

# **BULLYING, CONVIVENCIA Y ALGO MÁS**



**Julio César Carozzo-José Chahuara Ardiles  
Compiladores**

**UNIVERSIDAD SANTO DOMINGO DE GUZMÁN SAC  
LIMA, 2019**

# **BULLYING, CONVIVENCIA Y ALGO MÁS**

Primera edición digital, Septiembre, 2019

Lima, Perú

Julio César Carozzo-José Chahuara A.

Compiladores



EDITADO POR:

© UNIVERSIDAD SANTO DOMINGO DE GUZMÁN  
SAC

Sec. El Valle Jicamarca S/N, Distrito San Antonio,  
Provincia Huarochirí, Departamento Lima. Perú

Diseño de portada, diagramación y composición de  
interiores: Dra. Ludmilan Zambrano Steensma

Corrección de estilo: Dra. Ludmilan Zambrano Steensma

ISBN: 978-612-47969-7-5

Libro digital disponible en el Repositorio de la Universidad Santo  
Domingo de Guzmán (<http://repositorio.usdg.edu.pe/>)

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, sin previa  
autorización escrita de los autores y el editor.

Julio César Carozzo-José Chahuara A.  
Compiladores

# **BULLYING, CONVIVENCIA Y ALGO MÁS**



EDICIONES UNIVERSIDAD SANTO DOMINGO  
DE GUZMÁN SAC  
Lima, Perú 2019



## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
<b>Presentación</b>	7
<b>Prólogo</b>	11
<b>I Maltrato en el noviazgo universitario, Análisis de las diferencias de género</b> <i>Maricela Osorio Guzmán</i>	15
<b>II Ruta de acompañamiento: ser, decir y hacer</b> <b>Un aporte de la edu-comunicación para la convivencia escolar</b> <i>Giovanni Bohórquez-Pereira, Tatiana Milena Muñoz Rondón, Gustavo Quintero.</i>	37
<b>III Acoso escolar: análisis teórico e investigación sobre el bullying en el Perú.</b> <i>Walter L. Arias Gallegos, Renzo Rivera</i>	57
<b>IV Aprender a convivir en las instituciones educativas: una alternativa para prevenir la violencia.</b> <i>Horacio R. Maldonado</i>	99
<b>V La violencia en las escuelas rurales</b> <i>Héctor Lamas Rojas</i>	111
<b>VI Dimensiones de la convivencia</b> <i>Julio César Carozzo C, Tania Rosales Cifuentes</i>	119
<b>VII El arte de convivir en armonía: una experiencia cubana para potenciar la actitud crítica hacia el bullying</b> <i>Carlos Manuel Osorio García, Zaily Leticia Velázquez Martínez, Anabel Zuñiga Rodríguez</i>	135
<b>VIII La actuación docente ante situaciones de violencia entre el alumnado</b> <i>Andrea Ivette ColioIta, Luis Enrique Tezoco Muñoz y Laura Oliva Zárate</i>	151
<b>IX SISEVE: la plataforma de denuncia del MINEDU</b> <i>Julio César Carozzo C.-Emma Pérez Palacios</i>	173
<b>X ASPERGER: CONVIVENCIA, INCLUSIÓN Y ACOSO</b> <i>Luis Benites Morales</i>	183
<b>EPÍLOGO</b> <i>Tania Valentina Rosales Cifuentes</i>	200



## PRESENTACIÓN

En el mundo actual globalizado cada sociedad percibe y vive un conjunto complejo de realidades desde su propia cotidianidad, traspolándose estas al conjunto de seres sociales que perciben desde su contexto personal e individual un conjunto de vivencias inmersas en la diversidad y el entramado de las relaciones sociales de su contexto. Este conjunto de relaciones sociales complejas han venido desarrollándose a través de la historia de la humanidad, sobre todo tomando en consideración que las poblaciones mundiales crecen vertiginosamente. Al pasar los años se crean situaciones más complejas que impactan las relaciones de convivencia necesarias en las relaciones humanas.

Es importante destacar que en la convivencia humana existen aspectos positivos que han llevado a la humanidad a evolucionar. Sin embargo no siempre ha sido así, existen otras consideraciones negativas que el ser humano no ha podido superar, siendo este el caso de la violencia en todos sus ámbitos. La violencia ha traído a la humanidad situaciones donde se han exterminado sociedades y personas, convirtiéndose en un factor permanente para muchos seres. Quienes viven, padecen y son víctimas de forma alguna de esta lamentable situación, no encuentran opciones para escapar de ella, bien sea porque el contexto o sus pensamientos no se los permiten.

Vivir en violencia es vivir en un mundo completamente angustiante. La violencia presenta muchas caras y formas de manifestación; se puede ser víctima de violencia física, emocional y psicológica, entre otras formas. Lo que si es necesario precisar es que se ha convertido en un tema social muy relevante y con características alarmantes en el siglo XXI. De allí que surgió la compilación que se presenta acerca del tema y sus diferentes aristas en este libro.

Para dar inicio a los valiosos aportes que supone este texto, Maricela Osorio Guzmán plantea un análisis de las diferencias de género en relación con el maltrato en el noviazgo universitario. En este Capítulo, se aborda la investigación desarrollada por la autora cuyo objetivo fue analizar y describir las diferencias que existen de acuerdo al género en la

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

presencia, los niveles y el tipo de maltrato en el noviazgo en universitarios mexicanos, empleando para ello el Cuestionario Maltrato en el Noviazgo (CMN).

En el segundo capítulo titulado: Ruta de acompañamiento: ser, decir y hacer un aporte de la edu-comunicación para la convivencia escolar, presentado por Giovanni Bohórquez-Pereira, Tatiana Milena Muñoz Rondón y Gustavo Quintero, se muestra el producto del proyecto “Agresión y Acoso escolar entre pares: una realidad en el municipio de Piedecuesta” en el año 2014, financiado por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Pontificia Bolivariana, UPB, Bucaramanga en Colombia.

En el tercer Capítulo, Walter Arias Gallegos y Renzo Rivera, abordan el acoso escolar desde un análisis teórico a partir de la investigación sobre el bullying en Perú. Para ello, los autores plasman los diversos estudios que se han realizado al respecto, con base en una revisión desde el 2012 al año 2018. Por su parte el Cuarto Capítulo Horacio Maldonado reflexiona sobre los aportes de la convivencia en las instituciones educativas, como alternativa para la prevención de la violencia. Para este autor la violencia constituye un fenómeno histórico, universal y complejo.

En el Quinto Capítulo, Héctor Lamas Rojas examina los diversos rostros de la violencia en las escuelas rurales del Perú. En esta disertación se precisa la incidencia de la pobreza, las condiciones sociales, la inequidad, la exclusión y la desigualdad en las aulas de clase, con respecto a la violencia y sus diferentes caras en ese contexto. El sexto Capítulo, aborda la convivencia como una necesidad para el logro de los aprendizajes. En este capítulo Julio César Carozzo y Tania Rosales Cifuentes valoran la evidente inserción de la convivencia democrática en las instituciones educativas para mejorar las relaciones interpersonales y el clima institucional.

En el Séptimo capítulo Carlos Manuel Osorio García, Zaily Leticia Velázquez Martínez y Anabel Zuñiga Rodríguez, presentan una experiencia más allá del diagnóstico del bullying en estudiantes de una escuela politécnica de la ciudad de Holguín. Esta experiencia permitió proponer acciones desde la convivencia y una cultura de paz, para potenciar el desarrollo de una actitud crítica hacia el bullying, en el contexto cubano a partir de la investigación realizada.

El Octavo capítulo presentado por Andrea Ivette ColioIta, Luis Enrique Tezoco Muñoz y Laura Oliva Zárate, constituye una reflexión acerca del papel del docente y su actuación

ante las situaciones de violencia en el contexto escolar. En este contexto es preponderante la toma de medidas que faciliten un ambiente de convivencia y paz como principios rectores.

En el Noveno Capítulo, titulado SISEVE: La Plataforma de denuncia del MINEDU, los autores Julio César Carozzo y Emma Pérez Palacios, constatan los fines de la plataforma desarrollada e implementada por el Ministerio de Educación del Perú para facilitar las denuncias de casos de violencia que se producen en las instituciones educativas. En tal sentido, realizan un análisis de las dificultades de acceso a la plataforma, recepción y atención de denuncias.

En el Décimo Capítulo, titulado Asperger: convivencia, inclusión y acoso, desarrollado por Luis Benites Morales, esboza magistralmente en su ensayo algunas consideraciones que pasan por el tamiz de la convivencia y la inclusión escolar como elementos primordiales es para garantizar una educación con base en la equidad.

En este texto cada uno de los autores constituye un aporte imprescindible para tan importante temática.

Dr. José Gabriel Chaura Ardiles



## **PRÓLOGO**

La escuela es un espacio privilegiado para aprender a convivir democrática y saludablemente, porque como en ningún otro momento y lugar, los niños inician muy tempranamente un intenso y sostenido proceso relacional con otros niños con quienes van a cotejar sus diferentes experiencias y aprendizajes sociales, que con seguridad despertarán conflictos entre sí, pero que gracias a esa relación interpersonal que los envuelve enriquecerán súbitamente su repertorio de conocimientos y experiencias sin necesidad de haberlas tenido que vivir personalmente. Estas experiencias, mediante las cuales los niños socializan su individualización, los lleva también a vivir situaciones en donde no saben, o no pueden, resolver sus conflictos y diferencias con el otro, y quedan expuestos a tomar opciones que podrían sustentarse en su mayor fuerza y poder (aprendizajes que la familia y los medios televisivos y virtuales han ofertado diligentemente), y que al ponerlos en práctica afectan dañosamente sus vínculos sociales y de convivencia.

Con justa razón, Alejandro Castro Santander afirma que la escuela es un ámbito de encuentros y desencuentros, lo que sincretiza la indispensable dialéctica de la vida social en la escuela y hace posible que el ser humano alcance dimensiones insospechadas en su desarrollo social y personal, claro está, a condición de que la institución educativa provea los recursos mínimamente indispensables para el ejercicio de una auténtica convivencia democrática. Si no fuera por esos encuentros y desencuentros, que expresan la diversidad y la contradicción de la vida de los individuos y la posibilidad de aprender del otro en forma mediata o inmediata, es posible que nuestras vidas y sus relaciones se tornen tediosas e insufribles. Los desencuentros, no obstante, deben ser reconocidos como germen del cambio mas no como crisol de conformismo y/o violencia.

La inserción de acciones propias de la convivencia democrática desde estas etapas tempranas posibilitarán que los niños aprendan precozmente formas de encarar y solucionar sus conflictos y diferencias y, con ello, fortalezcan la calidad de vida y la convivencia en sus relaciones interpersonales. Sin embargo es necesario que nos detengamos a formular algunas reflexiones en torno a lo que creemos debe ser esa convivencia a la que tanto nos referimos y, de paso, desalentar la falsa impresión de que ella debe ser inculcada con el único y supremo interés de acabar con la violencia en la escuela y en especial la que ejercen los estudiantes.

La violencia en la escuela, en la que el bullying se erige como su expresión más corrosiva, es en realidad un tema menor si la comparamos a la complejidad que reviste la convivencia democrática, aunque a más de uno le resulte exagerada una aseveración de este tipo.

Veamos en los hechos cuanto de realidad tiene esta afirmación: en el ejercicio de las distintas formas de violencia en la escuela, la población comprometida directamente en su ocurrencia no llega nunca a ser dominante, aunque los pocos que la emplean hayan conseguido someter a la gran mayoría de individuos que están en la escuela; a unos pocos en calidad de víctimas directas y a la gran mayoría a un rol de cómplices pasivos e indiferentes a la realidad cotidiana de violencia. Identificado el agresor, se suele disponer contra él todo tipo de medidas mayormente coercitivas y punitivas destinadas a someterlo a las reglas de conducta de la institución educativa, dentro de las cuales no se soslaya la tendencia a estigmatizar al escolar agresor y acusarlo de ser el mayor responsable de la indisciplina y la violencia que se vive en la escuela, lo que facilita la petición de su expulsión con la falsa esperanza de que la violencia y el bullying desaparecerán o se minimizarán con la separación del infractor. Hasta el día de hoy se viene haciendo lo mismo y, por supuesto, los resultados también siguen siendo los mismos: continúa campeando la violencia en la escuela en la misma medida de que sigue ausente una política de convivencia democrática.

No es difícil comprender que las acciones que acabamos de destacar configuran medidas claramente represivas, por ende violentas, que están destinadas a erradicar la violencia en la escuela empleando la violencia. Qué paradoja, educar con y en la violencia para superar la violencia, pero claro, se trata de una violencia legitimada y justificada socialmente, porque la violencia no puede ser ejercida “democráticamente” por todos los actores sociales. Con no poco cinismo, las medidas punitivas que emplean las autoridades educativas son entendidas como prácticas disciplinarias, por lo que no extraña que también los padres de familia reclamen más firmeza de las escuelas en el castigo a los agresores.

En lo que se refiere a la convivencia, es preciso que se haga hincapié a que se puede reconocer dos modelos o estilos de convivencia que, a nuestro parecer, emergen como alternativas en la escuela que queremos. Al primero de ellos lo llamaremos convivencia dirigida, que a la sazón es más simple y tentadora, que se caracteriza principalmente porque su estructura y dirección corre a cargo de las autoridades educativas, quienes dirimen lo que debe ser la convivencia entre los escolares y recetan un conjunto de medidas que deben aprender y practicar diligentemente los estudiantes, mientras las autoridades y docentes, batuta en mano, vigilan celosamente el cumplimiento de las reglas de convivencia. Se trata en realidad de una convivencia amordazada e inútil para los ambiciosos propósitos que deben animar a las instituciones educativas. Es una calculada propuesta para educar en el sometimiento y la pasividad acrítica que conduce a la cosificación de los estudiantes, padres de familia y de los propios docentes. Es una convivencia que a manera de corsé debe ser encajada por igual a todos los agentes educativos sin respetar su diversidad. Imponer la convergencia en perjuicio de la divergencia.

Este modelo de convivencia no puede ocultar su tufillo autoritario y vertical y pese a su probada esterilidad para la conquista de una educación en equidad y respeto a la diversidad, parece ser el modelo preferido para importantes sectores de autoridades y docentes que aspiran a conservar la pasividad de los estudiantes y se espantan solo de pensar que

suprimir el plano inclinado de la escuela los pone a la par con los estudiantes, padres de familia y docentes en la toma de decisiones.

El otro modelo de convivencia lo llamaremos convivencia democrática, que habiendo sido enunciado en algunos cuerpos legales y directivas educativas, aún espera su turno para ser puesto en práctica. En el modelo de convivencia democrática no existen protagonistas individuales para su gestión y éxito funcional, ya que todos los segmentos educativos (estudiantes, docentes y padres de familia, principalmente) deben asumir el protagonismo de su éxito. Mientras que en los casos de violencia se asume que hay que corregir a los agresores e insertarlos en un formato que se diseña para estos casos (se aceptará al agresor a condición que se someta a las reglas de disciplina que se imponen reglamentariamente sin alterar el orden de la escuela tradicional), en la convivencia democrática el presupuesto que la inspira sugiere un cambio ético y actitudinal de todos los sujetos que integran la institución educativa a través del ejercicio de una inédita equidad participativa y relacional que los compromete a todos.

La convivencia democrática debe promover estilos de vida novedosos y saludables para todos, implementar medidas correctivas indispensables para quienes nunca han experimentado una relación de convivencia basada en el respeto al otro, el reconocimiento de la diversidad como un impulsor del crecimiento social y personal, en saber resolver los conflictos con tolerancia y empatía sin llegar a la violencia. En suma, estamos hablando de un sistema relacional donde el tradicional protagonismo directivo excluyente devendría en excrecencia. Este tipo de convivencia en la escuela es algo así como darle la palabra a quienes nunca la han tenido.

La modalidad de convivencia democrática, es importante declararlo, no se circunscribe a la escuela únicamente, sino que ella impulsa el encuentro de la escuela y la familia, lo que co-determina una mayor sostenibilidad de los contenidos educativos que en ellos se impartan. Este viejo anhelo de la unidad escuela-familia puede ser posible en un marco de franca horizontalidad comunicativa y relacional que nunca se ha practicado, lo que superaría la manida y equívoca dicotomía de que la familia enseña valores y la escuela conocimientos.

La presencia de una acción de esa naturaleza, que abarca a todos en la escuela, tiene como propósito esencial el crear condiciones que hagan posible la calidad de vida en la institución educativa y en los hogares. De este modo se podrá alcanzar un clima institucional satisfactorio que nos asome a la calidad educativa que por ahora se busca mediante el libro y la coerción.

¿Es una tarea sencilla acceder a esta forma de convivencia? ¿Se encuentran preparados los docentes y padres de familia para convivir con los niños y jóvenes en un plano de igualdad y respeto y tomar decisiones consensuadamente? La convivencia democrática es la construcción de una forma de vida y de vivir inédita, de la que aún se carece de referentes prácticos para la acción, pero que, no obstante, es nuestra mejor opción para lograr vivir la esencia de nuestra humanidad y sensibilidad. La esencia humana, decía un

viejo filósofo, es en su realidad el conjunto de las relaciones sociales, es decir el conjunto de los encuentros y desencuentros. Eso es la convivencia democrática, es una praxis.

Por último creo que es insoslayable decir que, a mi entender, la convivencia democrática en la escuela tiene como finalidad el crear un clima institucional de bienestar y satisfacción para todos. La convivencia no se hace necesaria porque exista violencia en la escuela, lo es porque las mejores condiciones materiales para desarrollarse como ser humano en la escuela y en la familia son aquellas donde el clima del conflicto y la resolución asertiva de ellos son admitidos como naturales y, por ende, deben ser alentadas pedagógicamente. No es la conflictividad en la escuela la que debe atemorizarnos, lo es más bien la percepción negativa que se tiene de ella y la forma como nos han venido enseñado a resolverla: a través del uso prepotente del poder y la violencia. La convivencia democrática es la mejor opción que se ha diseñado para este revolucionario cambio relacional.

Termino expresando mi gratitud y respeto al Dr. José Chahuara Ardiles, Rector de la Universidad Santo Domingo Guzmán, generoso promotor de proyectos culturales y científicos de la realidad educativa que reclaman nuestra preocupación y atención, y que ha hecho realidad esta propuesta de publicación que ofrecemos en la que el mismo, en forma encomiable, ha participado en su Compilación.

Julio César Carozzo C.  
Presidente del Observatorio sobre la Violencia  
y Convivencia en la Escuela

**CAPÍTULO I**  
**MALTRATO EN EL NOVIAZGO UNIVERSITARIO, ANÁLISIS DE LAS**  
**DIFERENCIAS DE GÉNERO**

*Maricela Osorio Guzmán*<sup>1</sup>

Universidad Nacional Autónoma de México

**Introducción**

Se entiende por violencia aquellos actos que tengan que ver con el ejercicio de una fuerza verbal, física, emocional o social sobre otra persona y que tenga por resultado la generación de un daño sobre ese individuo, ya sea de manera voluntaria o accidental (OMS, 2002). Además, la violencia en general se ha convertido en un importante problema de relevancia social que afecta y domina a toda la sociedad, sin importar la clase social, religión, sexo, edad, o nivel educativo (Ramírez y Núñez, 2010; Hernando, 2007).

En México últimamente y por las alarmantes cifras de actos violentos, se ha otorgado prioridad al estudio de este fenómeno, lo que significa atender uno de los problemas sociales más frecuentes y de mayor impacto en los ámbitos individual, de pareja, familiar y comunitario.

Desafortunadamente, los jóvenes adolescentes no son inmunes a la violencia, ya que las estadísticas muestran que, los chicos entre los 15 y los 24 años de edad son los más vulnerables (Rennison, 2001; Gutiérrez, 2004).

