial definir ambiente desde la perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979). El cual es concebido como un conjunto de estructuras seriadas, una inserta dentro de la otra. De tal forma que, la estructura más interna es el entorno inmediato a la persona y el que la contiene. Usualmente este entorno es donde la persona interactúa de manera directa.

Microsistema

Dicho entorno se denomina microsistema y se define como un patrón de actividades, relaciones interpersonales y roles que experimenta una persona (Bronfenbrenner, 1979).

De esta forma resulta importante identificar y comprender las actividades, relaciones y roles que se generan en el microsistema ya que estas influenciarán de manera importante al organismo en desarrollo y por lo tanto podrían explicar el porqué de algunas conductas.

En primer lugar, se presentan las actividades, que de acuerdo con Bronfenbrenner (1979) pueden ser molares, es decir que poseen un significado e intención para el actuante, y estas varían en función de sus motivaciones. Esta variación permite observar dimensiones de las

actividades que son de naturaleza fenomenológica, ya que se basa en lo que significa para el actuante, lo que percibe del entorno.

Uno de los elementos subjetivos presentes en las actividades es la temporalidad, esta puede percibirse solo en el presente inmediato y mientras se participa en ella, también puede ser una actividad que permanezca por más tiempo y forme parte de una trayectoria temporal más amplia y se relaciona con el pasado o con el futuro. En este punto se puede relacionar otro elemento fenomenológico que se diferencia en las actividades y es la capacidad de percibir que esa actividad forma parte de una meta estructurada mayor. Un ejemplo de esto puede ser cuando un individuo participa en un torneo de fútbol con sus pares. La actividad de entrenar diariamente cobra una importancia mayor para el actuante, si es capaz de percibir que su temporalidad se mueve hacia el futuro, si se piensa en el siguiente partido de la competencia, y si se está consciente de que cada partido es un paso para ganar el torneo de manera grupal. De esta manera la actividad de entrenar diariamente tendrá mayor peso y guiará la conducta de la persona en desarrollo.

Cuando además de la temporalidad y la percepción de una meta mayor, la actividad molar varía en la medida en la que invoca objetos, personas y/o hechos que no están presentes de manera inmediata, la conducta estará influenciada de manera más fuerte aún. Estas manifestaciones se presentan en conversaciones, narraciones, etc. A partir de esas manifestaciones se puede observar la expansión del mundo fenomenológico del actuante y es posible identificar una ecología mental y comparar la compatibilidad con el ambiente ecológico. Explica Bronfenbrenner (1979), que cuando una persona es capaz de hablar de otros entornos en los que no se encuentra presente, ya sea en el pasado o en el futuro, esa persona es capaz de crear mesosistemas mentales.

Entre estos elementos del microsistema también están las relaciones. De acuerdo con el modelo ecológico, una relación se da cuando una persona pone atención a las actividades de

otras personas o bien participa en estas actividades (Bronfenbrenner, 1979). De esta manera surge una diada, la cual es primordial para el desarrollo de un individuo y da pie a la formación de estructuras interpersonales más extensas como tríadas, tétradas, etc. Es posible generar tres tipos de diadas y estas se diferencian por el potencial que tengan para incrementar el desarrollo psicológico.

Una diada de observación sucede cuando una persona pone atención de manera prolongada y cercana a alguna actividad del otro, y este otro al menos reconoce dicho interés. Es así como esta mínima condición es propicia para el aprendizaje por observación, sin embargo, se menciona que es imprescindible que la actividad del otro sea prioritariamente el centro de atención y que la otra persona de una respuesta manifiesta de esta atención otorgada. Cuando se dan estas condiciones y se genera esta diada por observación, casi de inmediato se transforma en el siguiente tipo de diada: una diada de actividad conjunta. Ésta representa mayor actividad entre las partes, implica que dos participantes se perciban haciendo algo en conjunto. No se refiere a que textualmente se realicen actividades idénticas en el mismo momento, sino que las actividades que se realicen de manera cotidiana, cada uno por separado se complementen, que formen parte de un todo integrado. Esta diada presenta condiciones aún más favorables para el aprendizaje y la motivación que se presenta para llevar a cabo la actividad, aun cuando los participantes no están juntos. Finalmente, el tercer tipo de diada se denomina primaria y es la que existe fenomenológicamente para los dos participantes. Esto es, aun cuando no están juntos los pensamientos de uno y otro aparecen, y la otra persona es objeto de sentimientos, de tal forma que influye de manera constante la conducta del otro, estén juntos o no.

De todas las diadas identificadas desde la perspectiva ecológica, esta es la que posee la mayor fuerza de influencia en función de la motivación hacia el aprendizaje y por lo tanto en el desarrollo de una persona. Se postula entonces que un menor adquirirá con mayor facilidad

las habilidades, conocimientos y valores que le transmita una persona con la que haya establecido una díada primaria.

De la misma forma en que una díada de observación transita a una díada de actividad conjunta, ésta a su vez genera una díada primaria. Esta transición sucede debido a que, en la interacción diádica, aumentan y esto sucede a partir de una serie de propiedades presentes en la interacción.

Estas propiedades son la reciprocidad, el equilibrio de poderes y la afectividad presentes en la díada.

Por un lado, cuando está presente la reciprocidad en la interacción diádica se puede determinar que lo que hace una persona influye a la otra y viceversa. El hecho de que exista retroalimentación de las conductas entre ambas partes genera un acto que motivará a los participantes de la díada a mantener la interacción y participar en las actividades en conjunto que resultaran en relaciones cada vez más complejas.

Una característica más de las interacciones diádicas, sobre todo las de actividad conjunta y primarias, tiene que ver con el poder. Desde la perspectiva ecológica, se dice que es probable que, en una interacción, la influencia sea mayor por parte de uno de los participantes. Así mismo, se definió que la medida en la que un participante de la díada domine al otro, indicará el equilibrio de poderes. Esta característica de las relaciones diádicas cobra importancia, ya que se postula desde esta perspectiva, que el aprendizaje y el desarrollo serán óptimos cuando la capacidad de dominar al otro, vaya siendo poco a poco de la persona en desarrollo. De tal forma, que el participante vaya teniendo más oportunidades de ejercer el control.

Finalmente, se habla de la relación afectiva entre los participantes de una díada, ya que es probable que en estas interacciones se desarrollen sentimientos de uno hacia el otro. Los sentimientos generados pueden ser mutuamente positivos, negativos, ambivalentes o asimétricos entre las partes. Sin embargo, si los sentimientos son positivos y recíprocos y van

en aumento durante la interacción, es probable que se potencialicen los procesos de desarrollo de un individuo. Del mismo modo, el generar este tipo de interacciones propicia la evolución de una díada de actividad en conjunto a una díada primaria.

De esta forma se puede apreciar la complejidad en el establecimiento de relaciones a partir de díadas. Y se postula desde la perspectiva ecológica que el desarrollo depende en gran parte de la manera en cómo se estén presentando las relaciones diádicas en el microsistema de un individuo en desarrollo.

Cuando las diadas se presentan de manera simultánea en el microsistema de una persona en desarrollo, estas producen un impacto mayor que cuando se presenta una diada que solo se limita a la observación, por ejemplo.

Como ya se ha mencionado, las relaciones diádicas de observación evolucionan casi de manera inmediata a una díada de actividad conjunta, ya que la probabilidad de que después de observar una actividad, se una a la misma de manera activa, es alta. Del mismo modo, una díada de actividad conjunta evoluciona a una díada primaria, esto debido a que mientras se realice una actividad en conjunto, es común que se presenten las características de las relaciones descritas previamente. Es decir, si existe reciprocidad mutua, sentimientos positivos y un cambio gradual del equilibrio de poder, el impacto en el desarrollo de la díada ocasionará que se convierta en primaria. Si, por el contrario, en el contexto de una díada primaria los sentimientos mutuos son negativos, la probabilidad de elementos destructivos en una actividad conjunta será alta, obstaculizando el desarrollo de la díada.

Concluyendo, cuando en una relación diádica existen sentimientos positivos, reciprocidad y equilibrio de poderes se generan diadas primarias y estas a su vez se van complejizando de manera progresiva se produce entre las dos personas un sistema diádico de desarrollo.

Un elemento más en las interacciones que se dan en un microsistema es el rol o los roles que adquiere una persona dentro del entorno en que se desarrolla. La definición de rol dentro

de una perspectiva ecológica implica la reacción de las otras personas hacia la que está ejerciendo determinado rol. Esto es, no se contempla únicamente lo que se espera del rol sino como se reacciona a él y esto se puede apreciar a partir de las actividades y relaciones reciprocas. Es por lo que la definición de rol se plantea de la siguiente forma “Un *rol* es un conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad, y las que se esperan de los demás, en relación con aquella”.

Las actividades y las relaciones que puede ocasionar un rol serán más fuertes cuando el rol este bien establecido en el sistema social en el que se presente, de esta manera la cultura juega un papel importante.

Una postura más que propone el modelo ecológico es que cuando se coloca a las personas en roles en los cuales se espera se muestren competitivas y cooperativas, la tendencia será que surjan o se intensifiquen las actividades y las relaciones interpersonales competitivas y cooperativas.

De esta manera, el modelo ecológico de Bronfenbrenner describe los sistemas y elementos que existen en el contexto de un organismo en desarrollo, identificando así los elementos a analizar para lograr una mejor comprensión de la conducta y/o el fenómeno que se observa.

Cuando se piensa en el ambiente de desarrollo de un menor, estos ambientes suelen ser la familia, el grupo de pares y la escuela, que en otras investigaciones han demostrado tener influencia para promover tanto las conductas antisociales como proactivas (Juárez, 2009).

En relación con la familia, se ha observado que presenciar o experimentar de manera directa violencia en el entorno familiar, se relaciona con el involucramiento en la dinámica de bullying por parte de los hijos (Holt et al., 2009; Totura, Green & Gesten 2009; Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007)

Mesosistema

El siguiente nivel se refiere a las relaciones que se dan entre estos primeros entornos. Esto es primordial ya que se postula que estas interconexiones entre ambiente y persona pueden determinar de manera importante el destino del desarrollo de la persona. De tal forma, este nivel del sistema ecológico se denomina mesosistema y está conformado por las transacciones entre los diferentes microsistemas. Por ejemplo, en un menor que cursa la secundaria, se podría pensar que sus microsistemas principales serían, el hogar y la escuela, de tal forma que las interacciones entre los participantes de su hogar y los de su escuela, integrarían parte del mesosistema (Bronfenbrenner, 1979).

Del mismo modo, la forma en cómo el menor se desenvuelve en estos entornos cobra importancia al darse en ese proceso, interacciones que el actor recibe e integra de alguna forma en su vida y estas a su vez generan acciones por parte del menor que se pueden observar como adecuadas o inadecuadas. Es probable que cuando se observa el fenómeno de bullying, pudiendo dar lugar a manifestaciones de intimidación dentro del entorno escolar, que en sí es una transacción donde el actor funge tanto como receptor y también como emisor.

Al respecto, en un estudio longitudinal con una muestra de 2,232 niños ingleses se pudo observar que existía una relación entre los niños que reportaron conductas violentas dentro del entorno escolar y haber sido testigo de violencia intrafamiliar durante 5 años, del mismo modo, el percibir poco calor maternal y que existiera una depresión por parte de la madre se asoció con el rol de agresor (Bowes, et al., 2009).

Este mismo estudio destacó otra relación que habla de las posibles influencias que pudieran generar las interacciones entre el entorno familiar y el menor que presenta

conductas de bullying y esta es la relación ente la conducta externalizante por parte del niño y la presencia de conducta antisocial en el padre del mismo (Bowes, et al., 2009).

En otra muestra estadounidense de 895 alumnos y padres que respondieron a seguimientos durante seis años que comenzó cuando los niños tenían 7 años se pudo observar que, el involucramiento de uno de los padres y la estrecha supervisión de éste hacia menos probable que el niño se involucre en el ejercicio de bullying, sin embargo también se evidenció la presencia de un círculo vicioso, ya que se pudo concluir que la presencia de conductas de bullying y el incremento de estas, reduce el involucramiento de la madre y el monitoreo, además la existencia de conflictos previos dentro del entorno familiar, que se relacionan con métodos disciplinarios temperamentales e inconsistentes, donde se incluyen castigos crueles e irracionales, se relacionó con el incremento de conductas de bullying en el sexto grado (12 años) y a su vez las conductas de bullying predicen los conflictos con los padres (Georgiou & Fanti, 2010).

Se ha observado que el monitoreo no es una acción de los padres sino una reacción al comportamiento de romper las reglas (Kerr & Stattin 2003).

Se debe de considerar que el entorno de pares es una fuerte influencia, incluso por encima de la que pudieran ejercer los padres. Un entorno además del familiar, donde se interactúa con los pares, es el escolar, los compañeros de clases que no se eligen y tampoco existe la real opción de alejarse si es que no se encuentra un ambiente agradable, sin embargo, existe una meta en común que los hace miembros ya del grupo y esta es aprobar el curso (Sanders & Phye, 2004).

Justamente respecto a las transiciones que existan dentro del contexto escolar, esto es pasar de primaria a secundaria, por ejemplo, se dice que crean un ambiente propicio para que se presente bullying esto debido a la ausencia de posiciones jerárquicas definidas dentro del grupo, lo que podría potenciar la competencia por una posición social entre los estudiantes

(Farmer, Hamm, Leung, Lambert & Gravelle, 2011). Sin embargo, al comparar 20 escuelas rurales de Estados Unidos que practicaban una transición real con otras 16 en las que solo era técnica, ya que los grupos permanecían prácticamente intactos, que se encontraban al principio del primer cambio en los niveles educativos *middle school* se observó que al final las escuelas que no tenían transición presentaban mayor número de agresores, así como mayor frecuencia de reportes de haber sufrido bullying. Al respecto los autores concluyen que la transición entre niveles educativos ayuda a disminuir las conductas de intimidación, del mismo modo, mencionan que sería importante considerar la variable *rural* como un posible factor de protección al ser una comunidad pacífica y solidaria (Farmer, Hamm, Leung, Lambert & Gravelle, 2011). Lo que reforzaría la relación existente entre el grupo de pares y la promoción de conductas prosociales y antisociales.

El microsistema que se forma a partir de la interacción constantes entre los alumnos permite que se generen también normas y ritos propios del grupo que estarán guiando a su vez la interacción entre ellos (Valadez, 2008). De aquí la importancia de la comprensión de lo que sucede en dichas interacciones guiadas por la manera en cómo se asimilan las normas internas y externas al grupo.

Las normas, las reglas que se espera interioricen los menores, tanto en el entorno familiar como el entorno escolar, forman parte del mesosistema en el cual se desarrollan los jóvenes, ya que cumplan o no las normas, deben aprender a interactuar con ellas.

Exosistema

El tercer nivel hace referencia a entornos en los cuales la persona no se encuentra presente físicamente, sin embargo, se plantea la hipótesis de que el desarrollo de una persona se puede ver afectado por lo que ocurra en estos entornos. Este sistema se llama exosistema (Bronfenbrenner, 1979). Si continuamos con el ejemplo de un niño de secundaria, parte del exosistema podría ser, la vida laboral de los padres, las actividades extracurriculares de

alguno de los hermanos o incluso las juntas realizadas en la escuela para controlar la disciplina, la administración escolar, los medios de comunicación, el desarrollo de tecnología, políticas públicas, entre otros. Estos entornos cobran especial importancia cuando se analizan las interacciones que se desarrollan entre el menor y estos entornos, mismos que de alguna manera emiten información que el actor debe elaborar de alguna forma e integrar en su desarrollo. Desde esta perspectiva, la transacción podría influir en el desarrollo de conductas consideradas inadecuadas.

En un estudio realizado en secundarias de Guadalajara México se indagó sobre los programas y los contenidos que veían con mayor frecuencia 1091 alumnos, al respecto Valadez (2008) concluye que en los contenidos de los programas que ven los menores se exalta como necesario y deseable la obtención de metas a partir de los enfrentamientos, minimizando a los sujetos con debilidades. La exacerbación de la violencia aumenta la tolerancia a otros hechos sociales violentos en la vida cotidiana y contribuye a la normalización de esta.

De este modo, los contextos sociales en los que el alumnado este inmerso, influenciará las conductas que presenten. Se ha observado que la percepción de un ambiente escolar violento y hostil propicia que los menores se relacionen en las dinámicas de bullying (Cerezo y Ato, 2010). Igualmente sentirse inseguros dentro de su comunidad y sentirse amenazados por la violencia existente en los contextos propicia al involucramiento en el ejercicio de conductas agresivas dentro de su entorno escolar (Totura et al., 2009; Frías y Castro, 2011). En general las condiciones que se viven en ambientes urbanos en comparación con los entornos rurales se han asociado en mayor medida con inmiscuirse en conductas de acoso escolar (Chaux et al., 2009; UNICEF, 2009).

Macrosistema

Finalmente el macrosistema, que se encuentra conformado por el sistema de creencias en el que se desarrolla el organismo (Bronfenbrenner, 1979), que en el caso de jóvenes mexicanos con conducta antisocial, es importante considerar las cuestiones relacionadas con esta cultura en particular, como lo pueden ser los roles de género que se reproducen y transfieren de generación en generación, impactando así no sólo al menor en desarrollo sino también a los diferentes entornos con los que interacciona, mismos que de alguna manera influyen en el desarrollo del actor. Hay diversos factores del entorno económico y cultural (Juárez, 2009).

Los entornos de marginación y de desventaja socioeconómica han tenido parte importante entre los causantes la conducta antisocial. Juárez (2009) encontró una asociación entre la inseguridad percibida con la presencia de amigos problemáticos y a su vez con conductas problemáticas y con problemas emocionales.