De esta manera, estadísticas en México señalan que en cuanto a violencia física el 15% de los jóvenes han experimentado al menos un incidente de violencia en la relación de noviazgo, respecto al género el 64% de las mujeres han sufrido este tipo de maltrato y el 46% de los hombres. Aquellos que han buscado ayuda son el 62.5% (66% varones y 34% mujeres). En cuanto a la violencia psicológica el 76% de los jóvenes han sido víctimas; y dos terceras partes de las mujeres mencionaron que las han tratado de forzar o forzaron a tener relaciones sexuales; además el 16.5% de las mujeres señalaron haber sufrido algún

---

<sup>1</sup>Profesora e Investigadora Titular C, Definitivo T.C. Doctora de Investigación en Ciencias Psicológicas y Pedagógicas. <http://orcid.org/0000-0001-7798-5301>. Scopus Author ID: 6504000176. Dirección postal: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Jefatura de Psicología. Av. de los Barrios 1, los Reyes Iztacala. Tlalnepantla Estado de México. 54090 México. Correo electrónico: mosorio@unam.mx

evento de violencia sexual por parte de su pareja (Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo -ENVINOV, 2007).

A su vez, 63 de cada 100 mujeres de 15 años y más, declararon haber padecido algún incidente de violencia, ya sea por parte de su pareja o de cualquier otra u otras personas y 47 de cada 100 mujeres de 15 años y más, que han tenido al menos una relación de pareja, matrimonio o noviazgo, reportaron haber sido agredidas por su actual o última pareja a lo largo de su relación (INEGI, 2014).

Por datos como los anteriores se puede afirmar que la violencia durante el noviazgo es un grave problema que afecta en grado considerable la salud física, psicológica y emocional de las adolescentes (Osorio y Bazán, 2011; Osorio, Villegas y Rodríguez, 2016; Osorio, 2017). Y como reporta Morales y Rodríguez (2012), es un evento traumático que puede tener consecuencias devastadoras para las víctimas.

Así, la violencia en el noviazgo puede entenderse como todo acto, omisión, actitud o expresión que genere, o tenga el potencial de generar daño emocional, físico o sexual a la pareja afectiva con la que se comparte una relación íntima sin convivencia, ni vínculo marital (Castro y Casique, 2010).

Además, por su temprana edad, los adolescentes no están suficientemente preparados para responder a los problemas que se presentan en las relaciones románticas (Weisz, Tolman, Callahan, Saunders y Black, 2007) y el estar enamorados no les permite pensar objetivamente, por lo que no se dan cuenta que están ejerciendo violencia sobre su pareja o son víctimas de ésta. Durante el enamoramiento se idealiza a la pareja, y se confunde el maltrato y las ofensas con amor e interés de parte del compañero (a) (Osorio y Ruíz, 2011; Labrador, Fernández y Rincón 2010), y éste es visto por los jóvenes como algo natural o normal (Osorio y Ruíz, 2011; Labrador, Fernández y Rincón, 2010; Ramírez y Núñez, 2010). Al mismo tiempo existe la creencia generalizada de que por estar “enamorados” no están agrediendo a su pareja; es decir, están convencidos de que todo lo que hacen, lo hacen por amor.

Otros autores, como Wolfe, Crooks y Hughes (2011); mencionan que este fenómeno se produce en un período de transición crítico que conlleva nuevas presiones y responsabilidades en el manejo de los conflictos y las emociones en contextos, que van más allá del ámbito familiar.

Así, analizar ésta problemática es importante, porque las primeras relaciones se presentan en la adolescencia, la cual es un periodo del ciclo vital de descubrimientos, experimentación y muchos cambios, y dónde además la persona empieza a independizarse y diferenciarse de su familia; por lo que sí, en este periodo, se acepta o se ejerce violencia, se puede alterar el desarrollo óptimo de los implicados.

En general, la violencia en el noviazgo tiende a pasar desapercibida, tanto por las instituciones como por los propios jóvenes; sin embargo, diversos autores como Osorio, Tani, Bazán, Bonechi y Menna (2012), Osorio (2015), Rey (2008) y encuestas nacionales como la ENVINOV han detectado que en las relaciones de noviazgo que establecen las y los jóvenes desde temprana edad hay expresiones de violencia de muy distinto tipo y en diferentes grados.

Como se mencionó anteriormente existen diferentes tipos de violencia, la violencia física, ha sido definida como cualquier acto dirigido al cuerpo de la persona, que produce daño o dolor sobre la misma (golpes, patadas, cachetadas, pellizcos, intento de estrangulamiento; Rey, 2009), y puede tener repercusiones en la salud física de la víctima causando enfermedades crónicas, lesiones leves y/o severas que inclusive pueden causar la muerte. Por su parte el maltrato psicológico, incluye todas las acciones dirigidas a dominar y aislar socialmente a la pareja, ejercer control imponiéndole cómo vestirse, peinarse o comportarse en público y en privado a través de agresiones verbales y/o amenazas o bien con silencios. Intimidar, amenazar con emplear la violencia física o destruir intencionalmente objetos, denigrar, insultar, avergonzar, humillar en público (Murphy y Hoover, 1999; Calvete, Corral y Estévez, 2005; O'Leary, 1999; Osorio, Tani, Bazán, Bonechi y Menna, 2012; Coker, Smith, Mc Keown y King, 2000). Para Rey (2013), es hacer sentir mal consigo misma a la persona; hacer que otros se pongan en su contra, acusarla falsamente o culparla por circunstancias negativas; obligarla a ir en contra de la ley o de sus creencias morales y/o religiosas; destruir la confianza en sí misma o en la pareja. Además, se incluyen las amenazas o los actos de violencia dirigidos a un familiar o a un conocido de la víctima; también se incluye el ignorar y actuar de forma fría o distante y generar sentimientos de culpa o sufrimiento (McAllister, 2000; Villavicencio y Sebastián, 1999; Osorio, 2014).

Por otra parte, el maltrato sexual, se entiende como todos los actos de hostigamiento, acoso, explotación sexual, violación, entre otros, que se realizan sin el consentimiento de la

víctima, y que dañan su libertad, la autoestima, el desarrollo psicosexual y le generan inseguridad y frustración. El maltrato económico: es forzar a la persona a depender económicamente del agresor, no dejándola trabajar; ejercer control sobre los recursos financieros de la víctima o explotarla económicamente (Rey, 2009; Morales y Rodríguez, 2012; Adams y Cervantes, 2012); restringir bienes materiales como forma de dominio o castigo; u obligar a abandonar actividades que impliquen superación personal que puedan producir ingresos económicos. Finalmente, la influencia sociocultural/ violencia de género/ o violencia social, se define, como aquellos roles sociales preconcebidos y discrimin8atorios hacia los géneros, así como, actitudes tradicionales respecto a los roles socialmente impuestos, patrones familiares violentos que limiten o supongan actitudes o actividades propias de cada género (Osorio, 2014).

Aunado a lo anterior, diversos estudios han reconocido que la violencia durante el noviazgo se vincula con factores individuales y con algunas conductas de riesgo como el consumo de alcohol, inicio temprano de las relaciones sexuales y bajo rendimiento escolar (Bergman, 1992; Ackard, Neumark y Hannan, 2003; Silverman, Raj, Mucci y Hathaway, 2001; Flannery, Singer y Wester, 2001; Rivera, Allen, Rodríguez, Chávez y Lazcano, 2006; Zaldívar, Jiménez, Gutiérrez y Romero, 2015; Olvera, Arias y Amador, 2012). Específicamente el abuso del alcohol y alguna droga tiene efectos importantes en el desarrollo de los jóvenes y puede tener consecuencias como: aislamiento familiar, social, alteración de la dinámica familiar, comportamientos delictivos y promiscuos, involucramiento en tráfico de sustancias, aumento de la violencia interpersonal e intentos de suicidio (Saldivia y Vizcarra, 2012; Instituto Nacional de Salud Pública / Secretaría de Salud [INSP/SSA], 2003; Guzmán, Alcántara y Henggeler, 2009, Osorio, 2018; Morales y Rodríguez, 2012).

Por su parte, autores como Rivera, Allen, Rodríguez, Chávez y Lazcano (2006); Roberts, Auinger y Klein (2005); Cornelius y Resseguie (2007); González, Echeburúa, y Corral (2008) y Adams y Cervantes (2012); coinciden en que la violencia durante el noviazgo se vincula con factores individuales como la depresión, baja autoestima (Osorio y Ruiz, 2011) y ciertas conductas de riesgo, además de que el abuso físico por parte de la pareja se asocia con el embarazo temprano, con conductas sexuales riesgosas y demás problemas que esto trae de la mano.

Por su parte, Forke (2008) y Ramírez y Núñez (2010); están de acuerdo en que el cambio de la preparatoria a la universidad también puede considerarse como un factor de vulnerabilidad, ya que al ser un entorno nuevo los jóvenes puede caer en una relación violenta sin notarlo, al sentirse solos por no tener la seguridad social que se tiene, por ejemplo, en casa. Asimismo, se ha encontrado que la poca supervisión de los padres y el poco apoyo familiar o de amistades, se asocia con niveles altos de aceptación de un entorno violento. De igual manera, el deseo de pertenecer a un grupo puede influir en la aceptación del comportamiento violento en una relación amorosa.

Además de estas variables atributivas, se han hecho investigaciones para determinar si la exposición a la violencia entre los padres, podría relacionarse con el maltrato por parte de propia pareja en el noviazgo; los resultados emanados indican que la mayoría de las personas que informaron maltrato, o que presenciaron actos de violencia entre sus padres, fueron víctimas de la misma (Rey, 2011). En otro estudio se analizaron los niveles de maltrato que se presentan al interno de una relación de noviazgo de mujeres universitarias y su relación con los modelos familiares violentos, encontrando que, según la percepción de las participantes existía maltrato en sus familias y este era bidireccional, aunque hubo un porcentaje mayor en los niveles de agresión de los padres hacia las madres. Además se encontró que la correlación más fuerte fue entre la percepción de que los progenitores tenían una relación conflictiva, con los niveles de maltrato medio y alto, tanto en el área sexual como en el área física (Osorio, 2018).

Por otra parte, Ramírez y Núñez (2010), llevaron a cabo una investigación con jóvenes estudiantes, encontrando que las mujeres reportaron menos indicadores de violencia respecto a los hombres, debido a la influencia de costumbres sociales propias del país, ya que las conductas agresivas de los hombres se justifican porque se consideran propios del género, esto vinculado con el estilo de crianza que se da en México, además los autores mencionan que la escolaridad desempeña un papel importante, pues a medida que aumenta el nivel educativo, se incrementa el nivel de asertividad.

Por su parte, Oliva, González, Yedra, Rivera y León (2012), realizaron un estudio y encontraron que de acuerdo al género, se ejercen distinta forma de violencia, siendo los varones más agresivos que las mujeres. En otro estudio llevado a cabo por Bringas, Cortés,

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

Antuña, López y Rodríguez (2015), reportaron diferencias significativas en cuestión de sexo, indicando que los hombres presentaron mayor percepción de maltrato que las mujeres; y que las mujeres reportan una percepción de miedo mayor.

Finalmente, Cortés, Bringas, Rodríguez, Flores, Ramiro y Rodríguez (2014), muestran que las relaciones con violencia prevalecen en la sociedad y que este tipo de relaciones son bidireccionales esto quiere decir, que tanto el hombre como la mujer pueden ser víctimas o agresores, aspecto que reportan Sánchez, Ortega, Ortega y Viejo (2008), quienes encontraron que tanto las chicas como chicos, se consideran agresores ocasionales de sus parejas, sobre todo en las agresiones verbales.

Partiendo de la información anterior el objetivo de este trabajo fue analizar y describir las diferencias que existen de acuerdo al género en la presencia, los niveles y el tipo de maltrato en el noviazgo en universitarios mexicanos, a través del Cuestionario Maltrato en el Noviazgo (CMN).

## **Método**

### **Participantes**

Participaron 2959 estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. La media de edad fue de 20.47 años (D.E= 2.2) con edades comprendidas entre 17 y 33 años; todos firmaron el consentimiento de participación.

El protocolo de investigación general, del cual se deriva este estudio, fue revisado y aprobado por el Comité de Bioética de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. La muestra fue elegida a través del muestreo causal, en donde el investigador selecciona deliberadamente a los individuos, por su fácil acceso (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### **Instrumento**

Se aplicó el Cuestionario Maltrato en el Noviazgo (CMN) (Osorio, 2014); el cual cuenta con 57 reactivos distribuidos en cinco escalas (E): EI. Maltrato psicológico; 27 elementos con consistencia interna alfa de Cronbach= 0.93; EII. Maltrato físico; ocho reactivos ( $\alpha$ =

0.82); EIII. Maltrato económico; siete elementos ( $\alpha= 0.82$ ); EIV. Maltrato sexual, nueve reactivos ( $\alpha= 0.85$ ); EV. Influencia sociocultural/maltrato social o de género, seis elementos ( $\alpha= 0.78$ ). Cuenta, además, con una subescala denominada roles familiares violentos, con tres reactivos, ( $\alpha= 0.75$ ); y finalmente, una pregunta acerca de la intención del participante de formalizar su relación con la pareja actual. El instrumento tiene una consistencia general de  $\alpha=0.95$ .

#### Procedimiento

El estudio tuvo un diseño ex post facto prospectivo simple de corte transversal. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en el horario normal de clases, previa autorización de los profesores de las diferentes facultades. Se seleccionaron los instrumentos que fueron compilados en su totalidad, se procedió a capturar todas las cédulas aplicadas y se llevó a cabo el análisis de los datos.

#### Análisis de datos

Los datos demográficos fueron analizados mediante la estadística descriptiva. Se obtuvieron las correlaciones mediante la prueba rho de Spearman. Se analizaron las diferencias entre los grupos mediante la prueba t de student para grupos independientes (Anastasi, 1986; Aiken, 1996).

### **Resultados**

#### Descripción de los participantes

Los estudiantes que respondieron el cuestionario fueron el 78% mujeres y 22% varones, el 23% estaba en cuarto semestre y el 36.8% pertenece a la carrera de psicología; respecto al promedio de calificación fue de 8.1; el 56% vivía la Ciudad de México (ver Tabla 1).

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de diferentes variables de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje
<b>Carrera</b>		
Psicología	1088	36.8
Biología	268	9.1
Medicina	472	16.0
Enfermería	307	10.4
Optometría	138	4.7
Ingeniería	128	4.3
Administración	152	5.1
Odontología	242	8.2
Comunicación	40	1.4
Negocios	3	.1
Comercio Internacional	1	.0
Arquitectura	32	1.1
Relaciones Internacionales	86	2.9
Sociología	2	.1
<b>Semestre</b>		
1	593	20.0
2	212	7.2
3	502	17.0
4	684	23.1
5	270	9.1
6	215	7.3
7	155	5.2
8	306	10.3
9	22	.7
<b>Lugar de residencia</b>		
Cd. México	1657	56%
Estado de México	1302	44%
<b>Total</b>	<b>2959</b>	<b>100%</b>

Respecto a los hábitos de salud de la muestra el 61.5% reportó no fumar; en lo que se refiere a la ingesta de alcohol el 21.7% dijo no ingerirlo, en cuanto al uso de drogas ilegales el 75.8% mencionó que no consume, mientras que el 24.2% sí; siendo las drogas más comunes la marihuana, la cocaína y el éxtasis. Referente a la vida sexual activa el 1.1 % no

respondió y el 37.2% afirmó no haberla iniciado; la edad promedio de inicio fue de 16.81 años (y el rango de edad iba de 10 a 28 años). En lo que se refiere al peso de los participantes el 74.4% se considera normo peso (ver tabla 2).

En cuanto a la duración del noviazgo la media fue de 17.7 meses (DE=15.29, rango de uno a 132 meses). El 20% afirmó haber faltado a clases y/o trabajo como consecuencia de alguna pelea con su pareja, y el número de días perdidos fue de uno a tres. Respecto a la pregunta de si alguna vez alguna amiga les había contado que era maltratada por su pareja el 47.7% respondió afirmativamente (ver tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de hábitos no saludables y de la vida sexual activa de la muestra analizada.

Hábito no saludable	Frecuencia	Porcentaje
<b>¿Fumas?</b>		
No	1821	61.5
Poco (1-5)	826	27.9
Regular (6-15)	266	9.0
Mucho (>15)	46	1.6
<b>¿Ingieres bebidas alcohólicas?</b>		
No	643	21.7
Poco (sólo en fiestas)	1574	53.2
Regular (cada fin)	684	23.1
Mucho (>3 veces semana)	58	2.0
<b>¿Has usado algún tipo de droga?</b>		
No	2243	75.8
Si	716	24.2
<b>Vida sexual activa</b>		
No contestó	32	1.1
No	1102	37.2
Si	1825	61.7
<b>Peso</b>		
No contestó	50	1.7
Bajo peso	288	9.7
Normo peso	2200	74.4
Sobrepeso	419	14.2
<b>Has faltado la facultad después de alguna pelea con tu novio?</b>		

## Carozzo- Chahuara Compiladores

Hábito no saludable	Frecuencia	Porcentaje
<b>¿Fumas?</b>		
No	1821	61.5
Poco (1-5)	826	27.9
Regular (6-15)	266	9.0
Mucho (>15)	46	1.6
No	2424	80
Si	535	20
<b>Alguna vez alguna amiga tuya te ha contado que ha sido maltratada por su pareja?</b>		
No	1547	52.3
Si	1411	47.7

### Datos de la pareja

La edad promedio de la pareja fue de 20.6 (D.E= 3.39, con un intervalo de 15 a 40 años). Respecto a la escolaridad el 50% cursa la universidad o asistió a la misma y el 53.5% no trabaja (ver tabla 3).

En cuanto al hábito de fumar el 61% reportó que su pareja no fuma; respecto a la ingesta de bebidas alcohólicas, el 25.8% afirmó que su novio no bebe; en lo que se refiere al uso de estupefacientes, 79.7% no los usa, mientras que el 22.5% reportó que sí, y las drogas más comunes son la marihuana, la cocaína y la heroína. En lo que respecta al peso de la pareja el 75.4% es normo peso (ver tabla 3).

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de los hábitos nocivos de las parejas de la muestra analizada

Hábito no saludable	Frecuencia	Porcentaje
<b>¿Tú pareja fuma?</b>		
No	1773	61
Poco (1-5)	835	28
Regular (6-15)	298	10
Mucho (>15)	52	1
<b>¿Tú pareja ingiere bebidas alcohólicas?</b>		
No	762	25.8
Poco (sólo en fiestas)	1465	49.5
Regular (cada fin)	673	22.8

Hábito no saludable	Frecuencia	Porcentaje
<b>¿Tú pareja fuma?</b>		
No	1773	61
Poco (1-5)	835	28
Regular (6-15)	298	10
Mucho (>15)	52	1
Mucho (>3 veces semana)	58	2.0
<b>¿Tú pareja ha usado algún tipo de droga?</b>		
No	2358	79.7
Si	600	20.3
<b>El peso de tú pareja es:</b>		
No contestó	200	6.8
Bajo peso	244	8.3
Normo peso	2224	75.4
Sobrepeso	282	9.6

#### Características de los progenitores

El nivel escolar de los padres fue el 0.3% no tenía ningún tipo de estudios, el 9.3% estudios de primaria, el 26% de secundaria, el 33% de bachillerato, el 27.6% estudios universitarios, el 2.2% estudios de posgrado y el 1.6% no contestó. Respecto a la escolaridad de las madres el 0.5% no cursó ningún tipo de estudios, el 14.3% estudios elementales, el 25.9% de secundaria, el 37% de preparatoria o alguna carrera técnica, el 20.2% tenía una carrera universitaria, el 1.8% un posgrado y el .5% no contestó.

#### Niveles y tipos de maltrato

Respecto a los niveles de maltrato, en la figura 1, se puede observar que solo el 5% reportó que no hay violencia en su relación de noviazgo, mientras que el 95% de los participantes reportó algún nivel de maltrato.

## Carozzo- Chahuara Compiladores

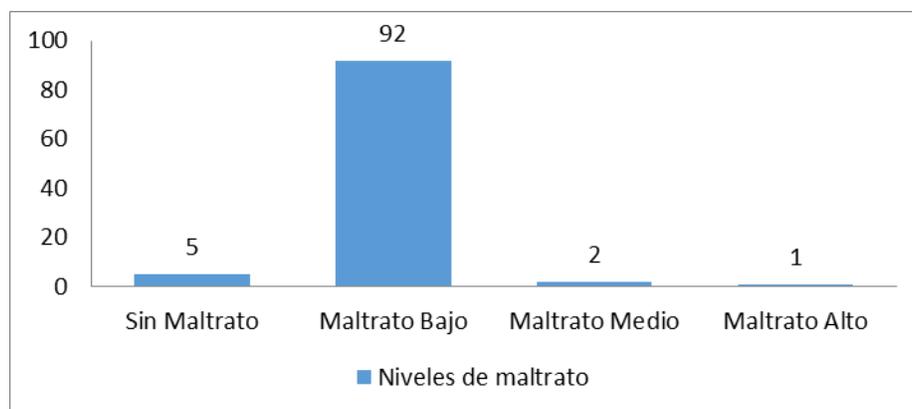


Figura 1. Porcentajes de los niveles de maltrato en el noviazgo de los participantes

En cuanto a los tipos de maltrato detectados el psicológico es el más extendido en hombres y mujeres (98.2% y 87.3% respectivamente), seguido para los varones del maltrato sexual (74%) y para las mujeres el maltrato social (68%) (Ver tabla 4). Los niveles de cada uno de los tipos de maltrato, se pueden observar en la tabla 4.

Tabla 4. Porcentaje de los niveles y tipo de maltrato de hombres y mujeres.

Tipo de maltrato	Niveles de maltrato Varones							
	Sin maltrato		Bajo		Medio		Alto	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Psicológico	70	10.8	555	85.3	26	4	0	0
Físico	266	40.9	361	55.5	20	3.1	4	.6
Económico	217	33.3	398	61.1	30	4.6	6	.9
Sexual	169	26	434	66.7	44	6.8	4	.6
Social	215	33	392	60.2	44	6.8	0	0
Maltrato Total	32	4.9	591	90.8	28	4.3	0	0
Tipo de maltrato	Niveles de maltrato Mujeres							
	Sin maltrato		Bajo		Medio		Alto	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Psicológico	283	12.3	1957	85.2	52	2.3	6	.3
Físico	1148	50	1076	46.8	62	2.7	12	.5
Económico	972	42.1	1256	54.4	60	2.6	10	.4
Sexual	951	41.4	1269	55.2	60	2.6	18	.8
Social	738	32	1479	64.1	88	3.88	2	.1
Maltrato Total	113	4.9	2132	92.4	56	2.4	6	.3

Correlaciones por género

Hábitos no saludables de los participantes y sus parejas

Como se puede observar en la tabla 5., existe influencia de los hábitos no saludables entre los miembros de la pareja ya que se presentan asociaciones estadísticamente significativas entre las mismas. Sin embargo, los datos indican que son los hombres quienes son menormente influidos por sus parejas, en el hábito de fumar, ingerir bebidas alcohólicas y el consumir drogas ilegales ( $\rho=0.13$ ;  $\rho=0.15$ ;  $\rho=0.19$ , respectivamente); mientras que en las mujeres emergieron índices de correlación más elevados ( $\rho=0.7$  en cada índice). Analizando la variable vida sexual activa se pueden observar 2 aspectos interesantes, uno, para los hombres la asociación más alta se encuentra con su ingesta de bebidas alcohólicas ( $\rho=0.35$ ), mientras que para las mujeres se asocia con la ingesta de drogas de parte de la pareja ( $\rho=0.21$ ).

Tabla 5. Asociación entre hábitos no saludables de los participantes y sus parejas

		Varones			
Variables		¿Tu pareja fuma?	¿Tu pareja ingiere bebidas alcohólicas?	¿Tu pareja ingiere drogas ilegales?	
¿Fumas?		.13**	.12**	.10**	
¿Ingieres bebidas alcohólicas?		.03	.15**	.11**	
¿Ingieres drogas ilegales?		.08	.021	.2**	
Vida sexual activa		.16**	.35**	.3**	
		Mujeres			
¿Fumas?		.7**	.26**	.13**	
¿Ingieres bebidas alcohólicas?		.26**	.7**	.17**	
¿Ingieres drogas ilegales?		.16**	.19**	.71**	
Vida sexual activa		.13**	.09**	.21**	

\*\* La correlación es significativa a un nivel de significancia de 0.01(bilateral)

*Correlaciones por género: hábitos no saludables y tipos de maltrato*

*Hombres*

## Carozzo- Chahuara Compiladores

En lo que respecta a las correlaciones entre los hábitos y los tipos de maltrato en el noviazgo, se encontró que la mayoría son bajas significativas, sobresale en los varones la asociación entre fumar y el maltrato social ( $\rho = 0.19$ ); asimismo la ingesta de bebidas alcohólicas y el maltrato físico ( $\rho = 0.16$ ). Es interesante observar las correlaciones significativas entre el ejercicio de la vida sexual y todos los tipos de maltrato (excepto el maltrato económico), y que todas estas correlaciones son más fuertes en los varones que en las mujeres (ver tabla 6).

Tabla 6. Asociación entre hábitos no saludables, la vida sexual activa de los participantes y los tipos de maltrato

		Varones					
Tipo Maltrato		Psicológico	Físico	Económico	Sexual	Social	Total
<b>Hábitos</b>							
¿Fumas?		.09*	.13**	.02	.07	.19**	.08*
¿Ingieres bebidas alcohólicas?		.11*	.16**	.09*	.11**	.06	.05
¿Ingieres drogas ilegales?		.08*	.1*	-.03	.02	.09*	.06
Vida sexual activa		.15**	.12**	.04	.10**	.12**	.15**
		Mujeres					
¿Fumas?		.08**	.13**	.08**	.08**	.03	.09**
¿Ingieres bebidas alcohólicas?		.07**	.07**	.04	.06**	.02	.09**
¿Ingieres drogas ilegales?		.08**	.07**	.07**	.07**	.08	.09**
Vida sexual activa		.1**	.11**	.05**	.08**	.06**	.08**

\*\* La correlación es significativa a un nivel de significancia de 0.01 (bilateral)

\* La correlación es significativa a un nivel de significancia de 0.05 (bilateral)

## Mujeres

Respecto a las asociaciones encontradas en las mujeres se tiene que las más fuertes son entre el fumar y tener vida sexual activa, con el maltrato físico ( $\rho = 0.13$ ,  $\rho = 0.11$ , respectivamente) (ver tabla 6).

## Diferencias en los tipos de maltrato

Para analizar las diferencias significativas entre hombres y mujeres de la muestra, se aplicó la *t* de *student*, obteniendo que existen diferencias significativas en todos los tipos de maltrato (ver tabla 7).

Tabla 7. Diferencias entre los tipos de maltrato para hombres y mujeres

Tipos de maltrato	t	gl	Significación (bilateral)	Medias	
				M	F
Psicológico	4.73	2956	.00	36.38	34.17
Físico	2.2	2956	.02	10.16	9.81
Económico	4.7	2956	.00	9.59	8.91
Sexual	7.1	2956	.00	12.72	11.34
Social	3.4	2956	.00	8.60	8.18
Total	5.2	2956	.00	77.45	72.41

Sobresale el dato de que las medias en todos los tipos de maltrato son superiores en el sexo masculino.

## Conclusiones

El maltrato en el noviazgo es un problema difundido entre los jóvenes, el cual atenta contra su dignidad, los devalúa, los humilla y les provoca sufrimiento; este tipo de maltrato,

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

representa un problema grave de salud pública que es necesario evidenciar y hacer público, por los graves inconvenientes que provoca.

Una de las particularidades de esta temática según autores como Weisz, Tolman, Callahan, Saunders y Black (2007); Osorio y Ruíz, (2011); Labrador, Fernández y Rincón (2010) y Ramírez y Núñez, (2010); y según lo expresado por algunos universitarios-es que en muchas ocasiones el maltrato es entendido por los jóvenes, como muestras de afecto y/o protección, ya que para ellos el estar enamorados justifica “cualquier tipo de conducta” que demuestre su sentimientos; sin tomar en cuenta la recepción de estas atenciones de parte de la pareja. También los participantes indicaron que su percepción de maltrato implica lesiones graves (como fracturas, hospitalizaciones, hostigamiento, etc.), por lo que conductas como aventar, insultar, amenazar, revisar las pertenencias de la pareja etcétera, no son consideradas como tales, aspectos que se habían vislumbrado ya en otras investigaciones (Osorio, 2015; 2018).

A su vez, son motivo de reflexión la presencia de hábitos no saludables, ya que es probable que estas conductas, interpretadas como autoagresión física (fumar, ingerir bebidas alcohólicas, drogarse), coadyuven a tolerar el maltrato de la pareja. Además estos mismos hábitos están presentes en estudiantes universitarios de carreras asociadas a la salud (medicina, enfermería, psicología), lo que sugiere que los contenidos de las materias de sus respectivos planes de estudios, no fungen como factores de protección.

Haciendo referencia a los niveles de maltrato encontrados, es alarmante que la mayoría de las parejas lo haya identificado en su relación, lo que sugiere que esta conducta se está normalizando en la población y que cada vez más, los jóvenes lo ven como algo cotidiano.

En cuanto a los tipos de violencia, destaca que para los varones los tipos más frecuentes son la psicológica y la sexual; mientras que para las mujeres son la psicológica y la social; para ambas muestras se puede observar que la influencia sociocultural está presente; en los hombres porque el estereotipo indica que ellos deben estar disponibles y con deseo sexual todo el tiempo; y para ellas se maneja que si su amor es verdadero deben soportar todo o más aún, que el poder de su amor cambiará a la pareja; situación que es difícil de sustentar.

Respecto a las conductas no saludables asociadas a los hábitos de las parejas, se encontró un dato diferenciado entre hombres y mujeres, ya que la fuerza de correlación para los varones es muy baja, mientras que en las mujeres la influencia es moderada, lo que indica que si su pareja fuma, ingiere bebidas alcohólicas y/o usa drogas, es muy probable que ellas también lo hagan y con una frecuencia similar.

En cuanto a los hábitos no saludables y su asociación con los diferentes tipos de maltrato, se puede comentar que para los hombres el fumar está asociado con el maltrato social, mientras que la ingesta de bebidas alcohólicas se correlaciona con el maltrato físico, además en los varones las correlaciones entre el ejercicio de la vida sexual y todos los tipos de maltrato, son más fuertes que en las mujeres, situación que será objeto de análisis para próximas investigaciones. Por su parte, las mujeres presentaron una correlación entre la vida sexual activa y fumar con el maltrato físico.

Un dato relevante de la presente investigación es que se encontraron diferencias significativas en todos los tipos de maltrato y destaca el hecho de que las medias fueron superiores en el sexo masculino, esto indica que son los varones quienes presentan niveles más altos de maltrato por parte de sus parejas, situación que abre nuevas posibilidades y enfoques de estudio. Finalmente, y con base en los datos encontrados en la presente investigación es necesario diseñar e implementar programas novedosos y atractivos, que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades que fomenten una convivencia de pareja respetuosa y equitativa.

## **Referencias**

- Ackard, D.M., Neumark, S.D. y Hannan, P. (2003). Dating violence among a nationally representative sample of adolescent girls and boys: Associations with behavioral and mental health. *Journal of Gender Medicine*, 6(3), 39-48.
- Adams, J., y Cervantes, L. (2012). Violencia pasiva en mujeres universitarias. Un estudio exploratorio de las causas del deterioro de la autoestima. *Psicología y Salud*, 22(1), 133-139. Recuperado el 26 de julio de 2018 disponible en <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/565>
- Aiken, L. (1996). *Tests psicológicos de evaluación*. México: Prentice-Hall.
- Anastasi, A. (1986). *Los tests psicológicos*. Madrid: Aguilar.

- Bergman, L. (1992). Dating violence among high school students. *Social Work*, 37(1), 21-27.
- Bringas, C., Cortés, L., Antuña, M., Flores, M., López, J. y Rodríguez, J. (2015). Análisis diferencial de la percepción de jóvenes sobre maltrato en el noviazgo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 737-748.
- Calvete, E., Corral, S. y Estévez, A. (2005). Desarrollo de un inventario para evaluar el abuso psicológico en las relaciones de pareja. *Clínica y Salud*, 16, 203-221.
- Castro, R. y Cacique, I. (2010). *Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos*. Cuernavaca: UNAM.
- Coker, K., Smith, P., McKeon, R., y King, M. (2000). Frequency and correlates of intimate partner violence by type physical, sexual, and psychological battering. *American Journal of Public Health*, 90(4).553-558.
- Cornelius, T. L. y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 364-375. Recuperado el día 23 de julio de 2018 disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0091743507000928>
- Cortés, M., Bringas, C., Rodríguez L., Flores, M., Ramiro, S, M. y Rodríguez, F. (2014). Unperceived dating violence among Mexican students. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 14(1), 39-47. Recuperado el día 24 de julio de 2018, disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/337/33729172005.pdf>
- Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo (ENVINOV) del Instituto Mexicano de la Juventud, (IMJ)(2007). Resumen ejecutivo.
- Flannery, D.J., Singer, M.I. y Wester, K. (2001). Violence exposure, psychological trauma and suicide risk in a community sample of dangerously violent adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 435-442.
- Forke, C., Myers, R., Catalluzzi, M., ySchwarz, D. (2008). Relationship violence among female and male college undergraduate students. *Arch Pediatrics Adolescence Med*. 162(7) 634-641. Recuperado el día 25 de junio del 2018 disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18606934>
- González, O. I., Echeburúa, E. y Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16(2) 207-225. Recuperado el día 29 de junio del 2018 disponible en <http://www.ehu.es/echeburua/pdfs/04GONZALEZ.pdf>
- Gutiérrez, L.A.M (2004). *La violencia en jóvenes bajo relaciones de noviazgo: una epidemia ignorada*. California Women's Law Center. Los Angeles California: Gender Diversities Institute

- Guzmán, R., Alcántara, A. y Henggeler, T. (2009). Consumo de alcohol en jóvenes y su relación con la violencia psicológica en el noviazgo. *SMAD Revista Electrónica Salud Mental, Alcohol y Drogas*, 5 (2), 1-14.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta edición. México: McGraw Hill.
- Hernando, G. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de psicología*, 25, 325-340.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2014). Boletín "Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer 2014" México, INEGI.
- Labrador, F., Fernández, R. y Rincón, P. (2010). Características psicopatológicas de mujeres víctimas de violencia de pareja. *Psicothema*, 22(1), 99-105.
- McAllister, M. (2000). Domestic violence: A life-Span approach to assessment and intervention. Lippincott's Primary. *Care Practice*, 4(2), 174- 189.
- Morales, N. y Rodríguez, V. (2012). Experiencias de violencia en el noviazgo de mujeres en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*. 23. 57-90 Recuperado el día 23 de julio de 2018, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233224386003>
- Murphy, C.M. y Hoover, S. A. (2001). Measuring emotional abuse in dating relationships as a multifactorial construct. En: K.D. O'Leary y Maiuro, R.D. (Eds.), *Psychological abuse in violent relationships* (pp. 29-46). New York: Springer.
- O'Leary, K.D. (1999). Developmental and affective issues in assessing and treating partner aggression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 579-582.
- Oliva, L. González, M. Yedra, L. Rivera, E. y León, D. (2012) Agresión y manifestaciones violentas en el noviazgo en universitarios. *Psicología.com*. 16-1.
- Olvera, J. A., Arias, J. y Amador, R. (2012) Tipos de violencia en el noviazgo: Estudiantes universitarios de la UAEM Zumpango. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 15, 150-171
- OMS, (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C: OPS.
- Osorio G. M. y Ruíz O. N. (2011). Nivel de maltrato en el noviazgo y su relación con la autoestima. Estudio con mujeres universitarias. *Uaricha Revista de Psicología* (nueva época) 8 (17) 34-48
- Osorio G.M. Villegas A.A. y Rodríguez V. H. (2016). Presencia, tipo y niveles de maltrato en el noviazgo en mujeres estudiantes de bachillerato y universidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 19(2), 569-584

## Carozzo- Chahuara Compiladores

- Osorio, G. M. (2015). Violencia en el noviazgo de parejas del mismo género. Un problema no explorado. En: M. E. Murueta Reyes y M. Orozco Guzmán (Eds)(2da Edición). *Psicología de la violencia: causas, prevención y afrontamiento*. México: Manual Moderno. Tomo II. Cap 20: 49-61.
- Osorio, G. M., Tani, F. Bazán, G. Bonechi, A. y Menna, P. (2012). Cuestionario Maltrato en el Noviazgo (CMN): Instrumento Binacional (Italia-México). *Revista de Psicología Universidad César Vallejo*. 14 (1): 47-60
- Osorio, G.M. (2018). Violencia en el noviazgo en una muestra de mujeres universitarias mexicanas: influencia de los modelos familiares. *Revista de Investigación Psicológica Hermilio Valdizán*. 2.
- Osorio-Guzmán, M. (2014). Propiedades Psicométricas del Cuestionario Maltrato en el Noviazgo en una muestra de mujeres estudiantes mexicanas de nivel medio superior y superior. *Salud Pública de México*; 56(1).40-47
- Ramírez, A. y Nuñez, D. (2010). Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios: un estudio exploratorio. *Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología México*, 15 (2), 273-283. Recuperado el 16 de julio de 2018, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29215980003>
- Rennison, C. (2001 Oct.) *Intimate Partner Violence and Age of Victim*. M U.S. Dept. of Justice NCJ 187635
- Rey, A. C. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2). 227-241. Recuperado el día 20 de junio 2018, disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-47242008000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-47242008000200009&script=sci_arttext)
- Rey, A. C. (2011). Exposición a violencia entre los padres de adolescentes y adultos jóvenes víctimas de alguna conducta de maltrato en el noviazgo. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. 7 (2). 253-264. Recuperado el 24 de julio del 2018, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67922761004>
- Rey, A. C. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Terapia Psicológica*. 31 (2), 143-154. Recuperado el 23 de julio de 2018, disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v31n2/art01.pdf>
- Rey, C. A. (2009). Maltrato de tipo físico, psicológico, emocional, sexual y económico en el noviazgo: un estudio exploratorio. *Acta colombiana de psicología*, 2, 27-36.
- Rivera, L., Allen, B., Rodríguez, G., Chávez, R. y Lazcano, E. (2006) Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años). *Salud Pública*. 48(2). Recuperado el 21 de junio de 2018 [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0036-36342006000800009&lang=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342006000800009&lang=es)

- Roberts, T. A., Auinger, P. y Klein, J. D. (2005). Intimate partner abuse and there productive health of sexually active female adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 36, 380–385. Recopilado el 25 de junio del 2018 disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X04004379>
- Saldivia, C. y Vizcarra B. (2012). Consumo de Drogas y Violencia en el Noviazgo en Estudiantes Universitarios del Sur de Chile. *Terapia Psicológica*, 30(2), 43-49.
- Sánchez, V., Ortega, F., Ortega, R. y Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción conflictos y violencia. *Psychological Writings*, 2 (1). Recuperado el 21 de julio del 2018 disponible en [http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2\\_1/escritospsicologia\\_v2\\_1\\_9relaciones.pdf](http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2_1/escritospsicologia_v2_1_9relaciones.pdf)
- Silverman, J. G., Raj, A. y Mucci, L.A. (2001). Hathaway JE. Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality. *Journal of the American Medical Association*, 286, 572-579.
- Villavicencio, P. y Sebastián, J. (1999) *Violencia doméstica: su impacto en la salud física y mental de las mujeres*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Weisz, A.N., Tolman, R.M., Callahan, M.R., Saunders, D.G. y Black, B.M. (2007). Informal helpers' responses when adolescents tell them about dating violence or romantic relationship problems. *Journal of Adolescence*, 30(5), 853-868.
- Wolfe, D., Crooks, C. y Hughes, R. (2011). La Cuarta R: Un Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Pareja en la Adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 193-200.