Hasta este punto, se puede observar que desde esta perspectiva la persona en desarrollo se encuentra inserta en todos estos sistemas y será lo que perciba y signifique de éstos, lo que podría explicar la conducta a ejercer y por lo tanto el desarrollo se da dentro de estos sistemas. Este punto es de suma importancia, ya que se hace referencia a la subjetividad de cada individuo y no tanto a la realidad objetiva que exista en cada entorno para explicar el desarrollo de una persona. Estos contextos serán parte del exosistema de un menor, pero cuando estos influyen en el sistema de valores y creencias del organismo en desarrollo, estamos hablando del macrosistema.

En un estudio colombiano realizado con niños entre 9 y 11 años provenientes de contextos violentos y no violentos se pudo observar, a través de la comparación de talleres videograbados y analizados con la técnica de análisis de discurso, que los niños y niñas de ambos contextos comparten preocupaciones morales como la preservación de la naturaleza y

la protección de la vida, sin embargo en los niños en contextos violentos enfatizaron la preservación de la propia vida y la lealtad en comparación con los niños y niñas en contextos no violentos, ante esto los autores concluyeron que la lealtad podría fungir como principio de regulación (Echevarría & Vasco, 2006). De este modo se evidencia que los factores culturales y las características del entorno en donde un niño se desarrolla impactan de manera importante en la introyección de la norma moral, esta dependerá del contexto.

García-Alandete & Pérez-Delgado (2005) realizaron una investigación con 323 estudiantes universitarios en los que observaron a través de escalas, la moralidad y los valores presentes en la población. Los resultados obtenidos indican que el avance del razonamiento moral a través de los estadios de desarrollo moral (estructura del razonamiento moral) se ve acompañado de cambios en la jerarquía de valores asociada (contenido del razonamiento moral), que la estructura y el contenido del razonamiento moral no son independientes. De este modo, pareciera que los valores adquiridos son fundamentales para el desarrollo de la moralidad y por lo tanto para las conductas a ejecutar.

En una investigación con estudiantes de séptimo y octavo año, lo cual es equivalente con primero y segundo de secundaria en México, se concluyó que los alumnos que ejercen conductas de bullying presentan una adecuada capacidad para juzgar si es correcto o incorrecto realizar o no una acción, sin embargo, presentan mayores índices de desconexión moral, en comparación con las víctimas y los defensores, la desconexión moral en este artículo se refiere al poco respeto que existe hacia el otro y en la falta de compasión por los sentimientos de los compañeros. Esto lleva a los autores a afirmar que los agresores entienden las señales sociales, pero las usan de manera instrumental, de acuerdo a su conveniencia. De este modo, su conducta es reforzada por las metas sociales instrumentales alcanzadas y las recompensas positivas a través de ejercer bullying (Gini, Pozzoli, & Hauser, 2011).

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Planteamiento del problema

A pesar de que existe un acuerdo internacional en el reconocimiento del bullying y de los elementos que lo conforman, se aprecia una dificultad en la medición del mismo. De tal forma que en algunos trabajos se identifica como el ejercicio de la conducta únicamente, por falta de herramientas para evaluar los elementos del contexto bajo los que ocurre la conducta, como la intimidación y la intencionalidad.

Esto evidencia la necesidad de comprender a fondo las dinámicas de interacción de los jóvenes, principalmente las que se dan a partir de conductas agresivas. A través de una aproximación cualitativa, se puede acceder a las experiencias de los actores en estas dinámicas, y en los contextos en que se desarrolla, de tal forma que se obtenga información que ayude a explorar las formas en cómo los alumnos y alumnas interactúan en el ejercicio de conductas agresivas.

Por otro lado, las estadísticas dejan ver de manera general que el fenómeno del maltrato o acoso escolar afecta a todos los alumnos independientemente del rol que asumen en la dinámica. (Avilés & Monjas, 2005; Defensor del Pueblo, 2007; Valadez, 2008), todos presentan en mayor o menor medida consecuencias relacionadas con la salud mental asociadas a las conductas agresivas que se viven dentro del entorno escolar (Povedano et al., 2012). Los roles de esta dinámica que han llamado la atención para su intervención se centran en los alumnos que reciben y que observan las agresiones de sus pares (Avilés, 2006; Diaz-Aguado, 2004; Kerbs & Jolley, 2007; Prieto, Carrillo & Jiménez, 2005). Sin embargo, en el alumnado que genera las agresiones existen diferentes situaciones que lo ponen en riesgo, como puede ser la carencia de herramientas de socialización adecuadas para una interacción no agresiva, al respecto, se ha observado que se puede mantener el ejercicio de conductas agresivas y de rebeldía a lo largo del tiempo (Pepler, Jiang, Craig & Connolly, 2008;

Povedano, Estévez, Martínez & Monreal, 2012). De este modo, los alumnos que generan conductas agresivas hacia sus pares se encuentran, al igual que los otros roles, en una situación de riesgo, aunque estos sean distintos. Por ello es importante contar con la información que ayude a conocer la percepción y contextos de los alumnos y alumnas que generan conductas agresivas hacia sus pares.

En relación al ¿por qué? del ejercicio de estas agresiones entre pares, investigaciones han reportado que la búsqueda de popularidad o de mantener un status social dentro del grupo dominando a otros a través de conductas agresivas es una estrategia de socialización entre los estudiantes catalogados como agresores (Buelga, Musitu, Murgui & Pons, 2008; Moreno, Estévez, Murgui & Musitu, 2009; Povedano et al., 2012) que resultará en la violencia mantenida entre pares dentro del contexto escolar (Cerezo, 2009).

Sin embargo, la popularidad es un elemento que se construye a partir de la interacción social. La manera en que el adolescente crea significados que surgen a partir de la integración y manipulación de los diferentes estímulos de sus contextos, y cómo estos significados favorecen y obstaculizan la presencia del ejercicio de conductas violentas dentro del ambiente escolar ha sido poco estudiada.

Es por esto por lo que resulta de primordial importancia conocer cuáles son los contextos en los que se desarrollan los y las alumnas en el rol de agresor y cómo es que interactúan con ellos.

Pregunta de Investigación

¿Cómo son las transacciones entre los principales microsistemas en los que se desarrollan alumnas y alumnos identificados con el rol de agresor de bullying?

Justificación

Para lograr entender el fenómeno del bullying es importante plantearse la necesidad de conocer la experiencia de los alumnos que ejercen conductas agresivas hacia sus pares. Del

mismo modo, aproximarse al cómo es su entorno y sus experiencias en los diferentes ambientes dónde se desarrollan, dará información que ayude a tener una comprensión del por qué del ejercicio de conductas agresivas hacia los pares dentro del contexto escolar.

Para lograr esta comprensión, la teoría ecológica del desarrollo humano permite identificar los contextos con los que el menor interactúa y ha dado cuenta de la importancia del sistema familiar y de pares, principalmente en el desarrollo de éste (Guevara, Cabrera & Barrera, 2007).

Objetivos

Objetivo general

Comprender las transacciones que presentan alumnas y alumnos identificados con el rol de agresor de bullying, con los principales microsistemas en los que se desarrollan.

Objetivos Específicos

- Explorar las formas de relacionarse entre pares, a partir de conductas agresivas, en el contexto escolar.
- Describir en las y los alumnos identificados como agresores, las formas de interacción que llevan a cabo en los principales contextos en los que se desarrollan (familiar, en su barrio, en la escuela, con las normas).

Tipo de Estudio

Este es un estudio de corte cualitativo, comprensivo y fenomenológico (Ulin, Robinson & Tolley, 2006) que indaga cómo se relacionan alumnos, identificados con el rol de agresor, con los principales microsistemas en que se desarrollan. Analiza las formas de establecer transacciones con los sistemas cercanos y cómo estas interacciones afectan el ejercicio cotidiano de conductas agresivas hacia los pares que generan alumnos de una secundaria de la Ciudad de México. El análisis se lleva a cabo a partir del discurso que proporcionen los participantes y éste se genera a partir de su experiencia en la interacción con los diferentes microsistemas.

La perspectiva comprensiva es primordial para alcanzar el objetivo general y a que solo a través de la comprensión de las dinámicas y prácticas de los participantes en sus diferentes microsistemas, se podría identificar y comprender las transacciones que se establecen entre los mismos.

Escenario

La investigación se realizó en el contexto escolar. Específicamente en una escuela secundaria localizada al oriente de la Ciudad de México. Durante el horario escolar se llevaron a cabo diferentes técnicas de recolección de datos como la observación, grupos focales y entrevistas semi-estructuradas.

Participantes

Este estudio contó con la colaboración de alumnos de segundo y tercer año de una secundaria en la Ciudad de México. También participaron como informantes clave, un orientador y un prefecto de la misma escuela.

Para conocer cómo es la relación de los alumnos con las reglas de la escuela y cómo es que el personal administrativo identifica a los menores que generan conductas agresivas hacia sus pares, se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas a informantes clave; la primera fue a una prefecta y la otra a un orientador.

En los grupos focales participaron 20 alumnos y alumnas que tuvieran antecedentes de generar conductas agresivas hacia sus pares. A partir de esto se crearon dos grupos de 10 integrantes cada uno. Un grupo de mujeres y otro grupo de hombres. También participaron 20 alumnos y alumnas que no presentaron antecedentes de generar conductas agresivas hacia sus pares, y se conformaron dos grupos más, uno de hombres y otro de mujeres.

Posteriormente se seleccionaron a 3 alumnos y 3 alumnas de los grupos focales para realizar entrevistas semi-estructuradas. La selección de los participantes en esta etapa se

realizó a partir de los antecedentes de generar conductas agresivas hacia los pares que refirieron los y las alumnas. Todos estaban en tercer grado y tenían 14 años.

La participación en el proyecto de investigación fue totalmente voluntaria.

Técnicas de Recolección de Datos

Observación

En la primera etapa del proyecto se realizó observación en el contexto natural, la técnica empleada obedece al primer objetivo específico, el cual consiste en conocer las formas de relacionarse entre pares, a partir de conductas agresivas, en el contexto escolar.

La observación participante se planteó con base en la definición que otorgan Taylor y Bodgan (2010), la cual hace referencia a la investigación donde se presenta la interacción social con los informantes y que se realiza dentro del ambiente natural de los mismos. Si bien no se buscó una interacción directa con los alumnos, en menor o mayor medida estos se percataban de la presencia del investigador.

Del mismo modo, con los maestros y personal administrativo existió una interacción con el investigador, convirtiéndose en informantes clave dentro del campo. De tal forma, resulta imposible plantear una observación no participante.

Del mismo modo, la observación fue con una implicación parcial (Del Rincón et al., 1995) ya que la interacción con los alumnos durante la misma fue limitada.

Con la ayuda de una guía de observación (Apéndice 1) se registró en diarios de campo lo observado en relación a la interacción entre pares y con las normas que se tienen dentro del plantel escolar.

Debido a que teóricamente se habla del poco desarrollo moral que presentan los alumnos que generan conductas agresivas hacia sus pares, debido a la poca introyección de las normas sociales, se buscó identificar la forma de relacionarse con las normas sociales dentro del entorno escolar, por lo que la observación se llevó a cabo en situaciones naturales (Flick,

2004), es decir, en el entorno escolar de manera generalizada. De forma particular, en las clases de educación física se pudo observar la manera de interactuar entre pares con un encuadre formal, donde la figura jerárquica está presente, mientras que el tiempo de receso se observaron las interacciones enmarcadas en un ámbito más libre, y que, si bien los alumnos se encuentran bajo supervisión en todo momento, el espacio del recreo suele ser menos restringido en comparación con una clase.

Cumplir este objetivo ayudó a realizar una mejor identificación de los participantes y a complementar la guía de los grupos focales que se desarrollarían posteriormente con los alumnos.

Esta técnica también permitió tener un panorama del contexto en el que se encuentra la escuela, así como las características de la institución.

Entrevista semi-estructurada a informantes clave.

Con la finalidad de conocer las normas escolares y las formas en que el personal administrativo percibe que los alumnos se relacionan con éstas, se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas con dos informantes clave dentro del plantel escolar.

Se entrevistó a un orientador y a una prefecta de la escuela. Ambas figuras dentro del entorno escolar se relacionan con los menores de manera cotidiana atendiendo entre otros asuntos la disciplina del plantel. Del mismo modo, se encuentran en la posición de identificar a los alumnos que generan conductas agresivas hacia los pares. La entrevista comprendió los temas de; la relación entre alumnos, identificación de conflictos entre alumnos, identificación del alumno que genera conductas agresivas, relación de los alumnos con las normas escolares.

Contando con el consentimiento informado por parte de los informantes clave, se audiograbaron y transcribieron las entrevistas.

Grupos Focales.

Para obtener información que complementa la observación y así poder alcanzar el primer objetivo específico “conocer las formas de relacionarse entre pares, a partir de conductas agresivas, en el contexto escolar”, se buscó obtener la voz de los alumnos que finalmente son los que día a día lidian y generan las relaciones entre ellos, se realizaron 4 grupos focales con los alumnos de 2º y 3º grado.

La técnica de grupos focales con los alumnos permite acceder a la percepción que tienen de las manifestaciones de conductas agresivas entre ellos.

Se invitó a alumnos de 2º y 3º grado, con y sin antecedentes de conductas agresivas hacia sus pares, a participar en un grupo focal donde se habló de las formas de relacionarse entre ellos. La participación fue voluntaria, se realizaron cuatro grupos: dos de hombres y dos de mujeres con 10 alumnos en cada uno. Un grupo de hombres y uno de mujeres presentaban antecedentes de conductas agresivas dentro del contexto escolar. Los otros dos grupos no tenían antecedentes de conductas agresivas en la escuela. Un grupo de hombres y uno de mujeres presentaban antecedentes de conductas agresivas dentro del contexto escolar. Los otros dos grupos no presentaban esta característica.

Para el desarrollo de esta técnica se hizo una guía temática (Apéndice 4) que contenía un guion inicial de introducción y los siguientes temas: 1. Conductas agresivas entre pares, 2. Motivos de las conductas, 3. Roles participantes y 4. Norma institucional. Con la finalidad de obtener información sobre el entorno o experiencias comunes de los alumnos con relación a las formas de relacionarse entre ellos, se incluyeron preguntas detonantes para cada tema. Así como un apartado que señalaba la información que se esperaba en cada tema. Una vez que se tuvo la guía temática final revisada por cuatro expertos en el tema, se llevaron a cabo los grupos focales (Montero, 2009).

La duración de cada grupo focal fue de 60 minutos, y se llevaron a cabo en el plantel escolar en un salón donde se acomodó una mesa con las sillas para los participantes alrededor de la misma.

Los grupos fueron audio-grabados, para su posterior transcripción y análisis, con la autorización de los participantes.

Entrevista semi-estructurada a alumnos con antecedentes de conductas agresivas hacia sus pares en el contexto escolar.

En una segunda etapa de la investigación, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a alumnos y alumnas que han generado conductas agresivas hacia sus pares. Esto con la finalidad de cubrir el segundo objetivo específico “Describir la interacción que los alumnos, que ejercen conductas agresivas hacia sus pares de manera cotidiana, presentan en los principales contextos en los que se desarrollan (en la familiar, en su barrio, en la escuela, con las normas).

A través de esta técnica se recabaron descripciones del mundo y de la vida de los alumnos y alumnas que generan conductas agresivas hacia sus pares de manera cotidiana dentro del contexto escolar, para conocer los elementos a partir de los cuales se significan las conductas agresivas hacia los pares.

La guía de entrevista (Apéndice 5) contempló los siguientes temas: características personales del alumno; interacción social dentro del contexto escolar; interacción familiar; interacción con el grupo de pares en su barrio, interacción con las normas escolares y familiares.

Las entrevistas se audio-grabaron contando con el consentimiento informado de los padres y de los alumnos. Se transcribieron las entrevistas de manera textual.

Procedimiento

Aproximación al escenario.

Como un primer acercamiento al escenario escolar se solicitó a una escuela secundaria que se encuentra en una zona urbana al oriente de la Ciudad de México, su colaboración para realizar la observación en el entorno escolar. En este proceso se explicó a la dirección del plantel que el objetivo de la observación consistía en conocer las formas de relacionarse entre pares que pueden asociarse al ejercicio de conductas agresivas. Del mismo modo, se planteó el manejo ético de lo observado, haciendo hincapié en la no identificación de los alumnos.

Se concedió la autorización para observar las clases de educación física y el tiempo de receso.

Posteriormente se pidió a la jefa del Departamento de actividades escolares complementarias los horarios de 4 grupos para observar las clases de educación física, otorgando un grupo de primer año, uno de segundo y dos de tercero. De esta forma la estrategia fue identificar a alumnos que presentaran conductas agresivas dentro de la clase de educación física para posteriormente observar a estos mismos alumnos en su interacción durante el receso.

Para complementar la información a partir de la observación se realizó una entrevista semi-estructurada a un orientador del plantel y a una prefecta, acerca de lo que ellos logran percibir de los alumnos que pudieran estar presentando conductas agresivas hacia sus pares. De esta forma, se accedió a un punto de vista distinto en relación al ejercicio de conductas agresivas entre pares. Del mismo modo, se recolectó información en relación a la manera en que los alumnos se relacionan con las normas escolares.

Grupos Focales.

Para iniciar el proceso de los grupos focales se contó con el apoyo del Departamento de Orientación. Se identificó a los alumnos y alumnas que se invitaría a participar en la investigación. Se explicó a los orientadores del plantel escolar que se buscaba identificar a los

alumnos que generaran constantemente agresiones hacia sus pares como golpes, empujones, burlas, insultos o exclusión social. De esta manera se realizó una lista de alumnos y alumnas. Se revisó que en sus expedientes existieran antecedentes de eventos agresivos hacia sus pares dentro del contexto escolar.

De esta forma se seleccionaron 20 participantes.

Del mismo modo, se pidió al Departamento de Orientación que identificara a 20 alumnos y alumnas que no tuvieran antecedentes de generar conductas agresivas hacia sus pares.

Posteriormente, durante las inscripciones para el siguiente ciclo escolar, se pidió a los padres de familia de los alumnos que se seleccionaron, su consentimiento para la participación de sus hijos. Se les explicó el objetivo y el procedimiento que se llevó a cabo y se pidió su consentimiento para trabajar con sus hijos. Se obtuvieron 40 consentimientos informados de padres de alumnos con y sin antecedentes de conductas agresivas.