**CAPÍTULO II**  
**RUTA DE ACOMPAÑAMIENTO: SER, DECIR Y HACER**

**UN APORTE DE LA EDU-COMUNICACIÓN PARA LA CONVIVENCIA  
ESCOLAR<sup>2</sup>**

*Giovanni Bohórquez-Pereira- Tatiana Milena Muñoz Rondón- Gustavo Quintero*  
Universidad Pontificia Bolivariana UPB, sede Bucaramanga

**Resumen**

El presente trabajo muestra un proceso teórico y conceptual que sustenta la estrategia Educomunicativa “Ruta de acompañamiento: Ser, Decir y Hacer”. La propuesta implica desarrollo de procesos comunicativos orientados a que cada integrante (Ser) muestre disposición en conocer y difundir (Decir) la problemática, y a partir de ejercicios dialógicos, participativos y de trabajo en Red (Hacer) avanzar en la atención y seguimiento. La Ley 1620 de 2013 de Colombia, establece el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” y a través de lo planeado se aporta en este campo.

**PALABRAS CLAVES:** Agresión y acoso escolar, comunicación, comunidad educativa, educomunicación.

**Introducción**

Este documento tiene dos propósitos fundamentales. El primero, seguir sensibilizando a la comunidad académica sobre el fenómeno de agresión y acoso en el ámbito escolar, y segundo, presentar una propuesta edu-comunicativa que se viene aplicando en su primera fase en zona rural de Colombia, como opción para reducir dicho fenómeno.

Se propone entonces, en una primera parte retomar algunas estadísticas de carácter mundial, regional y local relacionadas con el impacto del fenómeno y las tendencias de mayor aplicación orientadas a actuar en situaciones de agresión y acoso. Luego, se proyecta describir el proceso de co-construcción de la “Ruta de acompañamiento: Ser, Decir y Hacer”, una estrategia basado en el proyecto de investigación “Agresión y Acoso escolar entre pares: una realidad en el municipio de Piedecuesta” (Muñoz, Quintero, Bohórquez-

---

<sup>2</sup>El documento es producto del proyecto “Agresión y Acoso escolar entre pares: una realidad en el municipio de Piedecuesta” en el año 2014, el cual fue financiado por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Pontificia Bolivariana, UPB, Bucaramanga.

Pereira, 2014). Por último, se finaliza presentando los componentes y etapas que integran la estrategia educomunicativa y sus elementos metodológicos.

**Tendencias sobre Agresión y Acoso Escolar**

Para proponer alternativas de intervención de problemas psicosociales, como la agresión y el acoso escolar, es importante hacer una revisión de las tendencias a nivel mundial, regional y local. Para ello, se hizo una relación entre las cifras reportadas por varios autores (Vidal, 2015; Valero, 2017; Gálvez-Sobral, 2011; Erazo Santander, 2016; Harper., Clench, y Coarsa, 2010; Erazo, 2015; Álvarez, y Rueda; 2013) los cuales evidencian en la siguiente tabla (Ver tabla 1).

Tabla 1. Situación del fenómeno bullying 2010- 2017

LUGAR	DATO	FUENTE
 <p>MUNDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 20% de los estudiantes del mundo en la última década han tenido que enfrentar violencia y acoso escolar.</li> <li>• 50% de los 600 mil suicidios por año en adolescentes tienen que ver con algún tipo de acoso escolar.</li> <li>• 34% de los niños entre los 11 y 13 años han sido objeto de violencia en algún momento del año escolar y un 8% afirma sufrir esto diariamente.</li> </ul>	<p>Organización Internacional del Trabajo, OIT y UNICEF.</p> <p>Organización Mundial de Salud, OMS.</p>
 <p>EUROPA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 200 mil casos de suicidios por año se reportan en Europa por causas relacionadas con bullying.</li> </ul>	<p>OMS.</p>
 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En América Latina anualmente se reportan 85 mil casos de suicidios, siendo la agresión y acoso</li> </ul>	<p>OMS</p>

<p>AMÉRICA LATINA</p>	<p>principal causa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siete de cada diez menores son víctimas de asedio.</li> </ul>	<p>ONG, PLAN INTERNACIONAL (2015).</p>
 <p>ESTADOS UNIDOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante el año escolar 2014-2015, 20% de los estudiantes entre 12 y 18 años, reportaron ser víctimas de matoneo en la escuela, 13.3% padecieron burlas, apodos o insultos y 12% denunciaron Rumores contra ellos.</li> <li>• El 81.2% de los niños y el 77.2% de niñas de ese año escolar se reportaron como víctimas de bullying.</li> <li>• La etnia que más se consideró víctima fue Blanco en un 78.4%., seguida de Negro con 75.3%.</li> </ul>	<p>NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2016).</p>
 <p>COLOMBIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15% de los estudiantes ha sufrido el último mes por parte compañeros de curso.</li> <li>• 21.9% dejó el colegio por presencia de pandillas y matoneo.</li> </ul>	<p>ENCUESTA CLIMA ESCOLAR Y VICTIMIZACIÓN (2013).</p> <p>ENCUESTA DISTRITAL (BOGOTÁ) DE DESERCIÓN ESCOLAR (EDE) (2015).</p>

Fuente. Elaboración propia.

El primer punto en común tanto en el mundo, como en lo regional y local, es la evidencia que la agresión y el acoso en las aulas es una constante. A lo anterior se suma que el rango de edad donde se reportan más casos oscila entre 11 a 13 y las edades posteriores (14 a 18 años). Es decir, durante el lapso escolar los menores de Estados Unidos, América Latina y Europa, evidencian o soportan algún tipo de matoneo y es muy

posible, que todo niño, niña, y adolescente, en algún momento de su vida escolar ha sido agresor, víctima u observador (García, 1997).

Un aspecto que sobresale de los datos registrados, es la multiplicidad de causas y consecuencias del bullying. Entre las causas descritas se encuentran: discusiones superfluas, apodos, burlas por la forma de vestir, rasgos étnicos o apariencia física, reclamos por la falta de préstamo y robo de tarea. Estas situaciones motivan la agresión verbal y emocional a través de medios electrónicos, lo cual afectan la convivencia y el clima escolar, el aprendizaje, el grado de relacionamiento entre pares. Según la Unesco las anteriores situaciones afectan un promedio de 246 millones de niños (Valero, 2017; National Center for Education Statistics, 2016; Erazo Santander, 2016).

La deserción escolar es considerada como una de las consecuencias más preponderantes de la agresión y el acoso; dicha deserción tiene afectaciones en lo económico y social (Harper, Clench, y Coarsa, 2010). De acuerdo a la Organización Internacional de Trabajo, OIT, y los datos y cifras del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) en Europa en promedio un 15,21% deserta por situaciones de agresión y bullying.

Otra de las consecuencias es el silencio de la víctima y la tolerancia social con el victimario, conllevando al cambio de centro educativo, de barrio, incluso de la ciudad o territorio de influencia de los compañeros. Una consecuencia extrema y más grave de las contempladas es el suicidio. De acuerdo con lo mencionado por Valero (2017) en el Foro sobre las Violencias Urbanas y Educación para la Convivencia y la Paz en Madrid (en abril de 2017), fue:

Los últimos informes presentados por la OMS dejan ver que de los 600 mil suicidios por año en jóvenes entre los 14 y 20 años, cerca del 50% de estos casos tienen que ver con algún tipo de acoso escolar. Europa es una de las regiones del mundo donde más se manifiesta esta problemática con cerca de 200 mil casos de suicidios por año, mientras que en América Latina se observan un poco más de 85 mil casos. (Valero, 2017, p.4).

A pesar que en América Latina, el suicidio por acoso es menor que en otras latitudes, el 70% de los niños son directa o indirectamente afectados siendo Colombia, Brasil, Paraguay, Perú y Honduras, las naciones más sacudidas (Vidal, 2015).

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional de la república indicó en el 2012, que uno de cada cinco niños, era víctima de agresión y acoso escolar. Agregó que para los menores no eran importante las agresiones sufridas o propiciadas, inclusive, catalogaban de “normal” los actos de maltrato al que están expuestos de manera directa o indirecta. En el 2013, el Instituto Nacional de Medicina Legal, informó que, durante el primer semestre de ese año, la violencia común impulsiva en jóvenes aumentó en 50% comparado con reportes anteriores. La Comisión Económica para América Latina-CEPAL, citado por Valero (2017) menciona que el 51.1% de jóvenes colombianos que cursan el sexto grado recibe varios tipos de violencia tales como insultos, amenazas, golpes y robos; lo cual puede llevar a la deserción escolar (Álvarez y Rueda, 2013).

Todas estas cifras, más trabajos como Losada, N., et al. (2006), Davis, S. y Davis, J. (2008), Elizalde, A. (2010), Gálvez-Sobral, J.A. (2011), Castillo-Pulido (2011) por citar algunos, han sido de gran importancia para diagnosticar, analizar y establecer planes, proyectos, programas del orden interno de cada país y región, en busca de una opción que determine cómo reducir el fenómeno del bullying desde diferentes perspectivas.

### **Estrategia edu-comunicativa “ruta de acompañamiento: ser, decir y hacer”**

Con base en lo anterior se hace necesario buscar procedimientos que sean concretos, accesibles y claros que ayuden a la comunidad educativa a atender e intervenir, sin desconocer la realidad social, psicológica y comunicativa que viven y sienten los niños. Por esta razón se construyó la estrategia edu-comunicativa: “Ruta de Acompañamiento Ser, Decir y Hacer” para transformar realidades socioescolares que promuevan espacios de sensibilización que permitan mejorar la convivencia escolar, teniendo como base el respeto por las acciones educativas que emprendan los implicados. Por lo cual, el objetivo principal de la estrategia es acompañar a los actores para que ellos mismos se empoderen de su realidad social y la transformen.

En este caso, la comunicación juega un papel dialógico, de multiplicidad, que se ejerce por cada uno de los actores participantes del proceso educativo y sus relaciones. Las relaciones entre estudiante-docente, docente-padre de familia, docente-directivas, directivas-padres de familia y directivas-estudiantes, son mediadas por flujos

comunicativos elaborados, no de manera aislada, todo lo contrario, son construidos producto de las interacciones entre sujetos, que pertenecen a un contexto cultural propio.

De ahí que la estrategia formulada y que a continuación se expone, incluye de manera transversal y permanente la comunicación y en particular la edu-comunicación. El origen de este último parte de Comunicación y Educación. El primero se ubica de dos maneras: como actividad difusora de mensajes utilizando diversidad de medios, en particular masivos, y una segunda mirada la ubica en la generación de acción y cambio (Bohórquez-Pereira y Flórez, 2014). En este caso, el concepto educativo se puede asumir desde dos grandes perspectivas. Una está relacionada con un lugar (es) o espacio(s) únicos donde se logra un aprendizaje, por ejemplo, el aula, la cancha, los pasillos, los baños; mientras que el otro se relaciona con el proceso de formación (Huerco, 2001). Enfatiza que la educación traspasa lo institucional y se asienta en otros espacios en los cuales también ocurren prácticas de aprendizaje.

Ahora bien, la Educomunicación se define como un proceso, movimiento, flujo de significados, acción creativa y re-creativa de la realidad; cumpliendo la función pedagógica y crítica de concebir los procesos educativos, comunicativos, mediante la tecnología como herramienta de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo (Barbas, 2012). Añade la existencia de dos grandes corrientes, una propia del mundo anglosajón que centra su mirada en el manejo instrumental de los medios en el aula; la otra de origen iberoamericano centrada en planteamientos propios de la pedagogía crítica (Kaplún, 1998).

En este caso, la Ruta de Acompañamiento: Ser, Decir y Hacer, busca facilitar los procesos de convivencia escolar, teniendo en cuenta la educomunicación. Por lo cual, se sustenta en la Ley 1620 de 2013 de Colombia, la cual establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

## **El Ser, el Decir y el Hacer en la Estrategia**

La construcción de cada elemento de la estrategia se soportó desde la interdisciplinariedad. Los análisis realizados en cada una de las fases de la investigación (Muñoz, Quintero, Bohórquez-Pereira y Moreno, 2017) permitió una ruta caracterizada por la diversidad en su visión epistémica y sociológica.

Desde esa perspectiva, el *Ser* se debe ubicar en el campo de lo humano, logrando concretar su identidad, su carácter y su criterio en cuanto a su proceso de discernimiento, con la debida capacidad de argumentar para medir las consecuencias de sus actos (critérium).

Con base en el reconocimiento de dicho carácter, la actual propuesta invita a cada uno de los participantes a asumir su *Ser*, para cultivar de manera sana espacios físicos, mentales y afectivos, que promuevan el cuidado de él mismo y su entorno (Nodding, 2002).

La relación de la afectividad, se relaciona con la aceptación del ser dentro de su capacidad para sentir, amar y entregarse al otro. Esa capacidad hay que abrazarla y aceptarla. Para poder realizar este proceso es importante entender la progresividad como el eje fundamental del vínculo afectivo. La integración afectiva se refiere a la integración amorosa con el sí mismo

De acuerdo a lo trascendente se estructura de acuerdo a diferentes dimensiones. La dimensión cultural la cual se estructura como la base de la sociedad, en cuanto que en ella se logra manifestar las diversas expresiones humanas por las cuales se proyecta el ser humano en su proceso de crecimiento y desarrollo. También está la dimensión política y social, las cuales convergen en la dimensión educativa. Esta última alude a la instrucción de la integración afectiva, ética y cognitiva del ser humano y como esto le permite integrarse con el sistema escolar. Para esta integración es esencial fomentar el ser trascendente que es la capacidad de ir siempre hacia lo superior, hacia el bien, hacia aquello que se considera lo supremo; con la plena conciencia que el ser humano nació para desempeñarse en la virtud, en la justicia y en la bondad de una manera libre y autónoma. Para esta trascendencia es esencial la presencia del aquí y el ahora.

Los seres humanos han desarrollado múltiples capacidades, dentro de las cuales está la capacidad de expresarse por medio de varios lenguajes; como lo son, los gestos, lo kinésico y lo simbólico. Las cuales se consideran como herramientas que la humanidad utiliza desde tiempos remotos para interactuar, aprender, conocer, *Decir*.

*Decires* una connotación primaria en los seres humanos mediante la cual se expresa no solamente lo que se piensa, sino lo que se siente y reflexiona a partir de las experiencias y vivencias. Específicamente, para el tema de acoso y agresión escolar, el Decir manifiesta diversas maneras de expresión por las cuales podemos pasar del disenso al consenso; para lo cual se reconocen las diferentes voces y sentires del otro, con lo cual nos involucramos en el proceso de decir para hacer en la construcción social.

Por último, *Hacerse* refiere a materializar en un conjunto de acciones, programas, proyectos de orden educomunicativo, para fortalecer la convivencia escolar. Para realizar el *Hacer*, es importante que todos *Seres* o actores sociales, estudiantes, docentes, padres de familia y administrativos, se involucren en la construcción de una mejor armonía social.

La propuesta es que a partir de la Ruta, los agentes educativos se apropien de las capacidades y Facultades que propone el Ser, El Decir y el Actuar en pro de una convivencia pacífica que pueda permear los espacios de bullying y a su vez se pueda delinear un camino pedagógico de transformación social.

## **Metodología**

Es clave indicar que la base metodológica de la estrategia, se soporta en el enfoque cualitativo y en ella se interrelacionan la emancipación y la comunicación. El primero es propio de la Investigación Acción Participativa, (IAP) y base principal para hacer cambio social y político. Además, siguiendo a Fals-Borda y Rahman (1991) con la IAP se unen esfuerzos, se juntan ideas, se crean puentes para comprender las realidades sociales, en este caso el bullying, y de manera integral y participativa, se planean, ejecuta, evalúa y re-orientan de ser necesario, acciones sociales que lleve al cambio y que generen empoderamiento. En síntesis, acudir a modelos del orden social (Sandoval Casilimas, 2002) para este tipo de estrategias, garantiza que el Ser(es) tome una posición más activa sobre la

problemática que estudia y en la construcción (Hacer) de salidas, así como en la revisión, evaluación, transformación y seguimiento de las mismas con el fin de alcanzar un proceso de convivencia.

Con respecto a la comunicación, ésta se considera como una acción constante que requiere desde lo interno del Ser(es), como de quien(es) cumplir su rol de mediadora en el proceso de concienciación. Por ende, lo dialógico, el respeto a la diferencia, la aceptación del otro(s) como interactuante(s) en la construcción de saber es determinante para los intereses de lo aquí planteado. Toma sentido y validez cuando se afirma que la educación y la comunicación son inseparables, puesto que la primera en su ejercicio pedagógico está inmersa la segunda (Hernández, 1996). El autor afirma que el aprendizaje ya no es un solo sentido, no es jerárquico, ni de sometimiento, el aprendizaje ocurre desde del disertar y desde buscar en conjunto comprender el porqué de las cosas.

Por otra parte, para asumir la estrategia educomunicativa, entendida esta como acciones planificadas que se proponen lograr objetivos a través del uso de métodos, técnicas y enfoques de comunicación, se acudió a Mefalopulos y Kamlongera (2008). Con este tipo de procesos se amplía el espectro de intervención y es una forma de confirmar que la comunicación es más que un instrumento y que mediante este tipo de procesos se evidencia circulación y reconstrucción de prácticas culturales propias del grupo social.

### **Plan y Momentos de la Ruta**

Con base en lo anterior y teniendo presente en cada momento la necesidad de buscar procedimientos concretos, accesibles y claros que ayuden a la comunidad educativa a atender e intervenir el fenómeno de agresión y acoso escolar, se definió un Plan de la ruta. Para ello se retomaron pautas de experiencias significativas como Rodríguez (2000), Escobar (200), Mantilla, Meza y Salas (2009), Albarracín y Cárdenas (2012) Bohórquez-Pereira y Flórez (2014) y Ramírez Silgado (2014) esta última co-construida con el grupo docente del presente artículo.

Punto de partida, Rumbo o Plan de ruta y Punto de Llegada, son los tres momentos que conforman la Ruta propuesta. Cada una tiene una tarea específica, actores o participantes que cumplen funciones y procesos de comunicación, difusión y acción conforme a la situación planificada.

### **El Punto de Partida**

En este espacio se requiere una serie de acciones individuales y colectivas (**Ser**) que tendrán como propósito:

- a. Aceptar la presencia de la agresión y acoso escolar en la entidad educativa.
- b. Iniciar el proceso de sensibilización de la problemática a los integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivas y padres de familia).
- c. Forjar las convocatorias pertinentes para cada uno de los grupos, explicar qué se busca con el trabajo en conjunto y los beneficios a obtener.
- d. Conformar el Comité de Convivencia escolar y establecer sus tareas y funciones.

Durante esta fase, se requiere la mediación de personal con experiencia en el tema y preferiblemente externo a la institución a fin de asesorar el proceso que se inicia, advirtiendo que su participación apunta ante todo a motivar y acompañar la conformación y consolidación del Comité de Convivencia, para luego dejar en manos de ellos la dirección y rumbo del mismo.

Con respecto a la comunicación, ésta acude en un momento como herramienta de difusión y sensibilización, luego como acción de diálogo, de concertación a fin de establecer desde el Comité de Convivencia el plan o rumbo a seguir. De la misma manera se acudirá a la creación de piezas comunicativas que difundan aspectos relacionados con la normatividad vigente sobre el tema agresión y acoso escolar, y datos que lleven a la reflexión sobre el impacto y consecuencias que genera el bullying.

En este sentido y para concretar, este primer momento se concentra en trabajo interno del Ser (es) quien (es) reflexiona (n) en principio desde lo personal, para luego reunirse y aceptar la existencia de la problemática, en este caso, agresión y acoso, e iniciar el proceso de intervención y acción, con el acompañamiento de personal dispuesto a cumplir el rol de mediador. La comunicación para esta etapa debe ser plena y amplia desde lo personal y colectivo.

### **Rumbo o Plan de Ruta**

El Plan de ruta, es el que se acuerda para llegar a algún lugar o meta. Diversidad de caminos, herramientas, medios y recursos son útiles para conseguir lo planeado. Hay líneas directas, pero también existen, curvas, ondulaciones, vacíos y alteraciones propias de la vida humana. Por tanto, cada vez que se elabora un Rumbo o Plan de ruta debe prever estas circunstancias y estar atento para superarlas o mitigar sus efectos.

En la propuesta “Ruta de acompañamiento: Ser, Decir y Hacer” se advierte que cumplidos los aspectos reseñados en el Punto de Partida, el colectivo de trabajo conformado, procederá a definir sus objetivos, también determinará qué actividades (informativas, educativas, comunicativas) se requieren para lograr lo acordado, al igual que las herramientas, recursos, acciones evaluativas y de seguimiento necesarias.

A manera de pautas generales y/o posibles temática se expone a continuación un modelo de Rumbo o Plan de Ruta. (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Modelo de Rumbo o Plan de Ruta.

<b>Tema</b>	<b>SER (COMUNIDAD EDUCATIVA)</b>	<b>DECIR</b>	<b>HACER</b>	<b>ACCIONES DE COMUNICACIÓN Y DE EVALUACIÓN</b>
Identidad,	Estudiantes	Expresión	a) Invitar a la comunidad educativa a involucrarse de manera afectiva a comprender un fenómeno social que afecta la convivencia y las	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollar conversatorios, talleres, a partir de la expresión corporal( basados en la Biodanza)</li><li>• Elaborar contenidos</li></ul>
	Docentes			
	Directivos			

**Carozzo- Chahuara Compiladores**

<b>Tema</b>	<b>SER (COMUNIDAD EDUCATIVA)</b>	<b>DECIR</b>	<b>HACER</b>	<b>ACCIONES DE COMUNICACIÓN Y DE EVALUACIÓN</b>
carácter y expresión socio afectiva	Padres de Familia	socio-afectiva, teniendo en cuenta el cuidado ético del vínculo con el otro.	relaciones sociales escolares. b) Realizar actividades informativas (individuales y colectivas) centradas en la temática. Estas actividades deben estar elaboradas por los mismos agentes educativos c) Recopilar sugerencias y atender solicitudes de cada Ser.	(impresos y visuales) que orienten a los participantes en el problema. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Circular información por diferentes canales y medios a la comunidad educativa.</li> <li>• Crear espacios físicos y virtuales para dialogar sobre la temática.</li> <li>• Convocar a interesados en trabajar colectivamente en el tema y en la conformación de Comité orientado a la atención e intervención.</li> </ul>
<b>PROBLEMA</b>	<b>SER (COMUNIDAD EDUCATIVA)</b>	<b>DECIR</b>	<b>HACER</b>	<b>ACCIONES DE COMUNICACIÓN Y DE EVALUACIÓN</b>
Conformación de Comité de Atención e intervención en Bullying	Estudiantes	Concertar y definir los propósitos del Comité de Atención e intervención en Bullying, los roles de sus integrantes y las	a) Convocar a la comunidad educativa capacitada en bullying. b) Fortalecer el trabajo en colectivo desde y con la comunicación. c) Entregar co-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar diagnósticos para evidenciar dominio de la temática en cada uno de los participantes en lo conceptual y legal del bullying.</li> <li>• Desarrollar actividades centradas en trabajo</li> </ul>
	Docentes			

Tema	SER (COMUNIDAD EDUCATIVA)	DECIR	HACER	ACCIONES DE COMUNICACIÓN Y DE EVALUACIÓN
	Padres de Familia	condiciones básicas para funcionar (espacio físico y materiales).	responsabilidades para orientar el Comité de Atención e intervención de acuerdo al rol que le corresponda.	en equipo utilizando para ello la educomunicación instrumental. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar material de apoyo sobre el las funciones del Comité dirigido a cada Ser (es).</li> </ul>
Constituir alianzas entre Comités contra el bullying.	Comité de atención e intervención en Bullying.	Documentar y socializar los avances del Comité a otras comunidades académicas.	a) Asistir a eventos de relacionados con la atención e intervención en Bullying. b) Participar en eventos académicos donde se socialice los avances del Comité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar ponencias en eventos de orden local, regional, nacional.</li> <li>• Mostrar las piezas comunicativas generadas en los diferentes momentos del proceso.</li> <li>• Acudir al trabajo en Red, como estrategia con otras instituciones educativas.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

El otro punto a tratar y que tiene relación con el anterior, es el proceso de seguimiento y evaluación. Tanto uno como otro, no puede dejarse para etapas finales con la utilización de instrumentos del orden cuantitativo. Se requiere y sugiere una evaluación de proceso, generada y motivada por los propios integrantes, así como también una evaluación integral que sea parte inmersa de las etapas proyectadas y no una simple revisión de cumplimiento de actividades y tareas. De esta manera se puede vislumbrar una participación continua y al mismo tiempo dar pasos consolidados hacia la apropiación y emancipación.

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

Un tercer aspecto es el tiempo de realización de cada etapa y en particular las establecidas en el Plan de Ruta o Rumbo. Como todo proceso social, no pueden darse resultados en lapsos cortos. Ambientar, reconocer, socializar, identificar, aceptar, proponer y avanzar, no se logra de un día para otro, por esto la temporalidad, si bien debe establecerse y tenerse en cuenta en la planificación, es conveniente convertirla en aliada y que más que un ítem más del proceso, sea la que coadyuve en la articulación entre los involucrados y los intereses que los unen.

### **Punto de llegada**

Luego de cumplir lo trazado se llega a puerto. Así puede resumirse este momento de la propuesta. Arribar implicar evidenciar las metas, verificar objetivos, comprobación de tareas, reflexión de lo ejecutado, es decir, llegar es un paso más del proceso, no el final.

Es así como la evaluación en diferentes estadios de la estrategia y el analizar lo hecho desde lo individual y colectivo al haber cumplido lo establecidos es un tópico del Punto de Llegada. En otras palabras, el Ser, el Decir y el Hacer, acudirán a la auto-evaluación y co-evaluación del proceso y de nuevo la disertación, el diálogo y llegar al consenso será otra de las tareas del Punto de Llegada. De nuevo la comunicación, será la que oriente y sirva de medio para que se puedan conocer logros, dificultades, ítems a fortalecer y puntos a retomar en un próximo Plan de Ruta.

Igualmente, se requiere definir, mantener o modificar la estrategia en sus diferentes pasos y centrar su atención en la técnica Trabajo en Red, pues ofrece la oportunidad de que todos los interesados participen en la planeación y construcción de programas que afectan la vida en conjunto. Los vinculados al proceso se convierten en articuladores en la toma de decisiones y auto generadores de cambio (Dabas, 2008). De allí que el Trabajo en Red resalta la labor del Ser Humano en construcción con otros, sin desconocer las potencialidades y virtudes individuales.

Sobre el concepto y metodología del Trabajo en Red, circula importante literatura, ya sea la elaborada por organizaciones estatales como el Ministerio de Salud (2005) por Organizaciones no gubernamentales, como Corporación Somos Más (2007) y reflexiones

académicas como las realizadas por Suárez (1999) y Madariaga, Abello, Sierra (2014) por citar algunos.



**ACTORES --Ser Afectivo y Transcendente**  
(a) comité de convivencia escolar activo, sensible y comprometido con el tema de la violencia escolar (b) equipos de trabajos expertos activos, sensibles y comprometidos con el tema de la convivencia escolar.



Plan formativo para docentes, estudiantes y sus padres de familia; para tal efecto se crea la red: colegio, universidad y familia. Herramientas: ley 1620 y sus funciones conocer la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, conceptos y teorías sobre casos de situaciones I y II.

Comunicarse a través de:(a) reuniones periódicas)b) conversatorios con equipos

**Referencias**

Albarracín J., Cárdenas N. (2012, Mayo) Eduentrenimiento, una estrategia para fortalecer la convivencia y la participación de jóvenes: cuatro experiencias colombianas. XI Congreso de ALAIC Recuperado de: [http://alaic2012.comunicacion.edu.uy/sites/default/files/gt12\\_ampuero\\_javier.pdf](http://alaic2012.comunicacion.edu.uy/sites/default/files/gt12_ampuero_javier.pdf)[2018, septiembre 20].

Álvarez, M. y Rueda, J. (2013). La deserción escolar en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Robledo, Miramar, ante el desplazamiento de los estudiantes hacia la sede provisional de la Institución la Esperanza, ubicada en el barrio Castilla.

- Recuperado de <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/handle/10819/1580>[2018, septiembre 20].
- Aparaci, R. (Coord.) (2003): Comunicación educativa en la sociedad de la información. UNED, Madrid.
- Barbas, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos En un mundo interconectado. Foro de Educación, N.º 14, [en línea]. pp. 157-175.
- Bohórquez-Pereira, G., Flórez, N. (2014, Agosto). Huellas distintas con retos que nos unen. Guía de Participación y Movilización Social para la Salud Integral. Bucaramanga: Fundación para el desarrollo en Salud de la UIS.(On line). <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/huellas-distintas-retos-nos-unen-guia-participacion-movilizacion-2014.pdf>[2018, agosto 20].
- Berger, C.y Lisboa, C. (2009). Hacia una comprensión eco - lógica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En Christian Berger y Carolina Lisboa (eds.). Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica, 59-83. Santiago: Editorial Universitaria.
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas, 415-428.
- Dabas, E. (2008). Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales. Buenos Aires: Paidós.
- Davis, S. y Davis, J. (2008). Crecer Sin Miedo. Estrategias positivas para controlar el acoso escolar o bullying. Traducción por Emma Cristina Montaña. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en el profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* [Ciudad de México]. 8 (1), 353-372.
- Erazo Santander, Ó. (2016). Identificación y descripción de la intimidación escolar en instituciones educativas del municipio de Popayán. *Diversitas*, 12(1), 55-72.doi:<https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2016.0001.04>
- Erazo, O. (2015). Identificación, características y relación entre la integración sensorial, atención y conducta, problemas en el aula. Trabajo de investigación para optar al título de magíster en Neuropsicología. España: Universidad Internacional de la Rioja.
- Escobar, L.F. (2000). Estrategia educativa PDPMM. En Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías. Valderrama., Carlos (Editor). Siglo Editores, Fundación Universidad Central, Departamento de Investigación, DIUC. Santafé de Bogotá.
- Fals - Borda, O.yRahman, M. A. (1991). Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación acción participativa. Bogotá: CINEP.
- Flores-González, L. (2009). Interpretaciones fenomenológicas sobre el sentido de la violencia escolar. En Christian Berger y Carolina Lisboa (eds.). Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica, 211-230. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Gálvez-Sobral, J.A. (2011). El fenómeno del acoso escolar (bullying) en Guatemala: resultados de una muestra nacional de sexto grado del Nivel Primario. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- García, J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones matón-víctima. *Revista Anales de Psicología*, 13(1), 51-56. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=205291>.
- Habermas, J. (1994). Aspectos de la racionalidad de la acción, en *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*, Cátedra, Madrid, p.369-395.
- Huergo, J. (2011, Abril). Texto de Comunicación-Educación. Documento de Cátedra: Comunicación y Educación – Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. (On line). Disponible en: <http://comeduc.blogspot.com/2011/04/comunicacion-educacion-un-acercamiento.html> [2018, septiembre 20].
- Instituto Nacional de Estadística España, INE. (2017). España en cifras. 2017 año internacional del turismo sostenible para el desarrollo. Índice- Librería del INE, Paseo de la Castellana, Madrid: Autor.
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Ediciones de la Torre: Madrid, España.
- Lisboa, C. y Koller, S. (2009). Factores protectores y de riesgo para la agresividad y victimización en escolares brasileños: el rol de los amigos. En Christian Berger y Carolina Lisboa (eds.). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, 161-181. Santiago: Editorial Universitaria.
- Losada, N., et al. (2006). Acoso Escolar: Desde la sensibilización social a una propuesta de intervención: Reflexiones desde la legislación Española. Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad de Madrid. Universidad Pontificia Comillas. Universidad Carlos III de Madrid.
- Madariaga, C., Abello, R., Sierra, O. (2014). *Redes sociales. Infancia, familia y comunidad*. Editorial Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- Mantilla, M., Meza I. y Salas C. (2009, Octubre.) Bullying, una aproximación a la intervención y prevención de este fenómeno para promover conductas de sana convivencia en los colegios de Colombia. Universidad de la Sabana [en línea] Disponible en: <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/1795/1/121591.pdf>
- Medina-Gallego, C. (1991). Escuela y violencia: una reflexión desde la cotidianidad escolar. *Educación y Cultura*, 24.
- Mefalopulos, P., Kamlongera, C. (2008). *Manual Diseño Participativo para una Estrategia de Comunicación*. 2ª ed. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (27 julio, 2017). El abandono escolar temprano baja al 18,2%, la cifra más baja de la historia de España. *Prensa Ministerio de Educación y Formación profesional*, p.1. <http://www.educacionyfp.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/07/2017027-abandono.html> [2018, agosto 22].
- Ministerio de Salud. (Diciembre, 2015). Orientaciones para la conformación y fortalecimiento de redes sociales y comunitarias en el marco del Plan de Salud Pública de Intervenciones Colectivas – PIC. Grupo de Gestión. Dirección de Promoción y Prevención, p.5.

- <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/orientaciones-redes-sociales-comunitarias-pic.pdf> [2018, agosto 22].
- Muñoz, T., Quintero G., Bohórquez-Pereira, G. (2014). Agresión y Acoso escolar entre pares; Una realidad social en el municipio de Piedecuesta-Santander, Colombia. Dirección General de Investigaciones, DGI, Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga.
- Muñoz, T., Quintero G., Bohórquez-Pereira y Moreno, S. (2017). Trayectorias sociales y psicológicas de los agresores y víctimas del bullying. Revista Iberoamericana sobre Violencia y Convivencia en la Escuela. V.1., pp 2-19. <https://www.rivce.observatorioperu.com/>
- Noddings, N. (2002). Educating moral people. A caring alternative to character education. New York: teacher college press.
- Orpinas, P. (2009). La prevención de la violencia escolar: De la teoría a la práctica. En Christian Berger y Carolina Lisboa (eds.). Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica, 35-57. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Pérez, P., Harper, C., Clench, B y Coarsa, J. (2010). The economic impact of school violence: Londres: Plan International and Overseas Development Institute.
- Ramírez, J. Martín, N., Henzel, F., Rosales., A., Hernández, I. Ramírez, D., Arias, D., Velasco, D. (2007). Guía para el fortalecimiento y articulación de redes de organizaciones sociales. Versión 1.0. Corporación Somos Más, Fundación Saldarriaga Concha. [Online]. [http://crianzarespetuosa.paniamordigital.org/sites/default/files/movilizacion\\_de\\_la\\_comunidad\\_para\\_la\\_proteccion\\_de\\_la\\_ninez/guia\\_para\\_el\\_fortalecimiento\\_de\\_redes.pdf](http://crianzarespetuosa.paniamordigital.org/sites/default/files/movilizacion_de_la_comunidad_para_la_proteccion_de_la_ninez/guia_para_el_fortalecimiento_de_redes.pdf) [2018, septiembre 21].
- Ramírez Silgado., E. (2014, Mayo). Estrategia educomunicativa en prevención de agresión y acoso escolar. Primeros pasos de una propuesta integral para colegios públicos de Piedecuesta, Santander. En Revista Digital Apuntes de Investigación. Vol.9. Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, Semillero de Investigación U'waWerjaya. Bucaramanga, Colombia.[Online]: <http://apuntesdeinvestigacion.bucaramanga.upb.edu.co/wpcontent/uploads/2016/03/4.ESTRATEGIA.pdf> [2018, septiembre 21].
- Rodríguez, M. V. (2000). La comunicación en la escuela indígena: ¿oportunidad...o necesidad...? En Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías. Valderrama., Carlos (Editor). Siglo Editores, Fundación Universidad Central, Departamento de Investigación, DIUC. Santafé de Bogotá.
- Sandoval, C. (1996). Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Investigación cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Modulo cuatro, Investigación Cualitativa. Composición electrónica (2002). ARFO editores e impresión Ltda. Versión pdf.
- Suárez, H.D. (1999). Hilos, redes y madejas: saber, poder y verdad: el trasfondo de la comunicación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Bogotá, Colombia.
- Torres, C., A. (2002). Aprender a investigar en comunidad II. Enfoques cualitativos y participativos en investigación social. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la UNAD, Bogotá, Colombia.
- Valero, M. (Abril 19-21, 2017,). Violencia juvenil y acoso escolar en el contexto de la economía informal. Foro sobre las Violencias Urbanas y Educación para la

- Convivencia y la Paz. [Online]. Madrid. [http://www.ipes.gov.co/images/informes/Estudios\\_e\\_investigaciones/Violencia\\_juvenil\\_y\\_acoso\\_escolar\\_en\\_el\\_contexto\\_de\\_la\\_economia\\_informal.pdf](http://www.ipes.gov.co/images/informes/Estudios_e_investigaciones/Violencia_juvenil_y_acoso_escolar_en_el_contexto_de_la_economia_informal.pdf) [2018, septiembre 22].
- Vanguardia.com. (Mayo 3, 2018). 11 ataques físicos en colegios de Bucaramanga ocurren cada semana. [Online]. Bucaramanga. <https://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/11-ataques-fisicos-en-colegios-de-bucaramanga-ocurren-cada-semana-JEVL431945> [2018, junio 22].
- Vanguardia.com. b (Noviembre 22, 2018). El matoneo escolar golpea fuerte el área metropolitana de Bucaramanga. [Online]. Bucaramanga. <https://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/el-matoneo-escolar-golpea-fuerte-el-area-metropolitana-de-bucaramanga-BCVL451123> [2018, noviembre 28].
- Vanguardia.com. c (Octubre, 25, 2018). El bullying desafía a la ley. [Online]. Bucaramanga. <https://www.vanguardia.com/colombia/el-bullying-desafia-a-la-ley-DBVL448784> [2018, noviembre 29].
- Vidal. M. (2015, septiembre 2). El bullying, un fenómeno que golpea duro a Latinoamérica. [En línea]. Opera Mundi. <http://old.operamundi.com.br/dialogosdelsur/el-bullying-un-fenomeno-que-golpea-duro-a-latinoamerica/13022017/> [2018, septiembre 22].
- Yunes, J. y Zubarew, T. (1993). Mortalidad por causas violentas en adolescentes y jóvenes: un desafío para la región de las Américas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 3 (2), 102-171. Disponible en: <http://www.scielosp.org/pdf/rbepid/v2n3/02.pdf> [2018, septiembre 20].



**CAPÍTULO III**  
**ACOSO ESCOLAR: ANÁLISIS TEÓRICO E INVESTIGACIÓN SOBRE EL**  
**BULLYING EN EL PERÚ**

*Walter L. Arias Gallegos y Renzo Rivera*  
Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

**Introducción**

En el presente capítulo se hace un análisis teórico acerca del bullying y se revisan los diversos estudios que se han venido realizando al respecto, en el Perú; con la salvedad de que si bien ya se han realizado trabajos similares, desde la última actualización hecha por Salgado (2012), ya han pasado más de cinco años, y se tomaron en su mayoría, estudios ejecutados en la ciudad de Lima. Mientras que en la presente revisión se consideran varios trabajos de provincias hasta el año 2018.