Se formaron cuatro grupos con 10 integrantes cada uno: 1. Hombres con antecedentes de conductas agresivas; 2. Hombres sin antecedentes de conductas agresivas; 3. Mujeres con antecedentes de conductas agresivas y 4. Mujeres sin antecedentes de conductas agresivas. En cada grupo participó un moderador y un auxiliar que tenía la tarea de registrar información que llamara la atención. Cada grupo se realizó en una sola sesión con duración de 60 minutos aproximadamente.

Los grupos se llevaron a cabo en la biblioteca del plantel, donde se acomodaron las sillas en círculo de tal forma que todos los integrantes pudieran verse de frente.

Se iniciaron los grupos focales con la presentación del moderador y del auxiliar, se explicó nuevamente a los participantes que el objetivo de la actividad era conocer su opinión y experiencias alrededor de ciertos temas referentes a las formas de relacionarse entre jóvenes de manera cotidiana. En cada grupo se utilizó una guía que buscó obtener información sobre

las siguientes temáticas: 1. Conductas agresivas entre pares, 2. Motivos de las conductas, 3. Roles participantes y 4. Norma institucional. Se buscó que todos los participantes dieran su opinión en relación a cada tema. Después de que los alumnos y alumnas daban su opinión y su experiencia de un tema, se les incitaba a llegar a un acuerdo grupal en relación con cada tópico.

Las entrevistas semi-estructuradas con alumnos y alumnas que han generado conductas agresivas hacia sus pares.

Como ya se mencionó, a partir de los grupos focales con alumnos y alumnas que han generado conductas agresivas, se seleccionaron a 3 hombres y 3 mujeres para realizar entrevistas semi-estructuradas para conocer cómo se relacionan en sus contextos más cercanos.

La selección de los participantes obedeció a la información que proporcionaron en los grupos focales que hacían referencia al ejercicio de conductas agresivas hacia sus pares. Además de que previamente se había revisado su expediente junto con el Departamento de Orientación, donde constaba el ejercicio de conductas agresivas hacia sus pares.

La guía de entrevista estuvo conformada por preguntas detonantes orientadas a indagar las formas de relacionarse de los participantes con los principales contextos en los que se desarrolla como la familia, los pares dentro y fuera de la escuela y con las normas tanto escolares como familiares (Apéndice 5) La información de los grupos focales ayudó principalmente, a la construcción de preguntas detonantes del tema referente a las relaciones entre pares dentro del contexto escolar.

Nuevamente con el apoyo del Departamento de Orientación, se buscaron los horarios más prudentes para realizar las entrevistas. Se llamó a los participantes seleccionados y se les explicó cómo se llevaría el desarrollo de la entrevista. Algunas entrevistas se realizaron en la

biblioteca de la escuela y otras en el patio de la misma mientras los demás alumnos estaban en clases.

Las entrevistas con los hombres se realizaron en una sesión y duraron aproximadamente una hora con veinte minutos. Las entrevistas con las mujeres se realizaron en dos sesiones y duraron alrededor de dos horas.

Las entrevistas fueron audio-grabadas y posteriormente transcritas textualmente para someterlas a análisis.

Análisis de la Información

La observación y las entrevistas con los informantes clave se analizaron con la finalidad de ayudar a tener una aproximación al escenario y a las dinámicas que los jóvenes sostienen, a través de conductas agresivas, de manera cotidiana.

Tanto las transcripciones de los grupos focales como las de las entrevistas con los alumnos se sometieron a un análisis de condensación de significados. Esta técnica permite simplificar y reducir la información para ser analizada. Kvale (2011) menciona que a partir de este procedimiento de análisis es posible someter las unidades temáticas que surgen de las entrevistas transcritas y resultan en textos extensos, a interpretaciones y análisis teóricos amplios. Esta técnica permite en este trabajo identificar la forma como significan el ejercicio de conductas agresivas hacia sus pares, a partir de las formas de interacción que tienen estos alumnos y alumnas en los principales contextos en los que se desarrollan.

El primer paso consiste en identificar las unidades de significado natural del texto para posteriormente asignarles un nombre a cada tema que surja. El siguiente paso es la organización temática de la información para poder simplificarla. Una vez que se reduce cada tema, se cuestiona la misma con la pregunta de investigación y se describen esos resultados.

En los grupos focales se identificaron los temas de agresiones físicas, verbales y relacionales; los motivos de las agresiones; y las normas escolares. Del mismo modo,

surgieron temas como el de “así nos llevamos”, donde se recopiló la información referente a las formas de relacionarse entre pares a partir de las conductas agresivas. A continuación, se muestra un pequeño ejemplo de esta información, en el Apéndice 6, se muestra un ejemplo de este proceso de condensación, en una categoría.

“Muchas veces hay palabras o a veces la misma palabra es para molestar o como amigos, la forma en como lo dices, si es por molestar o si es en forma de convivir más”

En cuanto al análisis de las entrevistas con los alumnos, se identificaron los siguientes cinco temas. El primero se denominó “Yo soy”, la información que se concentró en este tema habla de cómo se perciben los participantes y cuáles son sus intereses personales. También se integró la información en relación con el uso de los medios de comunicación y redes sociales. En algunos casos se presenta información sobre antecedentes de salud que ellos consideran importantes. El siguiente tema se llama “relaciones familiares” y concentra la información con relación a las interacciones que los participantes mantienen con los miembros de su familia cercana y en algunos casos con su familia extensa también. En el tema de “relaciones con pares dentro de la escuela”, se incluyó la descripción de los participantes sobre la forma en que se relacionan con sus pares dentro del contexto escolar. En el tema “relaciones con pares de su colonia”, las interacciones que mantienen en sus barrios, la mayoría de las veces con amigos con los que conviven en sus colonias. Finalmente, en el tema de “relación con las normas” se agrupó la información sobre las formas de relacionarse con las normas familiares y escolares.

Consideraciones Éticas

En la realización de esta investigación se tomaron ciertos cuidados éticos para proteger la integridad de los participantes.

En primer lugar, durante la observación dentro del contexto escolar, no se registraron notas que permitieran identificar de manera individual a algún alumno. Se le hizo saber a la

escuela que la información proporcionada hablaría de formas de relacionarse, y de convivencia dentro de la escuela, de manera general y no particular.

En relación con los grupos focales, estos fueron de participación voluntaria. No se buscó que los alumnos señalaran a ningún compañero. La discusión se llevó a cabo en relación con la percepción del desarrollo de las conductas agresivas entre ellos.

Las entrevistas con los informantes clave se realizaron siguiendo los lineamientos de ética que se han planteado con las entrevistas para los alumnos participantes.

Se elaboró un consentimiento informado para los informantes clave donde consta el anonimato de los participantes, así como los fines de investigación de la entrevista y la participación voluntaria.

En cuanto a las entrevistas a profundidad, éstas se realizaron únicamente después de contar con el consentimiento informado por parte de los padres (Apéndice 2) y el asentimiento por parte de los alumnos (Apéndice 3), en el que consta la confidencialidad en el manejo de los datos y la posibilidad de abandonar el estudio en el momento que se desee.

La confidencialidad de los alumnos se ha mantenido garantizando que la posesión de la grabación de la entrevista queda a resguardo de la responsable de la investigación y nadie más podrá tener acceso a la misma. En las transcripciones de la entrevista no se plasmó ningún dato que posibilitara la identificación del participante, por lo que se adjudicó un seudónimo y se omitió cualquier dato contextual que permitiera su identificación.

Se realizó un directorio de instituciones de atención psicológica principalmente especializadas en la atención de jóvenes y violencia. La finalidad de este directorio es poder contar con una estrategia de canalización en caso de así solicitarlo el menor o los padres de este. Una vez terminada la investigación, esta información se quedará en el Departamento de Orientación para que puedan contar con más elementos para la atención de los alumnos.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

Observación de la escuela

La primera aproximación al fenómeno fue a través de la observación que se llevó a cabo, esta redacción pretende presentar una introducción al escenario donde se comenzaron a explorar las relaciones entre pares en el contexto escolar y al mismo tiempo reportar algunos elementos del macrosistema de los participantes.

La secundaria se encuentra ubicada en una alcaldía al oriente de la ciudad en la esquina de dos ejes viales con bastante afluencia. La zona cuenta con medios de transporte como microbuses y el metro que se encuentra a una calle de la escuela. En los alrededores hay principalmente casas y departamentos, sobre una de las calles se aprecian algunos coches a los que les están haciendo trabajos de hojalatería y pintura.

Frente a la secundaria hay una primaria y al lado de la primaria una tienda y una papelería, que en las mañanas justo antes de la hora de entrada, está llena de papás y alumnos pidiendo cosas.

En 2012 la Dirección General de Política y Estadística Criminal, Procuraduría General de Justicia del Gobierno del Distrito Federal reportó, en la delegación donde se encuentra ubicada la secundaria, alrededor de 7,300 delitos entre ellos robo a transeúnte, a negocio con violencia o a pasajeros de microbús, ente otros.

El personal de la escuela y algunos alumnos relataron algunos eventos violentos fuera y cerca de la escuela como asaltos o enfrentamiento con armas.

En los horarios que se realizaron las visitas a la escuela había bastante movimiento, sobre todo de padres y alumnos que iban llegando a la secundaria y un poco más tarde a la primaria que se encuentra cerca, pasando medio día las calles se ven menos transitadas. En diferentes ocasiones y en diferentes horarios se pudo apreciar el uso de sustancias como marihuana y tiner, sobre todo en la entrada del metro.

La hora de ingreso a la secundaria es a las 6:50 am, los jóvenes entran directo a su salón. A las 7 am las puertas ya están cerradas y dentro están formados los alumnos que llegaron después de las 6:50 am y los que tienen algún reporte pendiente.

La escuela tiene un patio principal con un edificio de tres pisos, frente al edificio está la asta bandera. Hay otro patio más pequeño a con dos edificios de dos pisos.

Hay 27 grupos, 9 de cada grado, son grupos de aproximadamente 20 integrantes. El Departamento de Orientación cuenta con 3 orientadores y 3 trabajadores sociales, además hay un jefe de prefectos y un prefecto por cada grado. Durante las clases los patios están vacíos, se puede ver a algunos alumnos en los pasillos, pero siempre hay personal escolar que les pregunta a dónde van o que hacen.

Durante este trabajo de campo, se pudieron observar algunos grupos durante la clase de educación física, hay una maestra y un maestro. Las clases son dinámicas, realizan calentamiento y algún deporte como básquet ball o futbol. En este momento se puede tener una aproximación al mesosistema de los estudiantes, particularmente a las relaciones que establecen entre ellos en una dinámica escolar. La mayoría de los alumnos se ven entusiasmados y participan. Se pueden ver empujones e incluso escuchar apodos entre ellos como parte de su forma de interactuar, no se observa que alguien se aísle o se encuentre en estado de indefensión. En los últimos minutos de las clases, los maestros dejan a los alumnos desarrollando alguna actividad en equipo. En estos momentos los empujones y las bromas se intensifican.

Durante el periodo de receso todo el personal relacionado con la disciplina del plantel observa a los jóvenes que pasean en el patio. Entre ellos se pueden observar cómo se corretean después de darse algún golpe o se dicen algún apodo. En el área de la asta bandera se coloca algún orientador o incluso el director del plantel con un micrófono para llamar la atención de los jóvenes o del personal de disciplina si es necesario. En una ocasión se pudo

observar un conato de pelea durante el receso. Los jóvenes comenzaron a juntarse en una esquina del patio y se escucharon gritos y chiflidos, esto solo duro un par de minutos ya que por el micrófono el prefecto alertó a los demás y rápidamente se controló la situación.

A partir de esta observación se pudo registrar que en la interacción cotidiana de los jóvenes existen frecuentemente golpes, burlas y empujones que parecen estar normalizados incluso para el personal encargado de la disciplina, ya que nadie les llama la atención y nadie se queja de estas conductas.

Grupos Focales

En el análisis de condensación de significados de los grupos focales surgieron siete temas relacionados con las formas de interactuar entre pares a partir de conductas agresivas. Los primeros tres temas tienen que ver con el ejercicio de *conductas agresivas 1. físicas, 2. verbales y 3. relacionales*. En este último tema se concentró la información sobre las agresiones que impactan las relaciones con los otros, impidiendo que un miembro del grupo se relacione adecuadamente con el resto del grupo, como la exclusión social. Al siguiente tema se le asignó el nombre de *4. roles*, en él se recopiló la información referente a los roles percibidos por los participantes (víctima, agresor y observador). En el tema de *5. motivos* se incluyó la información que los alumnos referían respecto al por qué de las conductas agresivas entre pares. Dentro del tema de *6. normas* se integró la información relacionada al conocimiento que tienen los participantes del reglamento escolar y cómo interactúan con él. Los participantes hablaron del llevarse como una manera de identificar con qué compañeros se puede interactuar a través de conductas agresivas sin que se considere una agresión y con quién no. A partir de esta información se generó el tema de *7. Así nos llevamos*.

Cada tema en cada grupo se cuestionó con la pregunta *¿Cómo son las relaciones entre pares, a partir de conductas agresivas, dentro del contexto escolar?* Esta pregunta obedece el

objetivo específico “Explorar las formas de relacionarse entre pares, a partir de conductas agresivas, en el contexto escolar”

A continuación, se muestran los resultados de cada tema, en relación con las convergencias y a las divergencias de la información en cada uno de los grupos realizados: hombres sin antecedentes de conductas agresivas, hombres con antecedentes, mujeres sin antecedentes de conductas agresivas y mujeres con antecedentes.

Conductas agresivas verbales y físicas

Todos los participantes en los cuatro grupos, tanto hombres como mujeres coincidieron en que las conductas agresivas verbales y físicas como; apodos, insultos y groserías o empujones, golpes en la cabeza, aventarse cosas e incluso las peleas a golpes, se realizan de manera constante en la interacción con sus compañeros. Para todos los participantes este tipo de conductas son parte de las formas de relacionarse de manera fraterna.

Incluso las groserías entre amigos y amigas en un indicador de la cercanía del vínculo entre ellas y ellos. De tal forma que la misma palabra puede significar una agresión o una manifestación de amistad entre pares.

¿Y las agresiones verbales se dan entre amigas?

“Pero cuando tienes una amistad muy grande. Ya si no son muy amigas ya es una agresión”

Mujeres que no generan agresiones cotidianamente

“Pues a mí lo que me molesta es que cuando yo diga algo me griten o que me digan como idiota o algo así, y de mi parte, sí hay personas con quien yo no me llevo y me llegan a decir así sí contesto y sí soy capaz de pegar”

Mujeres que generan agresiones cotidianamente

Sin embargo, los hombres que no generan conductas agresivas hacia sus pares cotidianamente pueden identificar que en varias ocasiones por decirse apodos o burlas la situación puede terminar en una pelea a golpes entre compañeros.

Específicamente los hombres que han generado agresiones refieren que el dar golpes en la cabeza o en la espalda a compañeros que no conocen, es una forma de divertirse. Además, también interactúan a partir de conductas agresivas físicas, con ciertas compañeras, aunque ellos no les pegan a ellas sí permiten que ellas lo hagan como una forma de juego.

“Nosotros no les pegamos, sólo aguantamos los golpes, sólo las agarramos para que no nos peguen porque luego sí pegan fuerte”

Hombres que generan agresiones

Aunque desde la percepción de las mujeres el contacto físico es más frecuente entre hombres, ellas están dispuestas a reaccionar físicamente tanto para interactuar con otro u otra compañera como para pelear.

“Hay cosas que se pueden arreglar a golpes y hay cosas que no, hay cosas que puedes arreglar con palabras”

Mujeres que no generan agresiones

En general en los cuatro grupos persiste la creencia de que las agresiones físicas son una forma necesaria de interactuar con los otros compañeros y compañeras que de alguna manera retan o provocan a los otros. Reconocen este tipo de conductas como una herramienta de solución de problemas.

“Y hay niñas que no entienden, uno dice bueno si te caigo mal pues está bien, pero siguen molestando y no entienden y ya le pegas”

Mujeres que generan agresiones

Conductas agresivas relacionales.

En el desarrollo de los cuatro grupos se concluyó que las conductas de excluir a algún compañero de actividades grupales no es algo que se dé entre amigos, a diferencia de las conductas agresivas físicas y verbales.

Entre los hombres tanto los que han generado agresiones como los que no, las exclusiones suelen surgir al realizar grupos de trabajo para alguna actividad escolar. Y los hombres que han generado conductas agresivas mencionan que la selección de alumnos se hace por conveniencia.

“Depende de cuál sea el trabajo, porque por ejemplo en educación física si se trata de resistencia es diferente que, si se trata de trabajar, pues escoges al más inteligente”

Hombres que han generado agresiones

Específicamente las mujeres que han generado agresiones cotidianamente reconocieron incitar a los otros miembros del grupo a excluir a algún compañero o compañera.

“Sí, cuando te cae mal la persona o cuando hablan de nosotros, le comenzamos a decir a los demás que no le hablen que le hagan burla o que le hagan cosas así”

Mujeres que han generado agresiones

Roles.

A excepción del grupo de hombres que ha generado conductas agresivas, los demás grupos, reconocieron que existe una o un grupo de compañeros que se encuentran en estado de indefensión ante los compañeros que los molestan. Del mismo modo, mencionan que se puede identificar a los que generan las agresiones, porque siempre son los mismos.

En relación con los observadores mencionan que estos no realizan ninguna acción en contra de las agresiones contra sus compañeros por falta de interés o por miedo ya que en ocasiones puede haber amenazas contra quien diga algo a alguna autoridad escolar.