En tal sentido, este análisis presenta un doble mérito: por un lado, permite revisar de forma crítica el fenómeno del bullying, esclareciendo algunas cuestiones que pueden ser controversiales, y por otro, ofrece una visión panorámica de todo lo investigado sobre el bullying en el Perú, que a sazón de los datos y fuentes encontrados, constituye con justa razón una línea de investigación bastante sólida en nuestro país, que ha sido objeto de estudio de médicos, psicólogos y educadores, principalmente.

Este capítulo está organizado en dos partes: la primera parte trata los aspectos teóricos del bullying tales como su conceptualización, las formas en las que se presenta, los roles de los diversos actores que intervienen en el bullying, las consecuencias y los factores asociados a este fenómeno. La segunda parte está avocada al análisis de los estudios realizados sobre bullying en el Perú, se revisan aspectos tales la prevalencia, los estudios psicométricos, los estudios sobre los roles y los factores asociados.

**Análisis teórico sobre el bullying**  
***Conceptualización del bullying***

El bullying se define como un comportamiento agresivo ejercido de forma intencional y repetida sobre una persona que se encuentra en una posición de total indefensión respecto a su agresor o agresores (Cerezo, 1999; Olweus, 1993; Ortega y Mora, 2000). También guarda relación con la intimidación entre iguales porque tiene lugar entre compañeros de aula y su ejercicio o práctica sistemática no distingue entre centros educativos de inicial, primaria y secundaria, de varones y de mujeres, entre centros educativos particulares y públicos (Carozzo, 2010; Salgado, 2012). Aunque ciertamente, el bullying es más frecuente en el contexto escolar de nivel primario y secundario, más que en el nivel inicial o de enseñanza superior (Arias, 2014).

Es necesario puntualizar de acuerdo con Carozzo (2010) que el bullying únicamente ocurre en la escuela y sus alrededores. Aunque también se ha considerado como bullying, las formas de acoso que acontecen en el barrio de quien es victimizado, sin embargo, algunos autores consideran que solamente podría considerarse como bullying si los agresores también asisten al mismo colegio que el agredido. De este modo, dicho problema se complejiza debido al uso indiscriminado del concepto de bullying, pues a diversas formas de violencia entre escolares, se les suele llamar bullying sin serlo (Arias, 2014).

En ese sentido, el acoso escolar o bullying es aludido a situaciones en que uno o más alumnos/as persiguen e intimidan a otro/a, mediante el empleo de insultos, tiranizaciones, humillaciones, aislamiento social, empleo de apodos, amenazas y coacciones de distinta índole, que se practican durante meses o años y de forma sistemática, sin que exista provocación alguna por parte de la víctima (Avilés, 2006).

También tenemos al *Ciberbullying* como la nueva forma de intimidación y se define como un daño intencional y repetido infligido a través del medio de la electrónica texto, teléfonos celulares o correo de voz (Smith, Mahdavi y Carvalho, 2006). Es decir, el bullying ha adoptado el uso de tecnologías como un medio de acoso y humillación, con la salvedad, de que sus consecuencias suelen ser incluso más nocivas (Rivera, Bellido, Salas, Bellido, Peña, Villasante, Casapía y Paredes, 2015).

Los investigadores han identificado determinados grupos destinatarios que participan en la intimidación, incluyendo matones, víctimas o, matones y víctimas. Por ejemplo, los

alumnos se identifican como los matones si intimidan a otros, dos o tres veces al mes o más, y se es a su vez, intimidado no más de una vez o dos veces al mes (Craig et al., 2009). Del mismo modo, los chicos se codifican como víctimas si reportan haber sido intimidados dos o tres veces al mes o más, y si han agredido a otros no más de una vez o dos veces al mes. Los chicos que intimidan y son intimidados dos o tres veces al mes o más a menudo, se consideran tanto como los agresores y víctimas (Craig et al., 2009).

Indudablemente no podemos decir que exista una única definición de lo que es el bullying. No obstante, hay cierto consenso sobre algunos elementos que son en general considerados en las definiciones:

- Ser un fenómeno que acontece en el seno de un grupo que convive cotidianamente (Ortega y Del Rey, 2007).
- En el que agresores y víctimas suelen tener un mismo estatus en el grupo social (Ortega y Del Rey, 2007).
- Donde se aprovecha la existencia de un supuesto desequilibrio de poder entre los que se presuponen iguales, donde hay un(a) niño(a) con mayor poder sobre otro(a) de menor poder (Fernández, 2005).
- Intimidación física, verbal o psicológica con la intención de causar temor, angustia o daño a la víctima (Fernández, 2005).
- Ausencia de provocación por parte de la víctima.
- Incidentes sistemáticos entre los mismos menores durante un período prolongado de tiempo (Farrington, 1993, citado por Salgado, 2012).

### ***Formas de presentación del bullying***

Casi la mayoría de investigadores concuerdan en la existencia de cuatro formas de bullying (Carozzo, 2010; Cerezo, 1999; Espelage y Swearer, 2003; Olweus, 2010; Ortega y Del Rey, 2007; Salgado, 2012; Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005), para Avilés (2002), estos estilos se diferencian en directos e indirectos. El primero corresponde a la violencia física y verbal y el segundo al social o relacional y al psicológico.

En ese sentido, conviene diferenciar los diferentes actos de violencia según sus características formales (Puccinelli, Ramírez-Gastón y Rivera, 2011):

***Físico:*** conductas agresivas directas dirigidas contra el cuerpo, estos pueden manifestarse mediante patadas, lapos, empujones, zancadillas o conductas agresivas indirectas dirigidas contra la propiedad, como robar, romper, ensuciar y esconder cosas.

**Verbal:** conductas como insultos, apodos, calumnias, burlas y hablar mal de otros. Este es el tipo de maltrato que mayor incidencia ha demostrado en las investigaciones (Arias, 2014).

**Social:** conductas mediante las cuales se aísla al individuo del grupo, se le margina y se le ignora.

**Psicológicos:** son las formas de acoso que son más dañinos y que corroen la autoestima, crean inseguridad y miedo. Dentro de esta forma de agresión se encuentran la intimidación o amenazas hacia las víctimas, que generan que éstas estén en una alerta constante, siempre pendientes de ser atacadas. No obstante, hay que considerar que todas las formas de bullying tienen un componente psicológico implícito.

Con el avance de la tecnología se está observando un rápido desarrollo y utilización de los medios informáticos y teléfonos celulares para generar nuevas modalidades de bullying, como son el ciberbullying y el *dating violence* (Espelage, y Swearer, 2004; Olweus, 2010):

**Ciberbullying:** consiste en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como Internet (correo electrónico, mensajería instantánea o “chat”, páginas web o blogs) y el celular. Es una forma de acoso indirecto en la que no es necesario la identidad del agresor (anonimato); también se usan imágenes grabadas a la víctima de forma vejatoria. Una de estas formas se denomina *happy slapping*: se realizan grabaciones de agresiones físicas brutales o vejaciones que son difundidas a través del celular o Internet (Scheinder, O'Donnell, Stueve y Robert, 2012; Smith, et al., 2006).

**Dating violence:** es el acoso entre parejas de adolescentes, donde prevalece el chantaje emocional. Es considerado como la antesala de la violencia de género (Arias, Fernández, y Alvarado, 2017).

Diversos autores (Bellido et al., 2013; Fernández, 2005; Olweus, 2010; Rincón, 2011) coinciden que existe una tendencia, principalmente en la educación, secundaria a que las agresiones sean en mayores porcentajes indirectas, del tipo verbal, exclusión social, rechazos, rumores y aislamiento y no tanto físicas como si lo es mayoritariamente en primaria (Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe, y Barrientos, 2008). Además, las formas de manifestación del bullying son variadas y adoptan diferentes matices,

precisamente por ello, es importante detectar el tipo y las vías en donde se expresan, con el fin de minimizar el impacto para quienes los reciben. Más aún si se tiene en cuenta que el uso de la tecnología como vía de expresión de las agresiones está en aumento y que predomina en secundaria las agresiones verbales, sociales y psicológicas.

***Roles en el contexto del bullying***

El bullying conlleva varios roles para que se desarrolle, algunos directamente involucrados: el agresor y la víctima, y otros que participan de manera indirecta y/o directa y de los cuales muchas veces promueven e incentivan la dinámica. Estos últimos toman el nombre de espectadores u observadores (Olweus, 1998). También existe otro grupo minoritario de alumnos que se categorizan en el rol víctima/agresor (Sullivan, 2003; Sullivan et al., 2005), los cuales manifiestan síntomas típicos de la víctima y reaccionan en ciertas situaciones como un agresor.

Sin embargo, esta clasificación presenta dos problemas: se solapan algunas categorías entre sí y las tipologías de agresores ansiosos y víctimas provocativas representan unos porcentajes muy reducidos con lo que se complica mucho su aplicación. Por estas fechas, muchos otros autores encuentran varios tipos de víctimas: víctimas provocativas (Olweus, 1993, 1998), víctimas pasivas (Olweus, 1998), víctimas poco y muy agresivas (Olweus, 1993); y de agresores: pasivos (Olweus, 1993, 1998). Por otro lado, Sullivan et al. (2005) propusieron tres tipos de acosadores: inteligente, poco inteligente y acosador víctima; y tres tipos de víctimas: pasiva, provocadora e intimidador víctima.

Teniendo en cuenta la diversidad de tipos de agresores, víctimas y espectadores unidos a los problemas de clasificación mencionada, simplificaremos el problema mencionando solamente los tres grandes grupos de actores que participan dentro de este fenómeno:

***Los agresores o bullies:*** Los investigadores han realizado estudios sobre las características de los agresores y han encontrado que son más propensos a mostrar problemas de conducta de externalización y general mala conducta (Bosworth, Espelage, y Simon, 1999; Olweus, 1998; Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2000). Los agresores son estudiantes “poderosos” que se dedican a hacer daño con repetidas acciones con poco o ningún costo para sí mismos. Por lo general son agresivos y hostiles y ejercen conductas de opresión sobre las víctimas, ellos experimentan satisfacción cuando otros están molestos o heridos (Cerezo, 1999; Fernández, 2005). Olweus (1993) afirma que los acosadores tienen

una concepción más positiva de la violencia, y Fernández (2005) describe como características de los agresores, el poder controlar a los demás por medio de amenazas verbales, acciones físicas y conductas agresivas. Los estudios longitudinales (Olweus, 1993; 1998) también apoyan las características de comportamiento de los agresores como las tasas más altas de alcohol y otras conductas criminales. Estas características de comportamiento negativos son consistentes con los hallazgos de que los matones son significativamente menos cooperativos que otros (Craig et al., 2009; Ortega, y Del Rey, 2007; Rigby, 2002).

Asimismo, se describen como características emocionales o afectivas de los agresores que carecen de preocupaciones, son emocionalmente inmaduros para otros, estando a menudo de mal humor, se enojan rápido, son impulsivos, y no presentan sentimientos de culpa o remordimiento (Sánchez, Ortega, y Menesini, 2012; Trianes, 2000).

**Las Víctimas:** Los investigadores han estudiado que las diferencias en las características físicas están relacionadas con la victimización. Parece que el tamaño y la fuerza pueden ser variables que conducen a los estudiantes a ser intimidados (Espelage y Swearer, 2004; Olweus, 1993, 2010). Además, los niños con necesidades especiales o discapacidades son intimidados significativamente más que otros estudiantes (Bosworth et al., 1999). Asimismo, los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen significativamente más probabilidades que sus compañeros para ser seleccionados como víctimas de acoso escolar, mientras más visible sea la anomalía o problema más propensos estarán estos estudiantes a ser victimizados (Amemiya et al., 2009; Rose, y Espelage, 2012).

Las víctimas tienden a mostrar una variedad de características de comportamiento. Olweus (1993) explica que las víctimas tienden a mostrar patrones de reacción más ansiosos y sumisos, cuyos comportamientos y actitudes puede suponer que no van a tomar represalias. Ellos por lo general no tienen amistades sólidas entre sus compañeros de clase, por lo que tienen menos amigos y menos protección entre pares que otros estudiantes (Rincón, 2011). Además, Rigby (2002) resume una variedad de resultados de la investigación que las características de comportamiento de las víctimas incluyen falta de habilidades sociales, falta de cooperación relativa y falta de competitividad.

En lo que respecta a las características afectivas de las víctimas, Olweus (1998, 2010) encontró que las víctimas son más ansiosas y menos seguras que otros estudiantes.

También se informó de que las víctimas son propensas a reaccionar ante la intimidación con tensión, miedos, baja autoestima, la toma de riesgos de baja, e incluso depresión (Sánchez et al., 2012).

**Los espectadores:** Ampliando la concepción del fenómeno, se comienza a dar el verdadero sentido social del que parte y en el que se mantiene el maltrato escolar: el resto de estudiantes que está presente cuando acontecen los hechos (Olweus, 2001, 2010). En un primer momento, estos estudiantes observadores son denominados “ausentes” o “ajenos” para posteriormente ser designados como “espectadores” tras considerar que estaban presentes en la mayoría de las situaciones de maltrato con una actitud activa o pasiva, pero contribuyendo de alguna manera a lo que ocurre (Ortega, y Mora, 2000).

La mayoría de los estudios que examinan las características de los espectadores de la intimidación en la escuela se centró en sus reacciones psicológicas y de comportamiento ante la intimidación. Estudios sobre las reacciones conductuales de los espectadores ante el acoso escolar demostraron que estas varían de ayudar a los agresores hasta la defensa de las víctimas y que la mayoría de los espectadores son pasivos y no ayudan a las víctimas (Craig et al., 2009; Quintana et al., 2009; Salmivalli, Voeten, y Poskiparta, 2011). Varios estudios investigaron las características emocionales de los espectadores, con respecto a empatía de los espectadores y sus conductas de ayuda, se encontró que los espectadores que se encontraban más propensos a ayudar a los demás tuvieron mayor nivel de empatía de los que no ayudan a las víctimas (Quintana et al., 2009), así mismo presentan mayores conductas prosociales (Bellido et al., 2013; Rivera y Zevallos, 2013).

### ***Consecuencias del bullying***

La violencia escolar tiene efectos perniciosos para todos los implicados, pero los más estudiados han sido los referidos a la víctima (Salgado, 2012), ya que en ella es donde son más notorios: los suicidios (Sánchez, et al., 2002), la muerte y el daño físico infligido a manos de sus compañeros de colegio, han tenido lugar en varios países europeos y Estados Unidos que han servido como puntos de no retorno y para lanzar la intervención pública e institucional (Wolke et al., 2000). Sin embargo, aunque estas consecuencias no son las más frecuentes no debemos desdeñarlas pues pueden llegar a producirse (Ortega y Del Rey, 2007).

*Consecuencias para las víctimas*

Tanto la victimización como el rechazo social en la escuela suponen importantes amenazas para el bienestar psicológico de niños y adolescentes, puesto que se trata de experiencias interpersonales sumamente estresantes para el individuo. Tal es así, que las víctimas de bullying y de rechazo escolar presentan (Estévez, 2005; Landázuri, 2007a; Olweus, 1998; Sánchez et al., 2012):

- Una imagen general más negativa de sí mismas.
- Desórdenes de atención y aprendizaje.
- Desesperanza y pérdida de interés en sus actividades favoritas.
- Inhabilidad para disfrutar y falta de energía.
- Deficiente habilidad para relacionarse con los demás.
- Sensibilidad hacia el rechazo y las evaluaciones negativas de los demás.
- Síntomas depresivos y ansiedad.
- Quejas psicósomáticas como dolores de cabeza y problemas de insomnio.

De acuerdo con Due et al. (2005), el proceso explicativo de la somatización del acoso escolar se desarrolla a partir de las interacciones negativas de la víctima que provocan soledad y angustia, y a su vez crean y refuerzan una identidad y evaluación negativas que determinan atribuciones causales sobre la discriminación que pueden desembocar en fobias sociales, preocupación general y síntomas depresivos, así como en el desarrollo inexacto de cognición.

Las consecuencias más inmediatas suelen ser malestar, infelicidad e inseguridad (Sánchez, et al., 2012), malestar que persiste tres años después de ser objeto de maltrato (Rigby, 2000); evitación de la escuela, soledad, depresión y encontrar el tránsito por la escuela como una situación muy difícil (Salgado, 2012; Trautmann, 2008); son más propensas a llevar armas a la escuela (Coloroso, 2003).

*Consecuencias para los agresores*

El efecto más llamativo de la intervención en el maltrato para los agresores es la incorporación a la delincuencia (Ortega y Mora, 2000) hasta tal punto que algunos autores, consideran que el bullying sea un escenario temprano de un posterior desarrollo de la misma (Eljach, 2011; Salgado, 2012); que unido a la estabilidad de la conducta agresiva (Espelage, Bosworth y Simon, 2000; Olweus, 1993) confirman la necesidad de intervención con agresores. Además de ello, diversos autores (Carozzo, 2010; Cerezo, 1999; Espelage y

Swearer, 2003; Olweus, 1998, 2001, 2010; Sánchez et al., 2002; Sullivan et al., 2005) convergen en decir que las principales consecuencias para el agresor son:

- Bajo rendimiento académico, fracaso escolar y rechazo a la escuela.
- Muchas conductas antisociales y delictivas.
- Dificultades para el cumplimiento de normas.
- Relaciones sociales negativas.
- Autoconcepto negativo pero alta autoestima y nula autocrítica.
- Falta de empatía.
- Falta de sentimiento de culpabilidad.
- Crueldad e insensibilidad.
- Ira e impulsividad.
- Depresión e ideaciones suicidas
- Baja responsabilidad.
- Persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta.
- En casos más extremos el suicidio.

Se señala que los agresores presentan más probabilidad de que se les diagnostique un trastorno psiquiátrico (70,8%) que las víctimas (50%) (Rigby, 2002). Por otra parte, suelen estar más implicados en el juego y el consumo de bebidas alcohólicas semanalmente que los jóvenes que no están implicados directamente en el acoso (Arias, 2013). Además, la implicación como agresor hace más probable que se desenvuelvan como cónyuges y padres maltratadores (Wekerle, Miller, Wolfe y Spindel, 2007).

Una teoría que se ha utilizado para explicar la conducta agresiva de los *bullies* ha sido la de las distorsiones cognitivas que plantea que existen ciertos esquemas mentales que actúan como justificadores de la conducta agresiva (Peña, y Andreu, 2012). Estos mecanismos son: Culpar a los demás, cuando se evade la culpa de la agresión acuniándola a las circunstancias; Minimización, que implica menguar las consecuencias de la conducta agresiva a través de explicaciones orientadas hacia tales fines; y Asumir lo peor, que implica considerar los hechos de agresión como situaciones inevitables (Barriga y Gibbs, 1996).

#### *Consecuencias para los espectadores*

Los efectos sobre los espectadores de maltrato están poco estudiados, aunque recientemente, están apareciendo varias investigaciones que los están teniendo en cuenta (Coloroso, 2003; Polanin, Espelage y Pigott, 2012; Quintana et al., 2009; Salmivalli et al., 2011) refiriendo que las principales consecuencias para los espectadores del maltrato entre iguales son:

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

- El miedo
- Sumisión.
- Pérdida de empatía.
- Desensibilización.
- Insolidaridad.
- Interiorización de conductas antisociales y delictivas para conseguir deseos.
- Sentimiento de culpabilidad.
- Persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta.