“Muchas veces a uno que ve no le conviene o no le interesa porque dices no pues mientras a mí no me hagan nada, yo para que lo voy a acusar yo no me tengo que meter son sus problemas, eso es lo que uno piensa al ver los problemas de otros pero cuando uno es el afectado, ahí si dices -ay porque nadie me ayuda”

Hombres que no han generado agresiones

Para el grupo de hombres que han generado agresiones no existen roles como víctima o agresor, porque todos juegan. No identifican ningún elemento de abuso sobre una persona indefensa. En relación con el resto del grupo que observa, mencionan que se ríen porque es divertida la manera de llevarse entre ellos.

Motivos.

Nuevamente a excepción de los hombres que han generado violencia, existe un consenso en los demás grupos, cuando refieren que las personas que generan agresiones probablemente

presenten problemas en el contexto familiar. Ya sea por falta de límites o por sufrir agresiones en casa.

También se mencionó la búsqueda de popularidad dentro del grupo como motivación para realizar conductas agresivas hacia los pares.

“Porque se siente mucho, se sienten bien malotas y que dios no se las merece, muy buenas”

Mujeres que no generan agresiones

“Hay veces sólo lo haces para creerte y sabes que esa persona no se sabe defender y te vale”

Mujeres que han generado agresiones

Los hombres que generan cotidianamente agresiones hacia sus pares mencionaron principalmente que las conductas agresivas entre pares, si bien generan molestia, se hacen por diversión y que si alguno de los compañeros no está de buen humor la situación puede terminar en una pelea.

“Por molestar, ahí está la diversión porque cuando molestas provocas una reacción que causa risa porque, ahí anda buscando lo que le escondimos y eso es divertido”

Hombres que han generado agresiones

Normas.

Todos los participantes de los grupos reconocieron la existencia de un reglamento escolar que firman sus padres cuando se inscriben. Además, cuando entran desde primer año, entran una semana antes para poder conocer la escuela y sus reglas. Sin embargo, mencionan que la manera en cómo van conociendo y aprendiendo qué se puede hacer y que no, es cuando los castigan o castigan a alguien más. Y es por esto por lo que muchas veces rompen las reglas sin saberlo.

En especial el grupo de hombres que ha generado agresiones reconoce que molestarlos entre ellos es una regla, pero que la rompen constantemente por que les gusta llevarse así.

Por otro lado tanto hombres como mujeres que han generado agresiones, refieren no encontrarle sentido a las reglas, sobre todo las que tienen que ver con su forma de portar el

uniforme o arreglarse, especialmente las mujeres, en relación al maquillaje. Del mismo modo, estos dos grupos saben las consecuencias de romper las reglas, pero constantemente buscan modos para no ser sorprendidos. Incluso lograrlo es motivo de admiración entre sus compañeros.

En general en los cuatro grupos existe la percepción de que los prefectos y el Departamento de Orientación son flexibles con los castigos y que es fácil salir bien librado al romper alguna regla.

Así nos llevamos.

En los cuatro grupos realizados se habló sobre las conductas agresivas que representan una manifestación de amistad como los insultos y los empujones. Se concluyó que es el contexto de la acción lo que determina si es un juego o una agresión, es decir si forma parte de su forma de relacionarse, de llevarse, o no.

Para los hombres y las mujeres que no generan agresiones es claro que cuando te llevas con un compañero es porque existe un vínculo que se forma más allá del contexto familiar, como puede ser ir al cine o realizar alguna actividad fuera de la escuela. Para estos dos grupos la amistad entre dos personas permite que existan conductas agresivas en la relación, sin embargo, esta relación debe ser constante y trascendente al contexto escolar. Bajo este contexto de amistad las bromas que se realicen a través de ciertas conductas agresivas verbales y físicas no busquen hacer daño.

Del mismo modo, todos los participantes concluyeron que las acciones agresivas pueden provocar el enojo de algún compañero y causar una pelea a golpes, sin embargo, para los hombres que han generado agresiones, esto suele ser cotidiano y la misma pelea resuelve el conflicto. Posteriormente, desde su perspectiva, todos vuelven a ser amigos.

En especial los dos grupos de mujeres identifican que llevarse con sus compañeros implica un trato no dicho, donde debes de aguantar las conductas agresivas si quieres ser parte del grupo, o bien simplemente porque si te dejas una vez, te dejas siempre.

“Hay un niño en mi salón que le dicen chuky él nos dijo que le dijéramos así, a él lo molestan, pero primero cuando le decían de cosas se reía pero ya después no le gustó, pero él primero acepto”

Mujeres que no han generado agresiones

Tanto el grupo de hombres y mujeres que han generado agresiones mencionaron que entre ellos (Hombres y mujeres) suelen llevarse con mucho contacto físico y verbal. Esta es una forma de acercarse y de interactuar entre ellos

“Algunas si se llevan mucho contigo y sí se aguantan, son más groseras de lo normal, son más accesibles, les cuentas algo y no lo dicen puedes confiar más en ellas”

Hombres que han generado agresiones

Entrevistas con alumnos y alumnas que generan conductas agresivas hacia sus pares dentro del contexto escolar

El análisis de las entrevistas con los alumnos, que ejercen de manera cotidiana conductas agresivas hacia sus pares, identificó cuatro temas principales; relaciones familiares, relaciones con los pares dentro del contexto escolar, relaciones con pares de su colonia y relación con las normas escolares y familiares. También se generó un tema que se denominó “yo soy”, en él se recopiló la información relacionada con la percepción que los alumnos tienen de sí mismos, así como sus hobbies, sus gustos musicales y el uso de redes sociales. A manera de presentación de los participantes se iniciará con este tema.

Posteriormente se muestran los resultados de la condensación de significados del demás tema en relación con las convergencias y las divergencias entre los participantes.

Yo soy.

Aron:

Se describe como impulsivo, cuando se enoja o se preocupa por algo, reacciona agresivamente. También es enojón y peleonero. A consecuencia de peleas y de juegos bruscos o deportes, como el fútbol americano, ha tenido algunos huesos rotos.

Le gustan los programas de acción y suspenso que tienen que ver con crimen también los videojuegos que tratan de batallas y de matar contrincantes. La música que escucha es rap, porque le gustan las letras cuando está triste, y también hay canciones para cuando está feliz. En cuanto a las redes sociales usa Facebook para platicar con amigos y postear y comentar con sus amigos las cosas divertidas que hacen.

Tuvo asma desde que nació y asustarse o preocuparse le detonaba las crisis. A los ocho años le dieron un remedio con té de víbora y desde entonces ya no le dan ataques de asma.

Fernando:

A Fernando le gusta salir de un lado para el otro, andar en fiestas y no le gusta ser mala onda con los demás. La mayoría de las veces está feliz y pocas veces se enoja y no se considera impulsivo.

Le gustan las caricaturas porque son divertidas y lo hacen reír y las películas de acción porque lo entretienen. En cuanto a sus gustos en la música, escucha canciones viejitas en inglés, baladas. Los videojuegos de autos le gustan, aunque también juega uno en especial que trata de un narco que debe cumplir misiones.

Utiliza Facebook cuando le llegan mensajes, notificaciones y solicitudes de amistad. También le gusta subir videos musicales y platicar con amigas de otras secundarias.

Fernando tiene muchas solicitudes de amistad y dice conocer a toda la escuela y de otras secundarias, también tiene varias amigas por su casa, con quienes sale de vez en cuando a dar la vuelta, cuando su abuela no está en casa.

Juegan futbol o hacen ejercicio en el parque y últimamente está buscando hacer box, únicamente como defensa personal. Y menciona que las patadas le parecen de niñas, que mejor puño, es lo que le gusta.

Rafael:

Rafael dice que a veces ni él sabe cómo es, que no sabe si está de buenas o de malas, pero cuando está de malas es muy grosero. Él cree que le cae mal a las personas de primera impresión, pero en el fondo se considera buena onda.

A pesar de que menciona que es grosero también se describe como muy cariñoso, sobre todo con su mamá y su novia. Evita ignorar a las personas, pero cuando lo ignoran a él, intenta responder de la misma forma, pero no puede porque siente feo y por eso no se considera vengativo.

La música que le gusta es el reggaeton principalmente, no le gusta el rap, la banda y la salsa, pero sí baila, aunque no le gusta mucho. Utiliza Facebook diario, el videojuego que le gusta trata sobre un narcotraficante que debe vender droga, robar autos y matar gente. De la tele sólo le gustan las caricaturas.

Le gustan los deportes y por ahora entrenar kick boxing, también hacia natación, pero a raíz de que se lastimó una costilla tuvo que dejar de hacer deporte, hasta ahora. Lo que le gusta de este deporte es lo que le enseñan en relación con la respiración y la resistencia de ciertas posturas, y en los combates descarga todo.

Bárbara:

Ella es peleonera y contestona, sin control de sí misma, dice que aprende de los hombres pero que no sabe por qué no se puede controlar.

Le gusta ver telenovelas y en cuanto a la música, el rap, porque su novio le dedica canciones de amor, además escuchar música es lo que la calma cuando está enojada es su relajación.

En Facebook, sube fotos de amor o fotos de ella y Brandon que es su novio. De los dos mil y tantos amigos que tiene, sólo conoce a la mitad. Antes se conectaba diario, pero ahora ya no tanto, por estar con su novio.

Su promedio en la secundaria era de 6 y ahora ya lo está subiendo mucho. Quiere seguir estudiando, le gustan las carreras de medicina y veterinaria, pero cree que para medicina son muchos años y mucho esfuerzo, y que en veterinaria son menos años. Cuenta que se va a la veterinaria de una conocida de por su casa a ver qué hace y aprender lo que pueda. Lo que más le llama la atención de esta última opción es trabajar y ser independiente pronto.

Astrid:

Se describe como buena onda si la tratan bien, pero si no es así, se la pagan, no se deja de nadie sea hombre o mujer, ella responde y busca venganza. Le gusta tener siempre la razón y cuando no la tiene, se molesta. Se dice peleonera, gritona y contestona. Se puede detener si son sus hermanas, pero si es otra persona no se detiene. Considera que sabe ser buena amiga y guarda secretos, es leal. Le gusta hacer lo que ella quiere, aunque ahora debe de ser más cautelosa para que no la expulsen. Puede ser solidaria con sus compañeros del salón, siempre y cuando no pongan en riesgo su estancia en la escuela o la integridad de alguna persona.

Le gustan las novelas, ve tres diario. De ellas le gusta que las protagonistas se dan cuenta que no todo es tan fácil, le gusta ver llorar a las protagonistas. En cuanto a la música, le gusta

Rihanna porque a pesar de todo ha salido adelante y es muy guapa, también le gusta Eminem por sus letras realistas y del reggaetón le gusta su ritmo y en especial un cantante de este género.

Le gusta ir a fiestas con amigos de su escuela, bailan reggaeton, beben y fuman tabaco y mariguana. Astrid no lo considera como drogarse porque la relaja, lo hace dos veces al mes aproximadamente.

En Facebook, le gusta dar like por like, sube fotos y cambia su estado. Siempre está conectada, incluso cuando se va a la escuela, deja la compu prendida. Creó un perfil falso que no usa, para aceptar a su mamá.

Marisol:

Ella se describe como alterada, aunque ahora ya está más tranquila, pero, cuando se enoja empieza a gritar y se altera. Se considera enojona y que reacciona a la menor provocación.

Toma clases de danza árabe, en su clase es de las más avanzadas y ha habido ocasiones en que ha tenido que ensayar toda la noche para alguna presentación.

Ve caricaturas como la de Bob esponja. Escucha reggaeton y banda.

Utiliza Facebook y está conectada todo el tiempo por su celular. Publica lo que le pasa y cómo se siente, platica con amigos y juega. También le gustan los videojuegos, pero sólo juega los de su hermano que son de peleas y luchas. A veces prefiere estar en la computadora y jugar el de Barbie o el de Monster High.

Quiere estudiar la prepa y su motivación es tener un buen trabajo para comprarle a su mamá lo que quiera.

Relaciones familiares.

Aron vive solo con su mamá, tiene un hermano mayor de 16 años que vive con su novia y un hermano menor de 13 años que vive con su papá. El padre de Aron los dejó de buscar

durante 8 años y desde hace 2 años han entablado comunicación nuevamente. Fernando vive con sus abuelos y sus tíos. Su mamá vive con su pareja y a su papá lo ve de vez en cuando porque vive muy lejos. Rafael es hijo único y vive con su mamá, con una tía y su hijo de dos años. A su papá lo ve un sábado cada mes, dice que le gusta mucho hablar con él porque sabe de muchas cosas.

Bárbara vive con su mamá y con su hermana de 5 años, tiene un hermano un año más grande que ella, pero él vive con su papá. Astrid vive con ambos padres, tiene una hermana menor (13 años) y una mayor (19 años) que tiene un hijo de tres años. Todos viven en la misma casa. Marisol vive con ambos padres también y tiene dos hermanos. El mayor tiene 21 años y vive con su esposa, su otro hermano tiene 17 y viven en la misma casa.

A pesar de que las relaciones familiares de los participantes son bastante peculiares, también comparten algunas situaciones. En todos los casos no existe una relación directa de ambos padres en la supervisión de las actividades de los participantes. En el caso de Fernando y Astrid, el tiempo que conviven con sus padres es muy poco, ya sea por horarios de trabajo o por no compartir la misma casa.

Con excepción de Astrid se pudo observar que los demás participantes admiran a un miembro de su familia y en todos los casos son hombres. Aron dice que su hermano mayor es como su papá, lo metió a hacer deportes como kick boxing, le enseña a pelear y además va a fiestas con él, beben y fuman juntos. Fernando no habla mucho de su padre, pero cuando lo hace se nota su alegría de decir que él nunca le ha pegado y que siempre le compraba cosas. Rafael admira a su padre porque siempre le responde dudas de historia y de política. Tanto Bárbara como Marisol, admiran a sus hermanos mayores porque salen con ellos y comparten fiestas.

Entrevistadora— Oye y aquella vez que me contaste que llegaste a la una de la mañana a la casa, ¿Qué hacías?

Aron- *Estaba con mi hermano, jugábamos, o luego vamos con amigos de él a ver que hacemos*

Entrevistadora- *¿Y qué hacen?*

Aron- *No se luego ellos están tomando y yo juego ahí con ellos*

Entrevistadora- *¿Tú no tomas con ellos?*

Aron- *A veces, cerveza whisky vodka, de todo margaritas, malibu.*

Entrevistadora- *¿Y fumas?*

Aron- *Si, normal hay unos que si se meten droga y cosa así, mariguana yo no.*

Todos menos Marisol mantienen relaciones agresivas con sus pares, con primos, hermanos y hermanas. Pero solo Bárbara menciona que lo hace como una forma de jugar con su hermano que después se sale de control. En los demás casos las peleas eran una forma de solucionar conflictos con primos y hermanas.

Fernando- *Pues con mis primos hay veces que no me llevo muy bien con ellos, porque son chillones y este bueno mi primo está aquí en la secu, acá en los anexos y pues si no casi con ellos no me llevo muy bien pero pues también me gusta, bueno no me llevo muy bien con ellos porque, agarran siempre mis cosas, no me gusta que me agarren mis cosas y pues sí a veces les pego.*

El consumo de sustancias se dio en las relaciones familiares de; Aron con su hermano, Astrid con sus primos y Bárbara con su hermano y también con su mamá y su papá ha llegado a consumir alcohol.

Entrevistadora *¿Y por ejemplo ahora que va a ser la fiesta ¿Qué hacen en la fiesta?*

Astrid *Ha pues no se van a querer que tomemos y todo eso (se está sonriendo y al final le gana la risa).*

También se pudo observar que Aron, Rafael, Bárbara y Marisol mencionaron tener una relación muy cercana con sus madres, de confianza y cariño. En cambio, Fernando y Astrid mencionaron ser más cercanos a sus padres, aunque a decir verdad no conviven mucho con ellos.

En ninguno de los casos se reportó que los participantes recibieran algún tipo de violencia física o verbal por parte de sus padres, o bien que observaran violencia entre sus padres. En el caso de Bárbara, ella mencionó que en su contexto familiar por parte de su padre siempre hay

violencia, no hacia ella sino hacia otras personas y que el uso de armas es normal. Por otro lado, Aron relato como su padre no lo regaña por molestar a sus primos y hacerlos llorar, validando su forma de actuar.

Bárbara *Mi papá, bueno toda mi familia son así y se pelean y cualquier cosita y que vamos a matarlos y así. A mí no me gustaba vivir así porque mi papá era de vamos a una fiesta de tal persona importante y nada más cualquier cosa y se meten y pues no me gustaba como vivía ahí. Precisamente me pele con mi mamá porque yo pues todos los años he vivido con mi mamá y un día mi tío nos pegó a mí y a mí hermano entonces yo me enoje y pues si cómo mi papá nos dio una pistola a mí y a mi hermano pues la tengo ahí en mi casa y la saque y le dije que donde volviera a tocar a mi hermano o me volviera a tocar a mí que yo lo iba a matar. Mi papá fue en la noche y le pego a mi tío y fue un problema ahí en la casa.*

Entrevistadora— *¿Y en qué momento se vuelven chillones tus primos?*

Aron- *Pues es que a veces no entienden y les pegas y como no se aguantan cuando llega su mamá me acusan.*

Entrevistadora— *¿Qué pasa después?*

Aron- *Pues ya me preguntan qué porque les pegue y mi papá les dice que no estén de putas y ya que se aguanten.*

Finalmente, en las relaciones entre pares, se pudo percibir que algunos de los participantes sentían un abandono por parte de alguno de sus padres, Aron resintió que su padre los dejara de ver durante 8 años, Fernando no aprueba la relación de pareja que tiene su padre y por la que él tiene que vivir con sus abuelos. Y Astrid menciona que desde que sus papas se reconciliaron después de 4 años, su madre dejo de convivir con ella.

Tabla 1
Relaciones Familiares

	Aron	Fernando	Rafael	Bárbara	Astrid	Marisol
Admiración a un miembro de la familia	X	X	X	X		X
Consumo de sustancias con familiar	X			X	X	
Relaciones agresivas con pares	X	X	X	X	X	
Relación cercana con madre	X		X	X		X
Relación cercana con padre		X			X	
Validación de agresiones por parte de un familiar	X			X		
Sienten un abandono	X	X			X	

Nota: Elaboración propia con información de los resultados del presente trabajo.

Relaciones con los pares dentro del contexto escolar.

Dentro de la escuela Aron, Fernando y Rafael, mencionan conocer a muchos compañeros y compañeras de toda la escuela. En su salón de clases le hablan a todos, pero refieren que tienen un grupo de entre 3 y 5 amigos con quienes conviven más. Las actividades que hacen entre amigos son principalmente salirse del salón y andar paseando por el patio, esquivando a los prefectos para que no los sorprendan. También se bajan los pantalones, se empujan y golpean entre sí. Otra actividad recurrente en los tres es esconderse las mochilas o los útiles, al respecto Aron menciona que si te llevas debes estar dispuesto a perder algunas cosas.

Aron- Porque ya los que ya nos llevamos ya sabemos a qué le estamos entrando o lo que podemos perder porque si te quitan algo pues ya que, a ver si te lo regresan en algún momento.

Para los tres, las conductas agresivas como golpear en la cabeza con la mano a algún compañero, o esconderse la mochila, son bromas que realizan para divertirse en grupo, asumen que quienes observan, se divierten como ellos al ver a sus compañeros preocupados por recuperar sus cosas.

Algo que los tres describen de la misma forma, es el ejercicio de la exclusión social. Mencionan que cuando están “jugando” con algún compañero y éste se queja o intenta decirle al prefecto, lo excluyen de los juegos y de la interacción grupal.

Entrevistador – ¿Y qué pasa con esos chicos que no se llevan?

Aron- Pues nada ya los vas haciendo a un lado, le dices tú no juegas porque no te aguantas, los abres.

Los tres hablan de que una de las interacciones importantes que se dan en la escuela son las novias, en especial Rafael se asume noviero.

Las particularidades que se observan en la relación de pares de los participantes tienen que ver con la actitud que ellos asumen ante estas interacciones. Rafael se asume tranquilo y menciona que él nunca ha realizado agresiones de manera directa, aunque sí se junta con un grupo que realiza estas acciones. Él y Aron logran identificar que las personas a quienes molestan con mayor frecuencia son alumnos serios o que no se defienden. Fernando se considera popular y gracioso, acepta que realiza algunas bromas, pero sus motivos siempre son la diversión, propia y de los demás.

Las mujeres que participaron; Bárbara, Astrid y Marisol también mencionan conocer a muchos compañeros y compañeras de la escuela, y que en su salón les hablan a todos bien.

En especial Bárbara y Astrid hablan de que se llevan muy pesado con los hombres, con mucho contacto físico, empujones e incluso golpes. Por un lado, Astrid confía en que ellos no le pegaran de más y Bárbara sabe que si se llegan a pasar su hermano y su novio que también van en la escuela la defenderán. Marisol se lleva pesado con algunos compañeros, pero para ella esto no es tan frecuente. Ella menciona que solo si se enoja si puede volverse muy agresiva con quien sea.

Las tres tienen novio en la escuela, solo Bárbara tiene una relación de más de 8 meses, Astrid dice que ella tiene muchos novios y que le gusta usar a los hombres.

Con amigas y amigos de la escuela, las tres han tenido contacto con drogas como marihuana y activo, además de alcohol y tabaco. Estos consumos se dan en fiestas fuera de la escuela, aunque ha habido ocasiones en que han tenido el contacto con activo dentro de la escuela.

De las tres, Marisol es quien menciona relaciones con sus pares menos agresivas, es decir se lleva a través de conductas agresivas físicas y verbales con sus amigas, pero no con personas que no conoce. En cambio, Astrid y Bárbara utilizan las conductas agresivas físicas y verbales para relacionarse con todos, incluso con quienes no conocen, pero se saben populares y apuestan a que los demás también quieren llevarse así con ellas.

Quien más bromas hace es Astrid, les esconde las mochilas a sus compañeros y las lleva a orientación, principalmente con los hombres, mantiene un juego constante de ver quien hace la broma más pesada.

Sólo Bárbara identifica que en ocasiones se encuentra en una posición de poder con respecto con sus demás compañeros, esto por su hermano y su novio que la defienden constantemente.

Tabla 2
Relaciones entre pares dentro del contexto escolar

	Aron	Fernando	Rafael	Bárbara	Astrid	Marisol
Popular	X	X	X	X	X	X
Pelea a golpes	X	X	X	X	X	
Contacto con sustancias				X	X	X
Novios y novias	X	X	X	X	X	X
Realizan bromas	X	X			X	
“Juegos” a desconocidos	X	X		X	X	

Nota: Elaboración propia con información de los resultados del presente trabajo.

Relaciones con los pares de su colonia.

Al igual que en el contexto escolar, todos los participantes se perciben populares en sus colonias, tienen amigos y en algunos casos novias y novios con quienes realizan actividades en los alrededores de sus casas. Únicamente Aron y Rafael mencionan dinámicas con sus pares donde existen peleas a golpes, principalmente con conocidos que viven cerca, pero de otras colonias donde puede haber alguna rivalidad.

Todos, menos Rafael, van a fiestas con amigos y tienen contacto con alcohol, tabaco y algunas drogas como marihuana. En estas fiestas bailan y beben alcohol; Bárbara y Astrid se han emborrachado en las fiestas y solo Astrid consume marihuana de vez en cuando con amigos de su calle, ella no considera que eso sea drogarse por que sólo se relaja y no cree que eso le haga daño.

También es Rafael quien realiza deporte de manera disciplinada 3 o 4 veces por semana alrededor de 3 o 4 horas entrena artes marciales, le gusta mucho el combate, pero también las lecciones de disciplina y resistencia que les da su maestro. Fernando y Aron hacen ejercicio y juegan algún deporte con amigos, de manera informal. Estos deportes siempre son de contacto, como futbol americano y box. Marisol va a clases de danza y concursa a veces en competencias.

En casi todos los casos los amigos y amigas con quienes se relacionan en sus colonias son más grandes que ellos, para los participantes esto es motivo de orgullo. Solo Fernando se junta con chicos de su edad o más pequeños.

Con excepción de Aron y Marisol, los demás mencionaron eventos violentos con armas de fuego en sus colonias de manera cotidiana, por ejemplo, fiestas o incluso reuniones familiares. No mencionaron tener miedo, consideran estos eventos cotidianos y aprenden a evitarlos. En particular Astrid cuenta que los amigos que tiene por su casa roban, pero a ella no le da miedo porque en varias ocasiones los acompaña a robar.

Tabla 3
Relaciones con los pares en su colonia

	Aron	Fernando	Rafael	Bárbara	Astrid	Marisol
Popularidad	X	X	X	X	X	X
Pelea a golpes	X		X			
Fiestas	X	X		X	X	X
Contacto con sustancias	X	X		X	X	X
Pareja		X	X			X
Deporte	X	X	X			X
Con pares más grandes	X		X	X	X	X
Colonia insegura		X	X	X	X	
Robar					X	

Nota: Elaboración propia con información de los resultados del presente trabajo.

Relaciones con las normas escolares y familiares.

Tanto las reglas escolares y familiares son rotas constantemente por los jóvenes sin que existan consecuencias que ellos consideren importantes.

Todos los participantes tienen reglas en sus relaciones familiares, estas tienen que ver con quehaceres domésticos, no tener problemas en la escuela y llegar a la hora acordada a casa.

La mayoría de ellos rompe las reglas, sobre todo las de los horarios de llegada. Únicamente Bárbara cumple con las reglas ahora, porque su principal castigo es no ver a su novio y prefiere no arriesgarse.

Entrevistadora— ¿Y la última vez que te castigaron así, por qué te castigaron?

Aron— Porque llegué hasta la una de la mañana y pues ya ni me dijo nada solo que estaba castigado dos semanas sin salir, pero de todos modos me salí.

Cuando no se cumplen las reglas las principales consecuencias son no salir por las tardes y no usar videojuegos o la computadora, sin embargo, siempre encuentran formas para salir o usar lo que quieren. Y aunque sus padres se den cuenta, no les mantienen los castigos.

Entrevistadora— ¿No te castigan ni nada?

Marisol— Solamente cuando salgo baja de calificaciones me quitan mi celular

Entrevistadora— ¿cómo cuánto tiempo?

Marisol- *Es que no hay tiempo, a veces yo se lo pido a mi mamá o si subo de calificación me lo dan, o si no, luego yo lo busco y lo encuentro, y pues ya como una semana después se dan cuenta y no me dicen nada.*

A pesar de que en todos los casos los padres les piden a los jóvenes que no tengan problemas en la escuela y que tengan buenas calificaciones, a Aron y a Astrid los castigan con dejar de ir a la escuela. Esto hace que ellos le pierdan interés a terminar la secundaria.

Entrevistadora- *¿Qué pasa cuando en la escuela no vas bien, que te dice tu mamá?*

Aron- *Me regaña ya luego me dice que le eche ganas que me ponga a trabajar o que si no me va sacar de la escuela y ya.*

Entrevistadora- *¿Y no te importaría que te sacara de la escuela?*

Aron- *Pues es lo mismo para mí la verdad.*

Tabla 4
Relaciones con las normas familiares

	Aron	Fernando	Rafael	Bárbara	Astrid	Marisol
Reglas	X	X	X	X	X	X
Cumplimiento de las reglas				X		
Consecuencias	X	X		X	X	X
Se mantienen los castigos	X	X				
Sacarlos de estudiar	X				X	

Nota: Elaboración propia con información de los resultados del presente trabajo.

En cuanto a las reglas escolares, todos mencionaron que no conocían el reglamento, pero que iban conociendo las reglas conforme las iban rompiendo. En general no les encuentran sentido a las reglas escolares y las rompen constantemente. Pasan mucho tiempo viendo cómo pueden salirse del salón sin que los vea el prefecto, ya sea para andar paseando con amigos o con sus novios o novias.

Entrevistadora- *¿Qué piensas de las reglas que les ponen aquí en la escuela?*

Aron- *Que son tontas porque algunas reglas no son necesarias, como la de los tenis, lo de cortarse el cabello y cosas así. El cabello puedes traerlo como tú quieras bueno la regla es que no lo traigas como mohicano ni nada de eso, lo debes traer cortito y las niñas amarrado. Bueno las*

niñas en el laboratorio si se lo deben de agarrar para que no se les quemé.

Aron- Las reglas están para romperse, no me gusta seguir las reglas, desde chiquito como a los cinco años no obedecía, me acuerdo, me decían quédate aquí y me iba a otro lado, no te salgas y me salía.

La escuela tiene consecuencias a cada acción, sin embargo, los jóvenes perciben que no los van a correr y que siempre les van a dar alternativas para no perder el año, es por eso que rompen las reglas sin importar las consecuencias.

Tabla 5
Relaciones con las normas escolares

	Aron	Fernando	Rafael	Bárbara	Astrid	Marisol
Conocimiento del reglamento						
Reglas sin sentido	X	X	X	X	X	X
Consecuencias	X	X	X	X	X	X

Nota: Elaboración propia con información de los resultados del presente trabajo.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN

A partir de los resultados del presente trabajo, se puede observar algunos elementos fenomenológicos del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) que presentan las y los jóvenes que participaron. Tal como se planteó en el objetivo general, se buscó *comprender las transacciones que presentan alumnas y alumnos identificados con el rol de agresor de bullying, con los principales microsistemas en los que se desarrollan.*

Es preciso retomar que, para la perspectiva ecológica, en las relaciones que presenta el actuante, en este caso el agresor de bullying, existen elementos que determinarán las formas de interactuar con los otros y esto a su vez impactará en el desarrollo del menor.

Con relación al primer objetivo específico *explorar las formas de relacionarse entre pares, a partir de conductas agresivas, en el contexto escolar*, a través de los resultados de los grupos focales, se puede apreciar que todos los participantes, hombres y mujeres con y sin antecedentes de conductas agresivas, refieren que las agresiones físicas y verbales forman parte del vínculo fraternal que mantienen con sus pares dentro del contexto escolar. Esto concuerda con Cuadrado (2011), que observó como los estudiantes tienden a legitimar las conductas agresivas como parte de su interacción cotidiana entre pares como parte del sentido de pertenencia que desarrollan hacia su grupo. Así mismo, los resultados del presente trabajo muestran que las agresiones físicas y verbales son esperadas dentro de un vínculo cercano entre las y los estudiantes. Sin embargo, este mismo tipo de conductas agresivas también son usadas para dañar a alguien o defenderse. De tal forma que es el contexto en el que se da la agresión, lo que puede ayudar a identificar la intención de la acción.

Por otro lado, las agresiones relacionales como la exclusión social son consideradas por la mayoría de los participantes (excepto el grupo de hombres con antecedentes de conductas agresivas), como comportamientos que no forman parte de un vínculo de amistad y están más relacionadas con la intención de hacerle daño a algún compañero. El grupo de hombres con

antecedentes de conductas agresivas menciona que esta exclusión se realiza por conveniencia, dependiendo qué actividad se vaya a realizar, pero no refirieron la intención de dañar al otro. Sin embargo, también realizan la exclusión social como una herramienta de protección a las formas agresivas de relacionarse, relegando a quien creen que puede poner en riesgo esa forma de interacción al acusarlos con alguna autoridad. Esto puede ser una manifestación, como menciona Gómez-Nashiki (2013), de salvaguardar la imagen y el poder ante el grupo de pares.

A pesar de que la agresión relacional se ha relacionado con las prácticas de las mujeres (Reynolds & Repetti, 2010; Simmons, 2006), en el presente estudio se puede observar que los hombres también la realizan, particularmente el grupo de hombres con antecedentes de conductas agresivas menciona que esta exclusión se realiza por conveniencia, dependiendo qué actividad se vaya a realizar, pero no refirieron la intención de dañar al otro. Sin embargo, también realizan la exclusión social como una herramienta de protección a las formas agresivas de relacionarse, relegando a quien creen que puede poner en riesgo esa forma de interacción al acusarlos con alguna autoridad. Esto puede ser una manifestación, como menciona Gómez-Nashiki (2013), de salvaguardar la imagen y el poder ante el grupo de pares.

Particularmente en los resultados que arrojaron las mujeres, se observó que cuando alguien te agrede solo se tienen dos opciones: no hacer nada o defenderte; si se opta por la defensa se debe asumir que se entra en una dinámica de la que es difícil escapar y se deben interactuar a partir de conductas agresivas de manera constante, porque *El que se lleva, se aguanta*. En caso de que se decida no hacer nada, de cualquier forma, se tendrán que tolerar las agresiones. Así, la tolerancia, que contribuye a la normalización de las agresiones, es la única salida, y además se debe interactuar de la misma manera si se busca pertenecer al grupo dominante. Es decir, si se defienden de alguna forma no confrontativa, como avisándole a

algún superior, eso significa que serán excluidos de las actividades intragrupalas y se verá afectada su pertenencia al grupo, o sea, vivirán exclusión social.

Referente al segundo objetivo específico, el cual buscó *describir en las y los alumnos identificados como agresores, las formas de interacción que llevan a cabo en los principales contextos en los que se desarrollan (familiar, en su barrio, en la escuela, con las normas)*, se puede relatar lo siguiente:

En primer lugar, al observar la forma en cómo los jóvenes se perciben, llama la atención que la mayoría refieren la impulsividad y el enojo como características personales. Si bien, no refieren elementos de depresión o de ideación suicida como se observó en otros estudios (Brunstein-Klomek, Marrocco, Kleiman, Schonfeld & Gould, 2007; Kim & Leventhal, 2008; Seals & Young, 2003), sería importante considerar la presencia del estigma que pudieran experimentar estos jóvenes, como un elemento que pudiera estar impactando su salud mental, en especial las mujeres sienten que sus conductas extrovertidas son incontrolables para ellas, sin embargo, es probable que éstas conductas buscan imitar el rol tradicional masculino, reaccionando con agresividad a los elementos que ellas consideran amenazantes. Esta percepción que tienen de ellos mismos, sin duda va a influenciar su desarrollo como elementos de su propio microsistema (Bronfenbrenner, 1979). En este sentido, es interesante observar cómo el rol de agresora y agresor, desde la perspectiva ecológica en efecto, sobre todo en las mujeres, las ubica en una posición competitiva entre sus pares, en donde tener el rol de agresor y agresora resulta de importancia, para mantener un estatus dentro del entorno escolar que les permita, por un lado, continuar ejerciendo las conductas agresivas, pero por otro, no pasar al rol de víctima.

En cuanto a la información referente a las actividades, relaciones y roles que los participantes presentan con sus pares dentro del microsistema escolar, estas se describen cargadas de agresiones físicas y verbales principalmente, lo que normaliza la presencia de

estas, en la interacción con sus compañeros. De tal forma que se presentan actividades que pudieran percibirse molares de acuerdo con lo propuesta de Bronfenbrenner (1979), esto es que presentan un significado para los participantes. Especialmente en los hombres no se refiere una intención de hacer daño a los otros, todos mencionan que es parte de un juego y una forma de relacionarse entre ellos. Las mujeres también mencionan que es parte de la interacción diaria dentro del contexto escolar, pero logran percibir que en ocasiones existe un abuso porque no todos los compañeros quieren relacionarse a partir de conductas agresivas. De cualquier forma, la violencia para los jóvenes en este contexto significa una forma de interactuar de manera cotidiana y fraterna, incluso es una muestra de cercanía. Lo que puede hablar de que estas conductas agresivas entre pares desde la perspectiva ecológica son actividades molares que presentan un significado en relación con la forma de interactuar con sus pares. Sin embargo, no se puede apreciar claramente en los jóvenes los elementos de temporalidad y de alcanzar una meta mayor, pero el ganar popularidad y un estatus dentro del contexto escolar es una meta que alcanzan y mantienen a lo largo del tiempo a partir de mantener las conductas agresivas entre pares. Estas conductas se validan entre ellos ya que el resultado es una relación fraterna y cercana con sus pares.