Los testigos de la intimidación ven lo que pasa, pero no lo comprenden suficientemente como para intervenir y elaborar estrategias de intervención. Por otro lado, la visión de este tipo de situaciones suele provocar una serie de sentimientos enfrentados: enfado, tristeza, miedo e indiferencia que por una parte les hace sentirse culpables y por otro temen que les pueda ocurrir lo mismo, en consecuencia cuando están en contacto repetidamente con este tipo de violencia tienden a reprimir los sentimientos de empatía hacia los demás que los desensibiliza ante estas escenas negativas en la escuela (Salmivalli et al., 2011; Sullivan et al., 2005). Este proceso puede afectarle moralmente al participar de convenciones y normas erróneas y perjudiciales que pueden llegar a afectar su sistema de creencias, su desarrollo moral de forma “devastadora y cruel” (Sánchez et al., 2012).

### ***Factores relacionados con el bullying***

#### ***Edad***

Olweus (1993) informó que, basado en la población de Noruega con la que trabajó, el porcentaje de niños que son victimizados disminuye gradualmente con la edad, y para aquellos que continúan experimentando la intimidación en la escuela secundaria y preparatoria, la agresión física es menos probable de ocurrir. Sin embargo, incluso con este descenso, el 11,3% de los alumnos varones de secundaria y el 2,5% de mujeres informaron intimidar a otros, en comparación con la primaria donde las tasas escolares son 10,7% para los varones y el 4,0% para las niñas. En España en cuanto a la variable edad se ha constatado que la mayor incidencia del maltrato se produce en el primer curso de secundaria (12 años) y va descendiendo paulatinamente hasta cuarto curso (16 años) (Montañez, Bartolomé y Montañes, 2009).

Diversos autores plantearon la hipótesis de que la intimidación tiende a disminuir cuando los niños crecen, porque la mayoría de ellos adquieren gradualmente mejores habilidades sociales con la edad, y porque, como los niños crecen, hay una menor

proporción de chicos más altos, más fuertes, que son potenciales matones presentes en sus grupos de pares (Rigby, 2004; Rose y Espelage, 2012). Esto apoya la idea de que los niños tienden a “pasar” del bullying como “una fase” a través del desarrollo. Trautmann (2008) observa que el pico de la intimidación y la victimización es por lo general entre las edades de nueve y quince años. Olweus (1998) señaló que, mientras los agresores más jóvenes pueden tener al menos un par de “amigos”, la popularidad de un agresor tiende a disminuir por debajo de la media en la adolescencia.

En un estudio entre cuarto y sexto grado de primaria, Salmivalli et al. (2002) encontraron, para ambos sexos, una disminución significativa con la edad en víctimas auto-identificadas, pero no disminuye con la edad si dicha identificación es dada por nominación de pares o reporte de maestros. En otras palabras, los niños que se han auto identificado a sí mismos como víctimas disminuyeron con la edad, y la cifra de niños que eran “verdaderas víctimas” (es decir, sobre la base de uno mismo, de pares y el informe del docente) se mantuvo estable entre los distintos grados. Los autores señalaron que no se debe simplemente aceptar resultados de las investigaciones generales sobre disminución de edad en la intimidación sin una cuidadosa consideración sobre esos factores.

#### *Sexo*

En general, como en tantas otras variables, el género impone sus diferencias, una excepción no la constituye el bullying, pues a pesar de que los especialistas no se logran poner de acuerdo de qué manera se presentan estas diferencias, es claro que existen de manera inequívoca.

Olweus (1985, citado por Salgado, 2012) indica que el bullying es más característico de los varones que de las mujeres, siendo esto confirmado por diversos autores (Bellido et al., octubre, 2013; Ma, 2001; Rigby, 2002; Rincón, 2011; Rivera y Zevallos, 2013). En Chile por ejemplo, un estudio mostró que, en los maltratos donde hay diferencias de género, los chicos son agresores mayor número de veces y también sufren mayor número de agresiones que las chicas, con excepción de la conducta “hablar mal”, que se da más en las chicas como agresoras, como víctimas y como testigos (Trautmann, 2008).

Se ha generado cierta polémica respecto a las diferencias de género respecto al bullying, una muestra de ello es que Bernstein y Watson (1997) llegaron a la conclusión de que estas tendencias probablemente son resultado de las diferentes definiciones de acoso escolar utilizado por investigadores. Craig et al. (2009) señalaron que, cuando las medidas

incluían formas indirectas de la conducta agresiva, las diferencias de sexo no eran tan notables que en los estudios que se centran principalmente en la agresión abierta (que tienden a categorizar a los hombres con mayor frecuencia como *bullies* y víctimas).

### *Factores Individuales*

Los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en la adolescencia incluyen tanto elementos biológicos y genéticos como psicológicos. Por un lado, cuando hablamos de factores genéticos y biológicos nos referimos a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos. Hoy en día existe un gran consenso científico acerca de la inexistencia de un determinismo genético, impermeable al ambiente, relativo a las características psicológicas y conductuales del individuo (Estévez, 2005) y se aboga por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales que rodean al individuo. Por otro lado, Ortega y Mora (2000), opinan que existe poco acuerdo, cuando no contradicción, entre la comunidad científica sobre qué características físicas son relevantes en víctimas, agresores y víctimas agresoras como precursoras del maltrato.

Por otro lado, entre los factores psicológicos tampoco parece existir un consenso claro pues los investigadores conceden trascendencia a distintos rasgos. Así, se refiere que los factores psicológicos más estrechamente relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia son: la tendencia a la impulsividad, la falta de empatía, la irritabilidad y el mal humor y la actitud positiva hacia la agresión (Bellido et al., 2013; Rose y Espelage, 2012; Sánchez et al., 2012; Trautmann, 2008). Por otro lado, a la vista de las altas puntuaciones obtenidas en las escalas de psicoticismo y depresión, se ha pensado también que se trata de comportamientos psicopatológicos (Rigby, 2004) o pseudopatológicos, en el sentido de ser conductas personales adaptativas pero no aceptables socialmente (Ma, 2001).

Dentro de este grupo de factores podemos mencionar (Rose y Espelage, 2012):

- Los sesgos cognitivos tanto de víctimas como de agresores que les llevan a interpretar incorrectamente las situaciones sociales en las que están envueltos.
- Déficit de competencias sociales de la víctima que le impide defenderse adecuadamente.
- La magnífica teoría de la mente de los agresores unida a la desconexión empática con la víctima le permite intimidar y no ser reprendido socialmente por ello.

*Factores relativos al grupo*

Los factores grupales toman cada vez más importancia y son más estudiados: pues su presencia inicia y puede alentar las situaciones de victimización. Recordemos que el 80% de los estudiantes acosados lo son por sus compañeros de curso (Loredo et al., 2008; Ortega, y Mora, 2000; Romaní et al., 2011) y que en la gran mayoría de casos los espectadores están presentes (Rincón, 2011).

Parece que el grupo puede enaltecer la posición social del agresor incrementando su estatus social (Espelage y Swearer, 2004), pues de hecho, ser percibido como poderoso y sentirse fuerte, es la motivación más común para intimidar (Sánchez et al., 2012); sin embargo, según Ortega y Mora (2000), esta relación no está clara al ser contradictorios los resultados de varias investigaciones ya que no todos los agresores aparecen sociométricamente como populares. Sobre las víctimas parece existir más acuerdo en que la mayoría de éstas son rechazadas. Así lo afirman Salmivalli y colaboradores (2011), al relacionar los distintos papeles sociales en torno a la intimidación con las estructuras de las redes sociales del grupo, encontrando que dichas redes tienden a concentrar estudiantes con los mismos roles o con roles complementarios; de tal forma que agresores, asistentes y reforzadores suelen compartir las mismas redes, mientras que defensores y ajenos comparten otras, y las víctimas suelen quedar al margen de ellas.

*Factores familiares*

Los factores familiares han sido los más estudiados en relación con el acoso escolar. En especial siguiendo a Trianes (2000), “el contexto familiar es fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero también, si la interacción entre sus miembros no es de calidad, puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad e inadecuación a los iguales” (p. 45).

Es posible encontrar varias clasificaciones que agrupan los elementos de este factor dotándolo de sentido. Por ejemplo, Ortega y Mora (2000) proponen tres campos influyentes: aquellos que investigan en el establecimiento del vínculo de apego, los estilos parentales y el sistema de relaciones familiares. En este sentido, en distintas investigaciones se ha constatado que el clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar

abierta y empática, favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos; mientras que por el contrario, el clima familiar negativo en un contexto donde no exista ninguno de los componentes mencionados, constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes (Huang et al., 2013; Rincón, 2011).

Otra variable familiar que en ocasiones se ha asociado con los problemas conductuales en la adolescencia es el nivel sociocultural bajo de la familia. Sin embargo, existe cierto consenso en considerar que el nivel sociocultural no constituye *per se* un factor de riesgo, sino que la explicación del vínculo entre nivel sociocultural y violencia estaría en el hecho de que las familias de nivel sociocultural bajo suelen ser más punitivas e intolerantes ante la desobediencia de los hijos, en comparación con las de nivel sociocultural medio-alto. Las razones podrían ir desde que los padres suelen ser más jóvenes o estar peor informados, a que las condiciones de supervivencia que experimentan les hace estar más centrados en mejorar sus condiciones de vida que en atender las necesidades de los hijos (Rincón, 2011; Salgado, 2012).

#### *Factores Escolares*

El estudio de la escuela como posible provocadora de situaciones violentas es muy complejo, según Ortega por dos motivos: por la propia complejidad del sistema (currículo, profesorado, estudiantes, recursos, etc.) y por las dificultades que presentan los implicados para reconocer la importancia del problema y por lo tanto oponerse a él. De tal forma que la investigación arroja conclusiones contradictorias (Ortega y Mora, 2000).

Se ha observado que algunas características propias de los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas, como por ejemplo, el tipo de agrupamiento escolar en escuelas mixtas y diferenciadas por el sexo (Gordillo, 2013), la carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y la orientación autoritaria versus democrática del profesorado (Huang et al., 2013; Rincón, 2011). Algunos autores llegan a afirmar que existen escuelas que son verdaderas “fábricas” de violencia por varias razones, entre las que destaca:

- 1) la falta tanto de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado,

- 2) el trato desigual a los alumnos por parte del profesorado, que en ocasiones otorgan privilegios únicamente a determinados estudiantes en detrimento de otros, con el consiguiente malestar de los menos atendidos,
- 3) la existencia de dobles mensajes en el aula, por ejemplo cuando el profesor utiliza el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante en el aula, que en muchas ocasiones genera un “efecto rebote” y más agresividad en el alumno (Salgado, 2012).

Otros factores más específicos de la organización del aula que se han relacionado con los problemas de conducta en los alumnos son (Amemiya et al., 2009):

- La realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes.
- El aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos.
- La tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros.
- La poca importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales.
- El desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos.

### *Factores sociales y culturales*

Las experiencias de los niños y adolescentes que están en nuestras escuelas, al menos diez años, no son sólo escolares sino que se le suman otras en sus hogares, ante la pantalla del televisor, computador o video juegos, su grupo de amigos, el barrio, sensaciones, emociones, deseos y sueños que vienen determinados por esas experiencias que les acompañan cada día que entran en las escuelas (Jiménez, 2007).

Reconociendo el factor social como el más difícil de explorar, Smith (1989, citado por Ortega y Mora, 2000), nombra los siguientes indicadores: las actitudes sociales ante la violencia, la legislación ante la violencia, la legislación contra el problema del maltrato infantil en general, el nivel socioeconómico de las familias, la ubicación del centro, la violencia de los medios de comunicación y los niveles de violencia, acoso sexual y racial de la sociedad. Dentro de este factor, la creciente sensibilidad social ante los problemas de los malos tratos familiares, domésticos, infantiles y escolares ha hecho que se apoye la investigación e intervención para conocerlos, explicarlos, prevenirlos y luchar contra ellos, una vez que han aparecido, ya sea a través de instituciones públicas o privadas (Jiménez, 2007).

### **Estudios sobre el bullying en el Perú**

Una vez revisados los aspectos teóricos del fenómeno de bullying, daremos paso al análisis de la investigación realizada en el Perú, que como se dijo previamente, ha sido

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

objeto de estudio de médicos, psicólogos y educadores. De hecho, fueron los estudios de médicos los primeros que se comenzaron a aparecer de manera sistemática sobre el bullying, particularmente los trabajos de Miguel Oliveros y Armando Barrientos, cuyos trabajos se han publicado desde el 2007 en la Revista Peruana de Pediatría (Barrientos, Oliveros, Figueroa, Cano y Quispe, 2008; Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe y Barrientos, 2008) y la Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública (Oliveros y Barrientos, 2007; Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe y Barrientos, 2009).

Un año antes, se empiezan a publicar en Arequipa los primeros trabajos de investigación sobre la violencia escolar a cargo de Aymé Barreda (2006), profesora de la Universidad Nacional de San Agustín, que publicó el primer reporte de bullying en la Revista de Psicología de la Universidad Católica de Santa María. Sin embargo, la profesora Barreda tiene como línea de investigación la violencia en general, y no tomó el bullying como línea sistemática de investigación.

Sería con Julio Carozzo (2010, 2013, 2015, 2017) que se inicia un proceso sistemático de investigación e intervención psicológica sobre el bullying en el Perú, dando pie incluso a la promulgación de la Ley de Convivencia en la Escuela (N° 29719), conocida mejor como “ley antibullying”, que promueve el desarrollo de una cultura de paz en el entorno escolar, a la par que se neutralizan o eliminan las conductas violentas de diversa índole en la escuela, incluyendo el bullying. Casi a la par, desde el 2009, Alberto Quintana, empieza a investigar el bullying, desde un enfoque particular, considerando las características de los espectadores (Quintana, Montgomery y Malaver, 2009; Quintana, Montgomery, Malaver, Ruíz, 2010; Quintana, Montgomery, Malaver, Dominguez, Ruíz, García y Moras, 2014). En ambos casos, los estudios de Carozzo y de Quintana, fueron realizados en la ciudad de Lima.

Poco tiempo después, en el 2013, se comienza a desarrollar un cuerpo sistemático de investigación sobre el bullying en la ciudad de Arequipa, en torno al profesor Renzo Rivera, quien labora en la Universidad Católica San Pablo. Sus investigaciones abarcan con amplitud temática diversos aspectos del bullying, tales como prevalencia y caracterización (Bellido, Rivera, Salas, Bellido, Peña, Villasante y Casapia, 2013; Bellido, Rivera, Salas, Bellido, Peña, Villasante y Casapia, 2016; Rivera y Zeballos, 2013; Rivera, Arias y

Cahuana, 2018;), la influencia de la familia en la conducta agresiva de los escolares (Rivera y Cahuana, 2016; Rivera y Arias, 2018), análisis psicométricos (Rivera, Bellido, Salas, Bellido, Peña, Villasante, Casapía y Paredes, 2015) y neuropsicológicos (Rivera, 2018). Además, el profesor Rivera, investiga temas sobre violencia contra la mujer (Castro y Rivera, 2015; Castro, Cerellino y Rivera, 2017), manifestando un interés por la violencia en general de manera similar a la Dra. Barreda, pero con una evidente focalización en el bullying, a diferencia de esta última.

En cuanto a la investigación educativa, han sido pocos los estudios relacionados con el bullying que han sido realizados por profesores (Loza y Frisancho, 2010; Ávila, Becerra, Vásquez y Becerra, 2011; Cahuas, 2012; Cuba y Osoreo, 2017); y que además, no constituyen una línea sistemática de investigación de parte de algún docente investigador. Sin embargo, un tema muy relacionado corresponde a la línea de estudios realizados por el profesor Enrique Gordillo, que investiga en la Universidad Católica San Pablo, el tema de la coeducación y las conductas disruptivas en estudiantes de nivel secundario (Gordillo, 2013; Gordillo y Gamero, 2013), línea de trabajo de la cual también participa el profesor Rivera (Gordillo, Rivera y Gamero, 2014; Gordillo, Cahuana y Rivera, 2016).

Asimismo, además, de los estudios mencionados, que constituyen líneas sistemáticas de investigación sobre el bullying, es posible ubicar diversos artículos publicados en revistas de medicina, educación y psicología; que han sido efectuados en diferentes partes del país, pero principalmente en la ciudad de Lima, y en las regiones de Arequipa, Trujillo y Huancayo. Muchos de estos documentos han sido publicados por estudiantes (Pajuelo y Noé, 2017), o bien son tesis de investigación (Sáenz, 2011), ponencias en congresos (Landázuri, 2007b), cartas al editor (Cobián-Lezama, Nizama-Vía, Ramos-Aliaga y Mayta-Tristan, 2015), artículos teóricos o de revisión (Carozzo, 2010; Castro-Morales, 2011; Arias, 2013, 2014), o artículos de investigación. En los acápites que siguen, analizaremos cómo se manifiesta el bullying en el Perú a la luz de las investigaciones realizadas en varias regiones al interior del país, según los criterios expuestos en la primera parte de este capítulo.

### ***Estudios sobre la prevalencia del bullying***

En el Perú a lo largo de los últimos años se han ido realizando diversas investigaciones ya sea por parte de organizaciones como el Observatorio sobre la Violencia

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

y Convivencia en la Escuela (que fue fundado por Julio Carozzo), universidades públicas y privadas, investigadores independientes, tesis y por parte del Ministerio de Educación con ayuda del Instituto Nacional de Estadística e Informática que nos vienen detallando cómo se da este fenómeno a lo largo de los años y en diversas ciudades.

Aquí revisaremos algunos estudios hechos en el Perú, que dan cuenta de la prevalencia de este fenómeno. Desde la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, García et al. (2010) indican que el bullying o acoso escolar se presenta desde la educación inicial y afecta entre el 7% y 10% de los escolares limeños. Y el problema no acaba al salir del aula, pues las secuelas psicológicas los acompañan hasta adultos, cuando muestran una personalidad tímida o rencorosa. Asimismo, en una muestra de 671 alumnos de secundaria de Lima se halló que el 12% de alumnos era víctima del bullying, el 13.6% era agresor, el 72.9% era espectador y un 1.2% configuraba como víctima/espectador (Landázuri, 2007a). Otro estudio también en Lima en una muestra de 185 alumnos entre el 4° grado de primaria y 5° de secundaria, se halló que el 54.7% mencionaron haber sufrido algún tipo de agresión, de los cuales el 52.7% eran mujeres y el 47.3% fueron varones (Oliveros y Barrientos, 2007).

En otro estudio realizado en Lima, Oliveros y Barrientos (2007) evaluaron a 185 estudiantes de una escuela privada, reportando que el 54.7% de los escolares ha sido víctima de bullying, y que el 30% de los estudiantes agredidos guardaron silencio. En otra investigación sobre ciberbullying, que implicó evaluar a 1703 estudiantes de tercero a quinto de secundaria de seis colegios públicos de Lima, se reportó que la prevalencia de acoso por medios tecnológicos se da con mayor frecuencia en las mujeres. Asimismo, el medio más utilizado para estos fines fue en primer lugar la Internet, alcanzando porcentajes de 8%, de los cuales 4.7% tienen la condición de víctima y el 3.3% son agresores; seguido del teléfono celular con un 4.9%, de los cuales 2.8% son víctimas y 2.1% agresores (García, et al., 2010).

Ya a nivel de otras provincias y regiones del país, Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe y Barrientos (2009), que trabajó con muestras representativas de diversas regiones de la costa, sierra y selva del Perú, se reportó que un 52.3%, 45% y 65.8% de bullying en cada una de estas regiones, respectivamente. Además, de que el 52.5% de las víctimas fueron varones y el 47.5% mujeres, entre los factores del riesgo se detectó el que

el 20% de los agresores proviene de hogares monoparentales y que el 27% de las víctimas es considerada como diferente, por parte de sus compañeros. Por otro lado, Amemiya, Oliveros y Barrientos (2009) identificaron serios factores de riesgo de violencia escolar severa en alumnos de quinto de primaria a quinto de secundaria, en 736 alumnos de los colegios privados de tres zonas de la Sierra del Perú: Ayacucho, Huancavelica y Cusco; reportando que el 47.4% de los alumnos encuestados manifestó violencia escolar, y de estos, el 10.6% presentó bullying severo. En Huancayo, Ávila, Becerra, Vásquez y Becerra (2011) reportaron que en una muestra de 256 estudiantes de siete instituciones educativas de dicha provincia, el 100% ha sufrido algún tipo de acoso, y que el 77% son observadores pasivos.