Estas relaciones se dan a partir de diadas de actividad conjunta, incluso de triadas y tétradas, ya que es un grupo de jóvenes hombres o mujeres que generan las conductas agresivas entre pares. Por lo general, es un participante el que ejecuta la conducta, pero es el apoyo de los demás lo que le permite mantener y replicar estas acciones. Y es justamente el estatus y la percepción de apoyo lo que genera las expectativas del rol del agresor de generar conductas agresivas entre pares, con la finalidad de generar vínculos fraternos y cercanos, desde la perspectiva del agresor. De esta manera es como la influencia de los pares favorece el ejercicio de conductas agresivas entre ellos (Juarez, 2009).

En cuanto a las conductas de exclusión, a diferencia de los demás tipos de violencia (verbal y física) todos los participantes las reconocen como una conducta que no se relaciona ni con el juego, ni con la amistad, sino con una reacción de enojo y venganza por parte de quien la ejerce. Sin embargo, esta es una conducta que se valida entre los participantes como método de reacción ante una situación de molestia y venganza, donde además el grupo debe de apoyar si es que son solidarios. Y en este sentido, la expectativa del rol de estudiantes pares, que se apoyan es primordial para reproducir este tipo de violencia. Desde la perspectiva ecológica, en estas actividades se pueden apreciar las diadas de actividad conjunta, donde pareciera que la afectividad necesaria para que las diadas continúen evolucionando, se percibe a través de la validación de las conductas agresivas y está se introyecta como solidaridad y unión de grupo, reforzando el ejercicio de conductas agresivas hacia los pares.

Las relaciones más cercanas con pares fuera del contexto escolar, por lo general se dan con amigos que viven en la misma colonia y es con ellos con quienes interactúan de manera cotidiana por las tardes. Las actividades también se perciben molares, ya que estas están vinculadas con la formación de identidad de los jóvenes (Sanders & Phye, 2004), todos los participantes mencionan que acuden a fiestas donde beben alcohol y consumen marihuana. En uno de los casos, el de Astrid, se menciona que realiza robos de celular en la calle con sus amigos y su novio. Estas actividades se realizan a partir de diadas de actividad conjunta o bien en grupos, pero la característica es la actividad conjunta, en muchos de los casos, los jóvenes con quienes se relacionan son más grandes que ellos, por lo que se puede pensar que la expectativa del rol es de interactuar ejerciendo las mismas conductas que sus amigos de la comunidad. Cabe mencionar que el significado que los jóvenes le dan a las conductas antisociales, como consumir sustancias o robar, es de osadía, lo que les da estatus y las hace percibirse valientes en comparación con sus compañeros de su misma edad, es decir en la

escuela. De esta forma, las diadas de actividades conjuntas que los menores mantienen con sus pares de la comunidad, tienen una influencia en las conductas que se ejercen con sus pares dentro del entorno escolar. De esta manera, los vínculos que los participantes mantienen con sus pares dentro de su comunidad serían diadas, triadas o tétradas primarias, lo que representa una fuerte influencia en el desarrollo de los agresores y agresoras escolares. Es probable que esto esté reforzando las normas y ritos internos al grupo de pares que de alguna manera guían las conductas de los participantes (Valadez, 2008).

El entorno en el que viven los jóvenes aunado a la poca supervisión de las actividades que realizan por parte de los padres o de algún superior, los ponen en contacto de manera muy temprana con el consumo de sustancias. En muchos de los casos, como se ha mencionado, estas actividades se dan entre pares más grandes, pero cuando se realizan con hermanos o un familiar, que serían una diada primaria, la cual tiene una fuerte influencia en los jóvenes ya que se percibe reciprocidad en la relación y un equilibrio de poder, donde se le cede poco al menor y finalmente existe una relación afectiva, lo que hace más probable que se valide la conducta de consumo y de reaccionar de manera agresiva ante algún evento conflictivo. Del mismo modo, se ha observado que cuando un padre presenta conductas antisociales, esto favorece el involucramiento de los mentores en conductas de bullying (Bowes, et al., 2009) probablemente porque esto permite que se validen ese tipo de conductas y se integren en el repertorio de herramientas de afrontamiento.

En relación con la familia, la constitución de estas es variada, pero una constante es el poco tiempo que pasan con sus padres, ya sea por cuestiones de trabajo o porque no viven en la misma casa. Sin embargo, se refieren como relaciones a través de diadas primarias, donde existe afecto y reciprocidad, sin embargo, el equilibrio de poder es confuso.

Dos de los participantes, Aron y Rafael, mencionan que su hermano y su padre, respectivamente, les han enseñado a pelear y a entrenar deportes de contacto que practican.

Una de las mujeres participantes, Bárbara, menciona que su familia se encuentra involucrada en actividades ilícitas donde constantemente existe violencia como método de afrontamiento. Cabe mencionar que en ninguno de los casos se refirió la violencia intrafamiliar en sus relaciones cotidianas. Pero si se pueden observar dinámicas en las que las conductas violentas se validan como herramienta de solución de problemas. Una vez más a través de diadas primarias se refuerza el ejercicio de conductas agresivas como una forma “normal” de enfrentar conflictos. Del mismo modo, si se piensa que los menores pueden adoptar un rol dentro de su estructura familiar donde la expectativa podría ser replicar ese tipo de comportamientos para sentirse parte de la misma familia, la validación de las conductas agresivas sería mayor.

En todos los casos, las normas familiares son inconsistentes, pocas veces existen consecuencias por no cumplir las reglas de casa, y cuando las hay, éstas resultan fáciles de romper sin que haya consecuencias. La mayoría de las reglas tienen que ver con realizar quehaceres domésticos y cuando estos no se cumplen o los jóvenes realizan alguna actividad como llegar tarde a casa, la primera amenaza de castigo que surge por parte de la familia es la inasistencia a la escuela. Es en este punto donde se puede observar lo poco claro que se encuentra el equilibrio de poderes dentro de las diadas que se esperarían primarias.

A pesar de que no se refiere por parte de los participantes, haber experimentado o presenciado violencia en el entorno familiar como se ha reportado en otras investigaciones (Holt et al., 2009; Totura, 2009; Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007), si existe negligencia y poca supervisión por parte de los padres que pudiera significar una percepción de poco calor parental y de este modo, como se observó en otros estudios (Bowes, et al., 2009; Stelios & Kostas; 2010) relacionarse con la facilidad para involucrarse en el ejercicio de bullying hacia sus compañeros. Lo que pareciera suceder con el elemento de equilibrio de poderes dentro de las diadas familiares, es que se delega totalmente en acción, aunque en discurso no sea así. Es

decir, se les pide a los participantes que respeten las reglas, pero no reciben ninguna supervisión al respecto. A pesar de que se espera que las diadas familiares se conviertan en primarias y sean las principales en guiar el desarrollo de los participantes, este desequilibrio de poderes podría hacer que tomen mayor fuerza las diadas con sus pares tanto en el contexto escolar como en el de su comunidad. Pareciera entonces muy sencillo que las conductas agresivas ganen terreno en el desarrollo de los menores, esto como una conducta normalizada e incluso eficaz.

Como parte del exosistema se encuentran las normas escolares. Los y las alumnas saben de la existencia de un reglamento escolar, pero en realidad van conociendo las reglas conforme las van rompiendo. Mencionan no entender el sentido de las reglas escolares, como traer el pelo corto o no traer sudaderas o tenis que no correspondan al uniforme. Tanto hombres como mujeres refieren estrategias para romper las reglas y no ser sorprendidos. A pesar de que las consecuencias de romper las reglas en la escuela se cumplen, estas no representan una amenaza para los y las alumnas.

Si las consecuencias de romper las reglas no son importantes para los jóvenes, difícilmente interiorizaran las normas, en vez de esto, desarrollan constantemente estrategias para romper las reglas sin consecuencias. Estas son las conductas que se trasladan a otros escenarios, no solo el escolar, como en el caso de Astrid que se reúne con amigos para robar celulares, previendo las cámaras en la calle, la hora menos transitada por autos, etc.

Pareciera que las actividades relacionadas con acatar las normas ya sean escolares, familiares o incluso sociales no tienen repercusión en los participantes. Es posible observar que las actividades que se les piden a los menores realizar para seguir las normas no se presentan como moleculares, es decir, carecen de significado para los participantes, además de que es probable que al no tener sentido para ellos, sea más complicado identificar una meta mayor como consecuencia de seguir las reglas, del mismo modo, pareciera que no



pueden involucrar las experiencias con otras personas o elementos que les permitan reforzar la conducta de respetar las reglas.

La mayoría de las personas participantes, se desarrollan en ambientes violentos, no precisamente en su contexto familiar, sino en el contexto de su colonia. Esto ayuda a normalizar y percibir la violencia como un elemento cotidiano dentro del entorno con el cual deben de interactuar (Juárez, 2009). Del mismo modo, el contexto en el que se encuentra la escuela propicia normalizar elementos como el consumo de sustancias ilegales y el índice de criminalidad (Totura et al., 2009; Frías y Castro, 2011). En investigaciones previas, se ha mostrado como estos elementos podrían relacionarse con estar involucrado en conductas de bullying (Cerezo y Ato, 2010).

Finalmente, al ubicarse la escuela dentro de un contexto urbano, donde se está más expuesto a contextos donde se presentan conductas violentas, esto podría favorecer el involucramiento en conductas de bullying por parte de los participantes (Chaux et al., 2009; UNICEF, 2009; Farmer, Hamm, Leung, Lambert & Gravelle, 2011).

Cuando se cuestionó a los participantes sobre sus gustos y hobbies, se pueden apreciar elementos del macrosistema en el cual están insertos (Bronfenbrenner, 1979). Todos los hombres disfrutaban jugando videojuegos con temáticas violentas y realizan algún deporte de contacto. A la mayoría de los participantes les gusta la música rap o el reggaeton y utilizan Facebook para interactuar con amigos, tanto de la escuela como de otros lados y es por esto por lo que se asumen populares.

Estar en contacto con videojuegos violentos, donde se justifica el realizar conductas antisociales para alcanzar el objetivo del juego, resulta consistente con otras investigaciones (Valadez, 2008). De este modo, se puede esperar que estas formas de actuar en el juego, de alguna forma influyan en las conductas de los alumnos en desarrollo, ya que como se observó, ese elemento forma parte del sistema de creencias en el entorno en el que se

encuentran los participantes (Bronfenbrenner, 1979). Del mismo modo, se ha observado que los factores culturales y las características de las creencias del entorno en donde un menor se desarrolla impactan de manera importante en la introyección de la norma moral. (Echevarría & Vasco, 2006)

Es claro que la agresividad y la impulsividad forma una parte importante de la manera que tienen de interactuar y mostrarse a sus demás entornos inmediatos, como la escuela o las redes sociales, en sus gustos y actividades recreativas los elementos agresivos se encuentran presentes como una forma de interactuar cotidianamente lo que sin duda estará construyendo la escala de valores que introyectan, respecto a las formas de relacionarse con sus pares (García-Alandete & Pérez-Delgado 2005).

Los participantes conocen las normas escolares y del mismo modo entienden que deben de cumplirse, sin embargo, al no encontrarles sentido deciden no hacerlo, esto es consistente con otra investigación donde los autores afirman que los agresores entienden las señales sociales, pero las usan de manera instrumental, de acuerdo con su conveniencia. De este modo, su conducta es reforzada por las metas sociales instrumentales alcanzadas y las recompensas positivas a través de ejercer bullying (Gini, Pozzoli, & Hauser, 2011) Lo cual determina su sistema de valores y creencias en relación al uso de conductas agresivas como método de socialización o de afrontamiento ante situaciones complicadas.

Alcances y limitaciones

El presente trabajo aporta, haciendo uso de los métodos cualitativos, una visión más profunda a las dinámicas agresivas entre pares, así mismo se aporta información que permita comprender mejor los contextos en los que se desarrollan los y las jóvenes.

En este sentido las técnicas de aproximación al fenómeno utilizadas permitieron visualizar mejor como se establecen los significados de las conductas agresivas en la relación de pares y como éstas se normalizan a partir de las diferentes transacciones que se tienen con los contextos en los que se desarrollan. La observación participante, permitió ver la naturalidad con las que, en efecto, se generan las conductas agresivas verbales y relacionales. Del mismo modo los grupos focales mostraron las dinámicas entre pares a través de su propio discurso e interacción en los mismos. Finalmente, las entrevistas semiestructuradas permitieron escuchar los sentidos que ellos atribuyen a las transacciones que tienen con los contextos en donde se desarrollan. Del mismo modo, el análisis cualitativo permitió integrar esta información a la cual se agrega la obtenida a través de las entrevistas a los informantes clave, que permitieron dar una aproximación más de cómo se desenvuelven los jóvenes en el contexto escolar.

A partir de este trabajo se puede observar que es imprescindible diferenciar las conductas agresivas del concepto de bullying y ser cuidadoso cuando se utilizan como sinónimos del mismo “*violencia escolar*” por ejemplo. Comprender las dinámicas de bullying implica describir las mismas a partir de las conductas agresivas que se ejercen, sin olvidar, el contexto en el que se generan.

Con relación a las limitaciones, como se ha mencionado previamente el fenómeno de bullying es complejo, por la cantidad de participantes en las dinámicas (agresor, víctima, víctima-agresor, observadores) y por los entornos donde se insertan los menores que participan en ellas (familia, escuela, comunidad, pares). Por la naturaleza del fenómeno, esta

es una problemática social y por lo mismo las intervenciones tendrían que impactar a los elementos que intervienen en ella, pero esto resulta difícil ya que cada ente requiere una intervención para manejar aspectos particulares pero encaminados al mismo objetivo. Buscar intervenciones que impacten a la familia, a los hijos, a la escuela y a la comunidad de la misma forma y de manera coherente y congruente resulta en un gran reto en el contexto en el que se desarrollan los menores.

Una limitación más para lograr una mayor comprensión de los fenómenos sería no contar con el testimonio de la familia que permita entender las formas y las razones de establecer los vínculos con sus hijos de la forma en cómo se establecen y como estos desde el discurso de la familia, aportan a la validación de conductas agresivas. Del mismo modo, sería importante conocer con mayor profundidad el contexto de la comunidad donde se desarrollan los jóvenes y del mismo modo tener mayor claridad en como influyen el desarrollo estos elementos. Así mismo, sería enriquecedor haber contado con más entrevistas con personas dentro del contexto escolar, como profesores que son quienes pasan más tiempo con ellos durante las clases.

Es importante mencionar que a pesar de llevarse a cabo todos los cuidados éticos mencionados previamente. Al realizar el trabajo de campo durante algunas semanas (aproximadamente 3 meses) los jóvenes identifican al investigador y deducen pronto el tema, que como parte de los cuidados éticos se informa de cualquier forma, este evento podría generarles mayor estatus a los participantes, interviniendo en las dinámicas de pares y pudiendo generar mayor estigma. Este análisis subraya la importancia de llevar a cabo una investigación sensible con la comunidad, mantener una cuidadosa observación y generar la menor cantidad de momentos intrusivos posibles.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

En la presente investigación, se puede identificar la complejidad que viven los alumnos dentro del entorno escolar, en el contexto de bullying. No se trata únicamente de identificar los golpes o las malas palabras, sino de identificar las metas y motivaciones de estas conductas, el ejercicio de intimidación y abuso de poder a partir del estatus que se gana dentro del grupo gracias al ejercicio de conductas agresivas.

A partir de esta información, resultaría importante, por un lado, poner cuidado en la manera de interpretar los datos que se reporten de bullying, identificando si se evaluó adecuadamente el contexto o únicamente se refiere a las conductas agresivas realizadas dentro de la escuela.

Del mismo modo, se puede observar cómo se validan las diferentes conductas agresivas entre compañeros, esto ayuda a comprender mejor porque los pares tienen mayor peso en la influencia del desarrollo de los participantes, en comparación con los vínculos familiares. Del mismo modo, es importante comprender que las conductas agresivas juegan un papel importante en la identificación de los alumnos y en el sentido de pertenencia al grupo, no solo escolar, sino también en su comunidad e incluso en su familia. Se puede apreciar que el uso de conductas agresivas es normalizado y reforzado por los principales sistemas en los que se desarrolla un menor.

Esto, por un lado, permite una comprensión mayor del fenómeno de bullying que a su vez puede ayudar a identificar que las intervenciones a nivel individual con los participantes de dinámicas de bullying dependerán del rol que se ejerce, es decir, no se puede intervenir de la misma manera a un agresor que a una víctima o a un observador, esto hablando de intervenciones individuales.

En esta misma línea, es importante comprender que si se requiere generar una campaña para la promoción de la salud y/o prevención de la violencia, es primordial comprender que

las conductas agresivas entre pares forman parte de sus herramientas para establecer vínculos fraternos y configuran su identidad, por lo que generar mensajes de que esta “mal” el ejercicio de conductas agresivas entre pares, lo más probable es que el mensaje se reciba como un elemento que atentó a su identidad, a su grupo y sus formas de relacionarse. De esta manera, la campaña tendría poco éxito en la intención de fomentar conductas no agresivas.

En relación a estas formas de interactuar entre pares, el presente estudio muestra como estas dinámicas agresivas que atraviesan la formación de vínculos cercano entre pares y dentro del contexto escolar, forman una encrucijada donde una opción es interactuar a través de agresiones con sus compañeros probablemente buscando pertenecer al grupo y la segunda opción es negarse a interactuar a partir de conductas agresivas entre pares, de esta manera igual recibirá agresiones por parte de sus compañeros pero sin pertenecer al grupo.

Quizá lo más conveniente sería intervenir de manera grupal la convivencia escolar, a través de talleres que les permita aprender a los jóvenes a relacionarse de maneras diferentes con sus pares, excluyendo a las conductas agresivas de esta convivencia.

Así mismo, se evidenció que las normas, tanto escolares como familiares, no se introyectan de manera adecuada por la falta de sentido para las y los estudiantes. Es evidente que se debe de reforzar la forma en cómo se generan las normas, intentando buscar una mejor introyección de estas. Es por esto por lo que se cree necesario involucrar a los alumnos en la generación de reglamentos internos al grupo, al menos buscando que a través de este ejercicio se logre asignar un significado a las normas que se pretenden promover para buscar una adecuada introyección de estas y a su vez mejor convivencia entre los alumnos y las autoridades escolares.

Del mismo modo se puede apreciar como, por un lado, la familia esta avocada al trabajo o actividades del hogar que impiden exista in involucramiento con los participantes o sus actividades escolares, ante esta negligencia los jóvenes quedan a la deriva, sin dirección.

Aunado a esto se presentan contextos en su barrio cargados de conductas violentas y con pares que los invitan a involucrarse en conductas antisociales. Estos elementos son los que se ponen en juego y validan en los jóvenes sus formas de actuar e interactuar.

Sería preciso buscar el involucramiento de los padres en las actividades escolares y que existiera un canal de comunicación directo entre escuela y familia.

Finalmente, es importante identificar que existen elementos culturales en las formas de relacionarse, y educar tanto en el entorno escolar y familiar, que fomentan y normalizan el ejercicio de conductas agresivas entre pares. Intervenir estos elementos a través de campañas de prevención, es decir promover mensajes que hablen de cómo se pueden generar formas de relacionarse desde la educación familiar, escolar y entre pares no violentas, podría tener mayor impacto que únicamente decirles a los menores que no deben comportarse de manera agresiva.

REFERENCIAS

- Aguilera, M. A., Muñoz, G. & Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/> 2007/05/INEE-20070583-disciplinacompletoa.pdf
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud pública de México*, 53(3), 220-227.
- Anderson, C.A. & Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Avilés, J. M. (2002). *Bullying. Intimidación y maltrato ente el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M. (2006). Diferencias de atribuciones causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 201-220.
- Avilés, J.M. & Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la escuela secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales–. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Ayenibiwo, K. O., & Akinbode, G. A. (2011). Psychopathology of bullying and emotional abuse among school children. *IFE Psychologia: An International Journal*, 19(2), 127-141.

- Baldry, A. C. (2001). *Bullying in schools: Correlates and intervention strategies*. Tesis de Doctorado en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Cambridge.
- Barragan, L. E., Valadez, I. A., Garza, H. R., Barragán, A. L., Lozano, A. J., Pizarro, H. & Martínez, B. D. (2010). Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 553-569.
- Bowes, L., Maughan, B., Ball, H., Shakoor, S., Ouellet-Morin, I., Caspi, A., ... & Arseneault, L. (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: the role of genetic and environmental influences. *Development and psychopathology*, 25(2), 333-346.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brunstein-Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Buelga, S.; Musitu, G.; Murgui, S. & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192-200.
- Cerezo, F. (2009). *Violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26, 137-144

- Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 35(6), 520-529.
- Cuadrado, G. I. (2011). Divergence in aggressors' and victims' perceptions of bullying: A decisive factor for differential psychosocial intervention. *Children and Youth Services Review*, 33(9), 1608-1615. doi: 10.1016/j.childyouth. 2011.04.002
- Dahlberg, L. & Krung, E. (2003). La violencia, un problema mundial de salud pública. En: E. Krung, L. Dahlberg, J. Mercy, A. Zwi & R. Lozano (Eds), *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (pp. 3-22) Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo. Recuperado de: <http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/InformeviolenciaescolarESO.pdf>
- Del Barrio, C., Martin, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. & De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in spanish secondary school: national trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 657-677.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Díaz, F., Prados, M. & Ruiz, M. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. Resultados preliminares. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 10-19.

- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen dos: la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., Currie, C., & The Health Behaviour in School-aged Children Bullying Working Group. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health, 15*(2), 128-132.
- Echavarría Grajales, C. V., & Vasco Montoya, E. (2006). Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la Zona Andina de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología, Vol. 9*, no. 1 (ene.-jun. 2006); p. 51-62.
- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: ¿Quién va a defenderme? *European Journal of Education and Psychology, 3*(2), 177-186.
- Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology, 1*, 33-44.
- Farmer, T., Hamm, J., Leung, M.-C., Lambert, K., & Gravelle, M. (2011). Early adolescent peer ecologies in rural communities: Bullying in schools that do and transition during the middle grades. *Journal of Youth & Adolescence, 40*(9), 1106-1117.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice, 17*, 381–458.

- Fekkes, M. Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frías, S. M., & Castro, R. (2011). Socialización y violencia: desarrollo de un modelo de extensión de la violencia interpersonal a lo largo de la vida. *Estudios sociológicos*, 497-550.
- Fuentes, C. & Alcaide, E. R. (2008). *(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*. Sevilla, España: Universidad Internacional de Andalucía.
- García-Alandete, J., & Pérez-Delgado, E. (2005). Razonamiento moral y valores: estudio de sus relaciones en un grupo de universitarios españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1).
- García, M., & Madriaza, P. (2005). Sentido y propósito de la violencia escolar. Análisis estructural del discurso de estudiantes agresivos del nivel socioeconómico alto. *Revista de Psicología*, 14(1), 41-59.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. & Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 93-105
- Georgiou, S. N., & Fanti, K. A. (2010). A transactional model of bullying and victimization. *Social Psychology of Education*, 13(3), 295-311.
- Georgiou, S. N. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International*, 29(5), 574-589.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México: FCE.

- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 603-608.
- Gómez-Nashiki, A. (2013). *Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 839-870.
- Guevara, I. P., Cabrera, V. E. & Barrera, F. (2007). Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 6(2), 269-283.
- Holt, M. K., Kaufman Kantor, G., & Finkelhor, D. (2008). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8(1), 42-63.
- Juarez, F. (2009). *Influencias psicosociales sobre la conducta antisocial en estudiantes de nivel medio superior del Distrito Federal y del estado de México*. Tesis de Doctorado en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2003). Parenting of adolescents: Action or reaction. Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships, 121-151.
- Kerbs, J. & Jolley, J. (2007) The joy of violence: What about violence is fun in middle school?. *American Journal of Criminal Justice*, 32, 12-29.
- Kim, Y. S. & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide: a review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 133-154.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 122-133.
- Mejía-Hernández, J. M., & Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(49), 545-570.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema, 21*, 537-542.
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación, (18)*, 189-204.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094–210.
- Olthof, T. & Gossens, F. A. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents’ bullying-related behaviour and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development, 17*(1), 24-26.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. Del Rey, R. & Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el concepto de maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, (41)*, 95-113.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental Trajectories of Bullying and Associated Factors, *Child Development, 79* (March), 325-338.

- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de psicología*, 29(2).
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. & Monreal, M.C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182
- Prieto, M. P., Carrillo, J. C. & Jiménez, J. (2005). La violencia escolar: un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1027-1045.
- Reynolds, B. M., & Repetti, R. L. (2010). Teenage girls' perceptions of the functions of relationally aggressive behaviors. *Psychology in the Schools*, 47(3), 282- 296. doi: 10.1002/pits
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007
- Sanders Cheryl, E., & Phye Gary, D. (2004). *Bullying: implications for the classroom*. Elsevier.
- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Sekol, I. & Farrington, D. P. (2010) The overlap between bullying and victimization in adolescent residential care: are bully/victims a special category? *Children and Youth Services Review*, 32, 1758-1769.
- Sijtsema, J.J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57-67.
- Simmons, R. (2006). *Enemigas íntimas, agresividad, manipulación y abuso entre las niñas y las adolescentes*. Ciudad de México: Océano.

- Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: the response in Europe*. Londres: Routledge.
- Totura, C. M. W., Green, A. E., Karver, M. S., & Gesten, E. L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32(2), 193-211.
- UNICEF. (2009). Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México. México, DF.
- Valadez, I. (2008). *Violencia Escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara* (1ª ed.). México: Colección Salud Materno Infantil. http://books.google.com.pe/books?id=S02ploCVymYC&printsec=frontcover&hl=en&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

APÉNDICES

Apéndice 1 Guía de observación

Fecha:

Lugar:

Hora:

Actividad:

Conductas a observar:

- Agresiones físicas: Zapes (golpes en la parte de atrás de la cabeza con la mano abierta), empujones, patadas, golpes con el puño cerrado, peleas.
- Agresiones verbales: Insultos, apodos, groserías,
- Agresiones relacionales: ignorar a compañeros, impedir que forme parte de actividades escolares (Educación física), hablar mal de algún compañero.

¿Quién o quienes realizan la acción?

¿Qué roles se juegan?

¿Que propicia la acción?

¿Qué lenguaje verbal y no verbal se utiliza?

Apéndice 2 Consentimiento informado

Consentimiento Informado para padres de participantes en la investigación sobre bullying.

Buenas Tardes, mi nombre es Ana Carolina Rodríguez Machain y me encuentro realizando una investigación, como parte del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la UNAM, para conocer las experiencias que el alumnado vive cotidianamente dentro del contexto escolar sobre el bullying.

Para cumplir con este objetivo solicito su autorización para poder realizar entrevistas a su hijo (a) que nos permitan conocer estas experiencias dentro de la escuela, así como en otros entornos en los que se desenvuelve como la familia, el vecindario, etc. Las entrevistas tendrán una duración de aproximadamente una hora y media y serán audio-grabadas con fines de recopilación de información. La entrevista se realizará únicamente en la presencia del menor y de la responsable del proyecto de investigación.

La participación de su hijo(a) será completamente voluntaria, por lo que la entrevista podrá terminarse en cualquier momento que usted o su hijo(a) lo deseen, en caso de que alguna pregunta resulte incómoda para su hijo(a) durante la entrevista y no la quiera contestar, no tiene que responderla, estas situaciones no tendrán ningún tipo de consecuencia.

Del mismo modo, la participación en este proyecto no otorga ningún tipo de ganancia personal para los participantes. Sin embargo esta información resulta de gran importancia ya que, además de ayudar en la comprensión de la problemática, también se pueden hacer recomendaciones para la implementación y mejoras de programas de intervención sobre bullying.

El contenido de las entrevistas a su hijo(a) será tratado de manera confidencial y se utilizará únicamente con fines de divulgación educativa. El nombre del alumno(a) será cambiado por un alias por lo que no será mencionado en ningún documento académico o presentación, del mismo modo se evitará mencionar elementos que permitan su identificación, la grabación de la entrevista se mantendrá en resguardo por parte de la responsable del proyecto. Debido a que la información que contendrá la grabación es estrictamente confidencial, ninguna otra persona que no sea la responsable del proyecto tendrá acceso a dicha grabación.

Si usted o su hijo(a) tienen alguna duda antes, durante o después de la entrevista se puede dirigir a la responsable del proyecto para poder resolverla. Adicionalmente contamos con un directorio de instituciones que brindan apoyo y orientación a jóvenes sobre diferentes problemáticas que se le

pueden presentar, se le proporcionarán estos datos a su hijo/a si desea buscar ayuda o alguna otra información en uno de estos servicios.

Si decide participar, de antemano le agradezco su colaboración y le pido firme esta carta como referencia de aceptación.

Estoy informado(a) con el objetivo de la investigación, así como de los procedimientos y acepto dar consentimiento a la participación de mi hijo(a) en el trabajo de investigación sobre bullying que se realizara a través de entrevistas audio-grabadas.

Firma del Padre o Tutor

Responsable del proyecto
Ana Carolina Rodríguez Machain

Testigo Testigo

Fecha DD/MM/AA

Apéndice 3 Asentimiento informado

Asentimiento Informado para participantes en la investigación sobre bullying.

Buenas Tardes, mi nombre es Ana Carolina Rodríguez Machain y me encuentro realizando una investigación, como parte del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la UNAM, para conocer las experiencias que el alumnado vive cotidianamente dentro del contexto escolar sobre el bullying.

Para cumplir con este objetivo quisiera pedirte tu participación en la realización de entrevistas que nos permitan conocer tus experiencias dentro de la escuela, con tu familia, en el vecindario, etc. Las entrevistas serán audio-grabadas y tendrán una duración de aproximadamente una hora y media, se realizarán únicamente en mi presencia.

Tu participación será completamente voluntaria, por lo que la entrevista podrá terminarse en cualquier momento que lo desees, en caso de que durante la misma alguna pregunta te resulte incomoda y no quieras contestar, no tienes por qué hacerlo, estas situaciones no tendrán ningún tipo de consecuencia. Del mismo modo, la participación en este proyecto no otorga ningún tipo de ganancia personal, pero la información que proporciona es de gran importancia ya que además de ayudar en la comprensión de la problemática, también se pueden hacer recomendaciones para la implementación y mejoras de programas sobre bullying.

El contenido de las entrevistas será tratado de manera confidencial y se utilizará únicamente con fines de divulgación educativa. Tu nombre será cambiado por un alias por lo que no será mencionado en ningún documento académico o presentación, del mismo modo se evitará mencionar elementos que permitan tu identificación, la grabación de la entrevista se mantendrá en resguardo por parte de la responsable del proyecto. Debido a que la información que contendrá la grabación es estrictamente confidencial, ninguna otra persona que no sea la responsable del proyecto tendrá acceso a dicha grabación.

Si tienes alguna duda antes, durante o después de la entrevista te puedes dirigir a mí para poder resolverla. Adicionalmente contamos con un directorio de instituciones que brindan apoyo y orientación a jóvenes sobre diferentes problemáticas que se le pueden presentar, se te proporcionarán estos datos por si deseas buscar ayuda o alguna otra información en uno de estos servicios.

Si decides participar, de antemano te agradezco tu colaboración y te pido firme esta carta como referencia de aceptación.

Estoy informado(a) con el objetivo de la investigación, así como de los procedimientos y acepto dar mi asentimiento en mi participación en el trabajo de investigación sobre bullying que se realizará a través de entrevistas audio-grabadas.

Firma del Padre o Tutor

Responsable del proyecto

Ana Carolina Rodríguez Machain

Testigo

Testigo

Fecha DD/MM/AA

Apéndice 4 Guía de grupo focal

Guion para iniciar el Grupo Focal

Hola buenos días, mi nombre es Ana Carolina Rodríguez y estoy realizando una investigación, a mí me interesa conocer cómo es que se relacionan entre compañeros y es por eso que quisiera platicar con ustedes sobre su opinión de temas relacionados con su vida cotidiana principalmente dentro de la escuela.

Últimamente se habla mucho sobre la presencia de ciertas conductas en las relaciones entre pares, como: zapes, insultos, exclusión, burlas, esparcir chismes... ¿ustedes que piensan son así sus relaciones?

Temas	Información que se espera	Preguntas detonantes
Presencia de conductas agresivas entre pares	Descripción de las conductas agresivas presentes en las relaciones de pares y manifestaciones en relación a los subgrupos.	¿Cómo son las relaciones con sus compañeros? ¿Existe en las relaciones entre compañeros este tipo de conductas?
		¿Y estas conductas se dan entre todos los compañeros? Por ejemplo: entre compañeros de la escuela, del salón, ente amigos
Intencionalidad	Identificar la percepción de intencionalidad de la conducta	¿Por qué creen que se hagan estas conductas?
Participantes	Identificar si se perciben roles participantes.	¿Creen que sean siempre los mismos compañeros los que cometen estas conductas?
Normas	Identificar las reglas que reconocen dentro de las relaciones en el plantel escolar	¿Cuáles son las reglas que deben de seguir dentro de la escuela?
	Identificar si perciben diferencias entre las reglas institucionales de las grupales	¿Quién pone esas reglas?
	Percepción de consecuencias	¿Se siguen las reglas? ¿Qué pasa si no se siguen las reglas?
Conclusión		

Apéndice 5 Guía de entrevista semiestructurada para los alumnos.

Guion inicial

Mi nombre es Ana Carolina Rodríguez Machain y me encuentro realizando una investigación, como parte del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la UNAM, por lo que es de mi interés conocer las experiencias que los alumnos viven cotidianamente dentro y fuera del contexto escolar en función a las formas como se relacionan. Por ejemplo ¿Cómo son las relaciones con la familia, amigos, amigos dentro del contexto escolar?

Es por esto que la información que me puedas proporcionar sobre tu experiencia me resultaría de gran utilidad.

Es importante que sepas que la información que me facilites es totalmente confidencial, por lo que nadie podrá conocer lo que me cuentas, del mismo modo, no se mencionara tu nombre en ningún documento para evitar tu identificación. Normalmente las entrevistas se registran con una grabadora para poder tener la información completa de lo que me cuentas ¿tendrías algún inconveniente en que se grabara la entrevista?

Nombre del investigador: _____

Lugar de aplicación: _____

Fecha: _____ Hora inicio: _____ Hora término: _____

Nombre del entrevistado: _____

Edad: _____

Grado: _____

Objetivo: Conocer las características personales del alumno

Puntos a tratar:

Auto-descripción del menor

¿Cómo podrías describirte?

Personalidad

¿Cómo podrías describir tu forma de ser?

Manejo de impulsividad

¿Te consideras enojón?

¿Reaccionas ante la menor provocación? ¿Por qué? ¿Cómo?

Salud

¿Has tenido algún problema importante de salud?

Objetivo: Conocer las maneras de relacionarse dentro del entorno escolar.

Puntos a tratar

Interacción social dentro del contexto escolar

¿Cómo me describirías un día normal de tu vida desde que despiertas hasta que sales de la escuela?

Relaciones con los compañeros de la escuela

¿Cuántos amigos tienes en tu salón?

¿Cuántos amigos tienes?

¿Cómo te llevas con ellos?

¿Cómo te sientes con ellos?

¿Por qué te identificas con ellos, qué te gusta de tus amigos, qué no te gusta?

¿Quién es el líder de todos?

¿Por qué crees que es el/la líder?

¿Qué tipo de bromas haces?

Cuéntame ¿cómo hiciste alguna broma?

¿Alguna vez haz excluido a alguien?

¿Alguna vez has molestado verbalmente a algún compañero? (apodos, insultos)

¿Alguna vez has molestado físicamente a algún compañero?

¿Las haces solo o con otros amigos?

¿Por qué las haces? ¿Cómo te sientes cuando las haces?

¿Qué hace la persona a quien le haces las bromas?

¿Qué crees que piense la persona a quien le haces las bromas?

¿Cómo crees que se sienta?

¿A veces lo haces sólo por molestar?

¿Hay algo más que te motive/ que te haga molestar a tus compañeros?

¿A quién te gusta molestar más a los hombres/mujeres) ¿Por qué?

¿Por qué te divierte molestarlos? ¿Cómo te sientes cuando lo haces?

¿Alguna vez te has dado cuenta que lastimas a alguien?

¿Cómo te sientes cuando pasa eso? ¿Y qué haces?

¿Tienes amigos fuera del salón?

¿Cómo te llevas con ellos?

¿Cómo te sientes con ellos? ¿Qué hacen juntos?

Relación con las normas dentro de la escuela

¿Cuáles son las reglas que debes de seguir dentro de la escuela?

¿Las sigues? ¿Por qué no, que piensas de ellas?

¿Qué piensas de los prefectos? ¿Cómo te llevas con ellos?

¿Qué piensas de los maestros? ¿Cómo te llevas con ellos?

¿Qué piensas de los orientadores? ¿Cómo te llevas con ellos?

¿Por qué no te importan las consecuencias?

Conocer si existen normas intra-grupo

¿Por qué crees que algunas veces tus compañeros no te acusan?

¿Cómo te sientes, que piensas, que haces cuando no te acusan?

¿Alguna vez le has dicho a tu grupo que no te acuse de alguna acción que hayas hecho?

Objetivo 1: Conocer las formas de relacionarse en el entorno familiar

Puntos a tratar

Conformación de la familia desde la percepción del entrevistado

¿Cuéntame cómo es tu familia? (Cuantos son, con quien vive, que lugar dentro de la familia ocupa)

Formas de relacionarse con cada individuo perteneciente a la familia

¿Cómo es la relación con cada miembro de tu familia?

¿Quién te cae mejor? ¿Cómo es él/ella? ¿Cómo te llevas con él/ella? ¿Qué hacen juntos?

¿Quién te cae peor? ¿Cómo es él/ella? ¿Qué hacen juntos?

¿Cómo se llevan entre ellos?

Formas de relacionarse con las figuras de autoridad dentro de la familia

¿Cuáles son las reglas que hay que seguir en tu casa?

¿Quién pone las reglas en tu casa?

¿Debes de hacer alguna tarea?

¿Qué pasa si no haces las tareas o cumples las reglas?

¿Cuáles son las consecuencias de no hacer caso a las reglas?

¿Cómo te regañan?

¿Cómo es la relación con tus papás en esos días?

¿Cómo te sientes cuando te castigan?

Relación con los pares dentro del entorno familiar

¿Tienes primos o familiares cercanos con los que te relaciones con frecuencia/?

¿Tienes primos u otros familiares de tu misma edad con quienes convivas frecuentemente?

- ¿Cómo te llevas con ellos?
- ¿Qué hacen juntos?
- ¿Cada cuánto tiempo los ves?
- ¿Cómo te sientes cuando estas con ellos?
- ¿Quién es el líder de todos?
- ¿Por qué crees que es el/la líder

Objetivo: Conocer las formas de relacionarse con los pares fuera del entorno escolar y familiar

Puntos a tratar

Relación con los pares fuera del entorno escolar

- ¿Tienes amigos por tu casa o que no sean de la escuela?
- ¿Desde cuándo son tus amigos?
- ¿Qué hacen juntos?
- ¿Cómo te sientes cuando estas con ellos?
- ¿Por qué te identificas con ellos, qué te gusta de tus amigos, qué no te gusta?
- ¿Quién es el líder de todos?
- ¿Por qué crees que es el/la líder?

Objetivo: Conocer las interacciones existentes con los medios de comunicación y actividades recreativas

Puntos a tratar

Conocer las relaciones que tiene el entrevistado con los medios de comunicación

- ¿Ves televisión? ¿Qué ves? ¿Qué programa te gusta más? ¿Por qué te gusta?
- ¿Escuchas radio? ¿Qué escuchas? ¿Por qué te gusta?
- ¿Usas alguna red social? ¿Cuánto tiempo? ¿Qué haces en la red?
- ¿Juegas videojuegos? ¿Cuáles? ¿De que tratan? ¿Qué te gusta de ese juego?

Conocer las formas de relacionarse en actividades recreativas.

- ¿Qué música te gusta?
- ¿Qué haces en tu tiempo libre?
- ¿Cómo te sientes cuando haces eso?
- ¿Lo haces solo o en familia?

Apéndice 6 Condensación

Ejemplo del tema condensado de Relaciones en la escuela

Tema: Relaciones en la escuela
<p>Hombres</p> <p>Aron:</p> <p>Aron sólo tiene dos amigos en la escuela con quien se lleva muy pesado y andan molestando a los demás. Le habla a muchos pero solo a ellos los considera sus amigos, porque son divertidos y aguantan y no lo van a acusar con el prefecto. Aron siente que puede contar con ellos para pedirles ayuda si un día lo necesita. Dice que en la escuela no puede relacionarse tanto con todos porque no puede ir para todos lados con ellos y que tampoco se pueden pelear como en la calle</p> <p>Con sus dos amigos se sale de clases y andan dando vueltas por la escuela para que no los vea el prefecto. A sus compañeros les esconden sus cosas o les bajan los pantalones. Aron dice que esto sólo lo hacen con quienes se llevan, pero luego sí los acusan porque no se aguantan. En ocasiones molestan indiscriminadamente para ver quien aguanta y quien no y a los que no aguantan, los excluyen. Le gusta esconder las cosas de sus compañeros porque le parece divertido ver como la buscan y que le pidan sus cosas. Le gusta que hagan lo que sea por recuperar sus cosas. Incluso que alguien se ponga a llorar por sus cosas le parece divertido.</p> <p>La exclusión la realiza cuando alguien no se aguanta o cuando alguien no le cae bien por presumido. Aron sabe que si se lleva se debe de aguantar y estar dispuesto a perder sus cosas por si se las quitan.</p> <p>Una compañera le quito su celular y él también le quito el suyo y duraron una semana con los teléfonos intercambiados, ninguno de los dos acuso al otro.</p> <p>En relación a las agresiones verbales entre alumnos, Aron menciona que los apodos y alunas groserías al igual que los golpes y empujones son de juego y que cuando alguien se molesta se separan tantito y ya después andan de amigos otra vez, a diferencia de las niñas que se pueden dejar de hablar hasta tres meses. En ocasiones pueden suscitarse peleas por la forma de llevarse, pero se pelean tantito y después se calman. Aron menciona que en ocasiones ha hecho llorar a algún compañero por las bromas que hace, dice que su intención es ver la reacción del otro y que si se sabe defender pues entonces ya lo molesta poco. Para Aron todo esto es un juego, los empujones, los insultos y esconder las cosas de los demás y si alguien llora o se enoja, son los daños colaterales. Se siente en confianza con los compañeros de su salón para generar estas conductas porque ya llevan desde primero juntos. Con los de otros salón si se lleva pero no tan pesado.</p> <p>También se lleva pesado con alunas niñas, pero prefiere interactuar con hombres porque las niñas no aguantan y luego andan de malas.</p>
<p>Fernando:</p> <p>Fernando tiene un grupo de amigos en su secundaria con quienes ha estado desde primero. No reconoce que exista algún líder entre estos amigos, y menciona que es porque no les gusta que los muevan, que les ordenen cosas. Durante el primer año escolar las bromas que realizaba con este grupo de amigos tenían que ver con bajarse los pantalones entre sí, en segundo año las bromas eran más de contacto, aventarse o pegarse, y ahora en tercero ya casi no realiza bromas.</p> <p>Actualmente le gusta platicar con su grupo de amigos de sus novias y cuando se aburren se escapan del salón, confía en ellos porque se platican sus cosas, aunque ya se han peleado porque hablan de lo que se cuentan, pero lo han superado y Fernando siente que cuenta con su apoyo.</p> <p>Cuando esta aburrido en la escuela piensa en que broma hacer y la hace solo o a veces con sus amigos, menciona que su motivación es alegrar el día y se divierte con las reacciones de sus compañeros y siente que también sus compañeros se divierten y atribuye a eso que no lo acusen con el prefecto, porque es una diversión para todos.</p> <p>Reconoce las agresiones verbales y físicas como parte cotidiana de su relación con sus pares, la mayoría de las veces estas conductas son parte de un juego. Y las agresiones relacionales como la exclusión sólo la ha hecho cuando se enoja con algún amigo y le deja de hablar o también cuando hay que hacer algún trabajo, puede excluir a quien no trabaja.</p> <p>Menciona que es común que en el salón todos estén jugando y que cuando él no quiere jugar lo molestan y que quizá poco enojado les ha llegado a gritar que no lo molesten porque está trabajando pero que no pasa de eso., en caso de que no lo dejen de molestar le dice al maestro.</p>

Rafael:

Rafael pasa el tiempo en la escuela con un grupo de amigos, que son considerados como revoltosos en la escuela, pero él a diferencia de ellos, se considera tranquilo. Por lo general están en las bancas platicando de sus novias, pero él casi siempre está con sus audífonos puestos. Con este grupo de amigos ha hecho bromas a maestros como esconder sus cosas, además de burlas constantes a causa de su apariencia.

Menciona que ha observado que ha observado diferentes conductas entre pares, aunque él no ha participado directamente en ninguna. Por ejemplo, cuando dos compañeros se pelean a golpes, observa que los graban con sus celulares, ha visto como han amenazado, incluso con golpes, a compañeros para que no acusen a nadie con el prefecto, del mismo modo, ha estado presente cuando se ponen de acuerdo para dejarle de hablar a algún compañero por acusarlos con el prefecto. También reconoce que es con las personas serias y que conviven poco, con quienes se ensañan para molestar, piensa que lo hacen así para impresionar a alguien más. Menciona que el bullying que se da más frecuente es verbal, porque sí hacen sentir mal a compañeros con quienes no se llevan.

Él se considera tranquilo y no le llaman la atención las peleas entre compañeros pero una vez sí se peleó con un compañero, todo inició por que el otro lo empujó y se empezaron a pelear. Rafael dice que ya cuando lo tiro y lo tenía en el suelo no le pegó, se separaron y ya.

En la escuela Rafael ha tenido muchas novias, le gusta tener relaciones de mucha confianza con sus novias, platicar con ellas y salir a pasear. Cuando termina la relación con una novia, inmediatamente inicia otra relación con alguien más. Tiene muchas amigas. Con las que se lleva juegan luchas, pero él les hace cosquillas. Así se lleva con varias niñas también se dicen groserías pero todo es jugando, él sólo lo hace por seguir el juego, a él todas le caen bien.

Mujeres

Bárbara

Bárbara va en tercer año, al igual que su hermano, que es un año más grande que ella. Dice que le habla a todos sus compañeros del salón y a muchos más de la escuela. Se describe como una chica que se lleva pesado con todos, incluso a quienes no les habla los empuja o les dice groserías. Para Bárbara ésta es una forma de ser amigable y aunque a algunos no les gusta, a otros sí, porque ella se sabe popular y varios compañeros le quieren hablar.

Tiene un grupo de amigos y amigas más cercanos, son seis. Se lleva pesado con ellos, tanto con las mujeres como con los hombres interactúa con golpes, empujones y arrastradas por el piso hasta ver quien aguanta más. Bárbara ya no siente los golpes y por eso le gusta llevarse pesado más con los hombres que con las mujeres.

Con sus amigas, además platica mucho de todo lo que le pasa y están todo el tiempo juntas en la escuela de un lado para el otro. Estar con este grupo de amigos y amigas le gusta porque se desahoga y ellos la hacen sentir bien porque siempre quieren que esté contenta. Algunos miembros de este grupo incluyendo a su novio consumen o consumían marihuana, pero a Bárbara no le gusta y no ha consumido nunca. Pero sí ha bebido alcohol con ellos.

Por llevarse pesado con todo el mundo ha habido compañeros que se enojan y con quien ha tenido que pelearse a golpes con las mujeres sobre todo. Cuando ha sucedido esto sus amigas le reconocen haber ganado, aunque también la regañan al igual que su novio y su hermano porque le dicen que eso no es de niñas bien. Pero a pesar de todo eso Bárbara reconoce que las niñas con las que se pelea le tienen miedo y la evitan después. Cuando son hombres los que se enojan, ella les contesta y les intenta pegar igual, pero es su hermano o su novio quienes se meten para defenderla, aunque ella haya iniciado la agresión. Para Bárbara ésta situación es una limitante para llevarse pesado con sus compañeros.

A Bárbara le da coraje ver a las personas que no le hablan, le dan ganas de provocarlas agresivamente, y cuando se da cuenta que le tienen miedo abusar de esa debilidad y luego se arrepiente.

Menciona que no hace exclusión social que ella no le ha dejado de hablar a nadie, sino todo lo contrario, ella dice que siempre dice de frente las cosas y ya si le quieren dejar de hablar a ella es cosa de los otros.

Reconoce que ha amenazado a sus compañeros con decirle a su hermano o a su novio que les peguen, para que no la acusen con el prefecto. Pero ella simplemente se queda callada porque no le gusta que le digan borrega o chismosa.

Bárbara y Brandon llevan un año de novios, llegan y se van todos los días juntos a la escuela y pasan las tardes juntos incluso los fines de semana. Brandon ya le ha comentado a la mamá de Bárbara que se quiere casar con ella. A Bárbara no le molesta la idea ella dice que su relación de pareja en general es buena aunque ambos son muy celosos y se enojan si interactúan con otras personas con abrazos por ejemplo y es por eso que la mayoría de sus peleas por celos. Brandon, como otros amigos de Bárbara,

fumaba marihuana, pero lo dejo de hacer por ella.

Astrid:

Astrid se considera leal con sus amigos y también un poco gritona y sabe que llama la atención. Le habla a todos los de su salón y a más de la escuela. Sabe que le cae mal a algunas personas porque se lo han dicho, pero a ella no le interesa.

Tiene un grupo de cuatro amigos dos niñas y dos niños. Con ellos se lleva muy pesado con groserías, a golpes y peleas. A una de sus amigas la considera como su hermana, pero aún mejor porque aunque la regaña, siempre la apoya en todo. Con la otra chica con la que se lleva se ha peleado varias veces jugando, pero la última vez fue en serio. Astrid perdió y por eso es que reconoce que la otra chica es la que manda, porque sabe pelear, tiene maña. La manda a molestar a otros compañeros o la pone a echar aguas mientras esculcan las mochilas. Astrid dice que ella solo lo hace si de verdad quiere hacerlo.

Con este grupo de amigos la pasa muy bien, le gusta sentir que nada los puede separar, van a fiestas los fines de semana y se la pasan jugando pesado dentro de la escuela, los prefectos les dicen que son unos desastrosos. Para divertirse Astrid le esconde las mochilas a los demás o se las lleva a orientación diciendo que la mando una maestra porque el dueño se portó mal. Le gusta tomar los cuadernos a sus compañeros y los raya con su nombre. Piensa que como sus compañeros se ríen, les gusta el juego, además después se vengán y Astrid sabe que se tiene que aguantar.

En su salón hay un niño nuevo que le cae mal porque se cree muy guapo y le contesta a los profesores. Astrid igual le contesta y lo reta constantemente, pero él se defiende. También hay una niña que le cae mal porque se siente mucho y es muy fresca, ya se peleó con ella a golpes, Astrid dice haber ganado la pelea y que sus amigas siempre le reconocen que le ganó.

Le gusta llevarse a golpes con los hombres y le gusta ganarles. Para Astrid si no te defiendes es porque no te llevas, pero igual comenta que ella ha molestado incluso a quien no se defiende, nada más porque sí.

Cree que sus compañeros no la acusan porque también les gusta llevarse así con ella. Dice que a ella también le han hecho exclusión, cuando pensaron que ella acuso a alguien y la han molestado con apodos como el de Tlalpan por tener muchos novios.

Actualmente tiene un novio de la escuela pero por mal comportamiento solo va a entregar tareas los viernes. Todos los días pasa por ella y se van a su casa donde pasan la tarde hasta las 8 de la noche que él se va.

Marisol:

Marisol tiene varios amigos, en la escuela le habla a muchos y en su salón también. Tiene un grupo más pequeño de amigos, son 5, sólo un niño y las demás niñas. Con ellas se la pasa todo el tiempo en la escuela y les cuenta todo lo que le pasa, con los amigos hombres a veces se lleva "*más pesadito*", con ellos se intercambia las chamarras y se persiguen. Además de corretearse con sus amigas, se ponen apodos, dependiendo de sus características físicas. En relación con la exclusión dice que si lo ha hecho pero solo jugando.

"Es que a veces empiezan a decir cosas así como que raras y pues tu les dices "ay ábrete, vete con otras" pero solo de juego, somos amigas "

Del mismo modo menciona que si la hacen enojar si les grita de groserías, incluso a sus amigos y aunque nota que sienten feo, piensa que pronto se les pasará, porque le siguen hablando.

Para Marisol, que pase algún compañero y se le quede viendo o la empuje, es una provocación para ella y reacciona gritándoles cosas.

Con su novio apenas lleva unos días, es un compañero de año, pero no de salón, le gusta su forma de ser y platican de lo que les pasa, también le gusta que sea tranquilo con ella, le hace tatuajes de henna con su nombre. Con su novio anterior que iba en la escuela duró dos años, se engañaban mutuamente dice y a él lo corrieron por llevar activo a la escuela. Marisol dice que ella también lo probó y la suspendieron unos días,

Las cosas por las que la corrieron de una escuela anterior fue por llevarse mal con otras niñas las empujaba y se peleaba con ellas y cuando entro a esta escuela fue condicionada en cuanto a su conducta y por eso ahora se porta mejor. Aun se sale del salón pero solo a veces.