A través de una muestra que comprendió a 916 estudiantes del quinto y sexto grado de primaria de colegios nacionales de Ayacucho, Cusco, Junín y Lima, se concluyó que el número de incidencias de bullying alcanzó tanto a varones como a mujeres, presentando índices elevados (47%), y que el 34% de las víctimas no informaban a nadie sobre dichas incidencias. Asimismo, el grado de insensibilidad de parte de los espectadores alcanzaba cifras que bordeaban el 65% (Oliveros et al., 2008).

En Arequipa se han realizado diversas investigaciones sobre el bullying, una de ellas, reportó que en una muestra de 369 estudiantes de cuarto a sexto de primaria, el 11.4% son víctimas y el 9.5% son agresores, además de que se señaló que un 16% de las víctimas no le importa que se agrede a otros compañeros (Ranilla y Sánchez, 2009). En la investigación de Barreda (2006) se evaluó a 1080 de primero, tercero y quinto de secundaria, de 18 instituciones educativas de Arequipa, hallándose que un gran número de estudiantes indicó haber participado en diversos actos violentos como agresores, y que era muy común el consumo de sustancias psicoactivas en los menores evaluados.

Uno de los estudios más relevantes en Arequipa y a nivel del Perú, por tratarse de una muestra representativa de la región, abarcó 3979 estudiantes de 89 instituciones educativas de la provincia de Arequipa, de los cuales 1962 fueron mujeres y 2017 fueron varones, 2180 alumnos provenían de colegios estatales, 1392 de colegios particulares y 407 de colegios paraestatales; matriculados del primero al quinto grado de educación secundaria,

cuyas edades oscilaron entre los 11 a 19 años, y de diferentes niveles socioeconómicos. Este estudio reportó que el 2.8% de los evaluados tenía características de agresores matones, el 11.5% agresores inteligentes y el 11.3% agresores victimizados. Asimismo, se encontraron 14% de víctimas provocadoras, 11% de víctimas pasivas (11%), 22.7% espectadores activos y el 26.7% como espectadores pro sociales (Bellido et al., 2013).

Además, en Arequipa, se reportó que en una muestra de 988 estudiantes de primero a quinto de secundaria, varones y mujeres, que estudiaban en colegios nacionales de zonas marginales del distrito de Cerro Colorado, los índices de conductas agresivas y victimización fueron similares entre los adolescentes del área metropolitana de Arequipa y los que provenían de zonas marginales; sin embargo, la naturaleza de las agresiones era diferente, primando la agresión verbal y la física en la zona marginal (Rivera y Zevallos, 2013).

Llama la atención que en los estudios realizados por médicos en Lima y provincias de la sierra central se reporten cifras elevadas de acoso entre escolares, mientras que los estudios realizados por psicólogos en Arequipa reportan bajos porcentajes de agresores y víctimas identificados. En ese sentido, Cobián-Lezama, Nizama-Vía, Ramos-Aliaga y Mayta-Tristan (2015), hacen notar que los estudios que reportan cifras alarmantes de bullying son aquellos que curiosamente se han basado en dos instrumentos, el utilizado por DEVIDA y el construido por Olivares et al. (2009); pero que no se centran en las tres características básicas del bullying como son: desbalance de poder entre víctima y agresor, la intención de dañar y de tratarse de un acoso sistemático; sino solamente en las dos primeras. A ello se suma que en estos estudios no se ha reportado el proceso de construcción de los instrumentos ni los índices de validez y confiabilidad, lo que pone en duda que se esté midiendo el bullying de manera precisa y ontológicamente adecuada. Precisamente por esta razón, en el segmento que sigue se analizan los estudios psicométricos que se han realizado en el Perú sobre pruebas especializadas para valorar el bullying.

### ***Estudios psicométricos sobre el bullying***

En base a la revisión de la literatura en revistas de investigación especializadas, pudimos ubicar tres estudios psicométricos de escalas que valoran aspectos relacionados con el bullying. El primero de estos trabajos data del año 2014 y fue realizado por profesores de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con la finalidad de dar a conocer el proceso de construcción de una escala que valora el tipo de espectador de violencia entre pares (TEVEP). El estudio empleó una muestra de 480 adolescentes entre 14 y 18 años (52.9% varones y 46% mujeres) de cuarto y quinto de secundaria.

Asimismo, los 59 reactivos originales que compusieron la prueba fueron sometidos a juicio de expertos para determinar la validez de contenido y se aplicó un análisis factorial confirmatorio para valorar los 30 ítems que quedaron de la etapa previa. El análisis factorial determinó la existencia de tres factores subyacentes con buenos indicadores de ajuste, que corresponden a tres tipos de espectador: Espectador indiferente-culpabilizado, espectador antisocial y espectador pro social. Finalmente, los índices de confiabilidad calculados con el método de consistencia interna mediante la prueba Alfa de Cronbach fueron de 0.707, 0.674 y 0.801 para cada factor, demostrando la validez de constructo y la confiabilidad del instrumento (Quintana, Montgomery, Malaver, Dominguez, Ruíz, García y Moras, 2014).

En Trujillo, el 2014 se realizó la adaptación psicométrica del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) en una muestra de 3847 estudiantes de seis distritos, determinándose la existencia de cinco factores que explicaron el 46% de la varianza total de la prueba, con una confiabilidad total de 0.863. Aunque debe señalarse que el quinto factor obtuvo una confiabilidad de 0.673, mientras que los cuatro precedentes superaron el índice de 0.7, obtenido mediante el método de consistencia interna y la prueba Alfa de Cronbach. Además, no se reportó el método de extracción del análisis factorial exploratorio practicado, pero sí se indica que se trabajó con rotación Promax y se presentan los baremos obtenidos (Noé, 2014).

Otro estudio publicado el año 2015 en la revista de educación *Educationis Momentum* de la Universidad Católica San Pablo, da cuenta de la validación la Escala de Agresión entre Pares (Bullying) para Adolescentes de Cajigas et al. (2004) a la que se le agregó el factor de Cyberbullying. El estudio implicó la evaluación de 3978a adolescentes de 19

colegios de la ciudad de Arequipa, y se procesaron los datos mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio. En el primer caso, se aplicó el método de extracción de Ejes principales con rotación Promax encontrándose once (11) factores ubicados en cinco sub escalas, que fueron confirmados por el análisis factorial confirmatorio que arrojó adecuados índices de bondad de ajuste.

Los factores resultantes fueron: en la sub escala actitud hacia la violencia, se ubican los factores actitud facilitadora de la agresión y actitud de falta de manejo de la agresión; en la sub escala influencias externas, se ubican los factores influencia negativa de pares e influencia positiva de los adultos; la sub escala de conductas pro sociales no contiene factores; en la sub escala de conductas agresivas se ubican los factores pelea, intimidación, cyberbullying y burla; y en la sub escala de conductas de victimización se ubican los factores victimización y ciber victimización. Finalmente, los índices de consistencia interna para cada factor fueron adecuados, menos para el último factor que arrojó un factor muy bajo (Rivera, Bellido, Salas, Bellido, Peña, Villasante, Casapía y Paredes, 2015).

En el año 2016, se realizó la adaptación y validación de la Escala de Violencia Escolar de Estévez et al. (2005) en 950 estudiantes de instituciones educativas estatales del distrito de San Martín de Porres, con edades entre los 12 y 17 años, y mediante el análisis factorial exploratorio que obtuvo un valor KMO de 0.853 y un nivel de significancia adecuado en la prueba de esfericidad de Bartlett. Se hallaron dos factores: conducta violenta y victimización que explicaron el 45.31% de la varianza total de la prueba, con índices de confiabilidad superiores a 0.8 calculados mediante los coeficientes de Alfa de Cronbach, Spearman-Brown, Omega y Rulon. También se practicó un análisis factorial confirmatorio que arrojó buenos índices de ajuste, que sumados a los análisis estadísticos anteriores sugieren adecuados criterios de validez y confiabilidad (Ortiz y Livia, 2016).

Cabe destacar que en tres de estos cuatro estudios, han participado como parte del equipo de investigadores, conocidos psicometristas peruanos como son Sergio Domínguez, Renzo Rivera y José Livia, respectivamente; lo que puede considerarse como un indicador claro de la rigurosidad metodológica con que se han validado estos instrumentos, además de la precisión de los procedimientos que describen el tratamiento estadísticos de los datos. Otro dato interesante, es que dos de estos estudios ha sido desarrollados en provincia y con

muestras mucho mayores y más representativas que las empleadas en los estudios de la capital.

### ***Estudios sobre los actores del bullying***

Con respecto a los estudios realizados sobre las diversas características que presentan los actores implicados en el bullying, entiéndase víctimas, agresores y espectadores, y sus diferentes modalidades; se tiene que uno de los hallazgos que ha sido replicado en diversos estudios, es la relación entre la autoestima y el acoso escolar, pues tanto en el estudio de Landázuri (2007a), como en el de Cabrera (2012), Salazar (2015) y Pajuelo y Noé (2017), se reportaron correlaciones bajas y moderadas y negativas entre la autoestima y el ser identificado como víctima, acosador y espectador. Esto significa que todos los actores implicados en el bullying presentan baja autoestima independientemente de si son víctimas, agresores o espectadores; pero no se puede especificar si sus niveles de autoestima son previos a la situación de acoso o consecuencias de esta.

Por otro lado, en cuanto a los aspectos neuropsicológicos, recientemente se ha publicado un estudio en Arequipa que indica que las víctimas tienen problemas en tareas de planificación y demoran más en elaborar estrategias para resolver problemas, a diferencia de los agresores y espectadores, quienes no presentan dificultades en estas funciones superiores. Estos resultados explican por qué las víctimas no hallan la forma de defenderse. Por otro lado, los agresores presentan una menor inhibición ante estímulos irrelevantes en comparación con las víctimas y los espectadores; que podría llevarlos a mal interpretar ciertas señales sociales y generar respuestas agresivas de manera injustificada (Rivera, 2018).

Otros estudios peruanos centrados en las víctimas, han reportado que estas suelen percibirse como diferentes en el 27% de los casos, además de ser considerados más débiles (Barrientos, Oliveros, Figueroa, Cano y Quispe, 2008). Por ejemplo, un estudio efectuado por profesores, basado en la Encuesta de Convivencia Escolar del 2013, con más de 47,000 niños de todas las regiones del Perú, reportó que la violencia que es motivada por homofobia es más recurrente en varones, en una tasa de 4 a 5 niños afectados. Es decir, que la violencia homofóbica en la escuela es un asunto que afecta al 77% de varones que han

sido víctimas de bullying, mientras que solo el 23% de mujeres padecen este tipo de violencia; siendo además, más frecuente en la costa y la selva, que en la sierra del Perú.

Asimismo, el 80% de víctimas de violencia homofóbica han sido insultados y el 60% han sido golpeados; sobre todo en los patios, los baños y los alrededores de las escuelas. Otro dato interesante de este estudio, es que mientras las víctimas de bullying han sido víctimas de tocamientos indebidos en un 16%, en el caso del bullying homofóbico la cifra aumenta a 36%; y lo mismo sucede con las violaciones sexuales, que alcanzan al 4.1% de la población general afectada por bullying y al 8.8% de los escolares víctimas de bullying homofóbico (Cuba y Osoreo, 2017).

Con respecto a las emociones de las víctimas se ha reportado que suelen manifestar resignación en casi un 40% de los casos, resistencia y enfado en el 16.7% y consuelo en el 11% de los casos (Horna, 2017). También se ha encontrado que las víctimas de bullying suelen tener mayor riesgo de padecer depresión, aunque los datos son controvertidos (Sáenz, 2011). En ese sentido, un estudio realizado en 1,309 escolares de 29 instituciones educativas de Lima se reportó que los estudiantes implicados en actos violentos tienen menos control emocional que los no implicados, y que la resiliencia es mayor en los estudiantes que no participan de actos violentos en comparación con aquellos que sí participan de actos violentos; pero no se reportaron diferencias significativas en cuanto a la variable depresión (Velásquez y Montgomery, 2009).

En Arequipa, un estudio con 1,225 adolescentes entre 11 y 18 años reveló que el 41.4% de los evaluados cumple con los criterios psicométricos de depresión, y que esta podía ser explicada por variables tales como los conflictos interparentales, el consumo de alcohol en el padre y la violencia ejercida hacia los hijos (Rivera, Arias y Cahuana, 2018). A esto se suma, que en estudios previos, se reportó que su sentido de vida y la elaboración de un proyecto para su vida futura es poco claro (Huamani y Ccori, 2016). Asimismo, un estudio con 872 escolares de instituciones públicas de Arequipa, encontró que algunos factores que predicen positivamente el sentido de vida son la satisfacción con la vida, los estilos de afrontamiento dirigidos a la solución de problemas y hacia las relaciones positivas con los demás (Huamani, Arias y Núñez, 2018). Estos resultados, podrían ser empleados para diseñar estrategias de intervención en las escuelas, pero lamentablemente,

las autoridades educativas y la comunidad académica en general, no suele emplear trabajos de investigación local, principalmente por desconocimiento y también por inacción.

Con respecto a los agresores, se ha reportado en Lima, que tienen bajos niveles de habilidades sociales, tanto en habilidades relacionadas con los sentimientos, como en habilidades alternativas a la agresión y habilidades de planificación (Álvarez, 2016). Otro estudio de Lima, realizado con 675 alumnos de 17 instituciones educativas nacionales se reportó que los estudiantes más violentos tienen menos habilidades sociales los no violentos y los varones están más orientados por el poder que las mujeres, quienes presentan mayor nivel de amor (Velásquez, Montgomery, Pomalaya, Vega, Guevara, García y Díaz, 2009).

En Arequipa, se ha señalado en una muestra de 1,080 estudiantes de secundaria de 18 instituciones educativas, que las conductas violentas en la escuela están asociadas al consumo de alcohol y drogas ilegales como marihuana y cocaína por parte de los estudiantes; además de que es en los colegios mixtos donde se producen más conductas de acoso entre pares, sobre todo en las instituciones públicas (Barreda, 2006). En ese sentido, una línea de investigación sobre la coeducación y las conductas disruptivas en escolares de nivel secundario, liderada por Gordillo (2013), ha señalado que mientras en el Callao, donde se evaluó a 844 estudiantes de cinco escuelas mixtas y cinco diferenciadas, las conductas disruptivas (tales como conductas que interrumpen el estudio, falta de responsabilidad y conductas que perturban las relaciones sociales) fueron menores en las segundas (Gordillo, 2013); la réplica de este estudio en Arequipa, no arrojó diferencias significativas en las conductas disruptivas según el agrupamiento escolar (Gordillo y Gamero, 2013).

También en Arequipa, se ha evaluado el grado de influencia de los pares en las manifestaciones del bullying, de tal modo que la victimización se asocia con la cercanía a pares que violan las normas de convivencia. Asimismo, los varones son más proclives que las mujeres a incurrir en conductas agresivas tales como peleas, intimidación y cyberbullying. Un dato relevante de este estudio es que tener amigos agresores incrementa considerablemente la probabilidad de ser un agresor matón, agresor víctima y en menor

medida agresor inteligente (Bellido, Rivera, Salas, Bellido, Peña, Villasante y Casapia, 2016).

Finalmente, una línea de trabajo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que ha marcado una línea distintiva de investigación es la desarrollada por Alberto Quintana y sus colaboradores, sobre las características psicológicas sociadas al espectador, que rara vez ha merecido estudios serios, pues la mayoría de las investigaciones se concentran en las víctimas y los espectadores (Cerezo, 2001). En ese sentido, un estudio de Quintana, Montgomery y Malaver (2009) que tomó una muestra de 333 adolescentes de la ciudad de Lima, reportó que los espectadores prosociales emplean modos de afrontamiento orientados a la emoción, a la solución del problema y a la búsqueda de apoyo social; además de que los espectadores indiferentes culpabilizados son poco flexibles, no regulan sus emociones en situaciones problemáticas, mostrando poca confianza en sí mismos y poca perseverancia para la consecución de sus metas.

En otra investigación, Quintana, Montgomery, Malaver y Ruíz (2010) encontraron que, en una muestra de 400 estudiantes de nivel secundario del Cercado de Lima y del distrito de San Juan de Lurigancho, los espectadores indiferentes culpabilizados tienen menor capacidad de disfrute, carece de humor y sentimientos de bienestar, en comparación con los espectadores prosociales.

### ***Estudios sobre las causas y consecuencias del bullying***

Con respecto a las causas del bullying, varios estudios se han centrado en el rol de la familia, que suele tener una implicancia fundamental en las conductas agresivas de los niños y adolescentes (Arias, 2013). Así, un estudio realizado en la ciudad de Lima con 823 estudiantes entre 11 y 18 años, intentó valorar la relación entre los tipos de familia según el modelo de funcionalidad familiar de Olson y el bullying, pero no encontró asociaciones significativas; salvo en la agresión psicológica y las familias que presentan cierta separación emocional y límites difusos, con estilos autoritarios de crianza y ausencia de unión afectiva (Chulli, Cárdenas y Vilca, 2017).

Otra investigación realizada en Chiclayo con 214 estudiantes de tercero y cuarto de secundaria, reportó que las familias balanceadas, también según el modelo de Olson, se relacionan negativamente con ciertos indicadores de violencia física y amenazas entre los

estudiantes; y que los estudiantes que provienen de familias cohesionadas tienen menos probabilidad de participar conductas violentas de tipo verbal y físico (Cieza y Fernández, 2018). En Huancayo, en una muestra de 291 estudiantes de tercer a quinto de secundaria de una institución educativa, se reportó que el 91.8% de escolares ha presenciado actos de violencia física en la escuela y el 94.1% violencia verbal. Asimismo, solo el 23.9% de las familias tiene un funcionamiento familiar adecuado, que está asociado negativamente con la violencia escolar (Boza-Huamán, Maldonado-Camarena, Morales-Argandoña y Meléndez-De la Cruz, 2017).

Otro estudio que evaluó a una muestra de 1,730 estudiantes de cuarto y quinto de primaria de tres ciudades del país: Lima, Arequipa y Trujillo; reportando que la autoestima, el clima familiar, el autoconcepto y el acoso escolar están relacionados de manera significativa y negativa; y de forma positiva con el riesgo de conducta suicida; sobre todo entre los estudiantes de cuarto grado de primaria (Alvites-Huamaní, 2015). Este resumen, las variables familiares parecen tener un impacto en las conductas de acoso entre escolares, lo que supone promover un adecuado despliegue de los dinámicos propios de las familias, facilitando la comunicación, la integración familiar y delimitando los roles y normas para cada uno de sus miembros.

En el caso de la escuela, que es donde se han dirigido algunos de los esfuerzos para frenar el acoso escolar y promover la convivencia pacífica, varios autores señalan que el acoso entre escolares, podría ser reflejo de otras formas de violencia que ocurren entre profesores, o entre profesores y estudiantes (Barreda, 2006). Sin embargo, algunas limitaciones detectadas apuntan a una ambigüedad conceptual para identificar las conductas de acoso entre los profesores, así como razonamientos justificadores de la conducta violenta, que desplazan la responsabilidad de controlar y reducir dichas conductas al ámbito familiar (Loza y Frinsancho, 2010).

Esto supone, por un lado, que no se asume el rol de profesor para disciplinar a los estudiantes y por otro, que las profesoras no están preparadas adecuadamente para hacer frente a la problemática del bullying en la escuela. En ese sentido, un estudio cualitativo realizado en Puno reveló que los profesores no están entrenados para implementar estrategias contra el acoso escolar, reduciendo su participación a conversaciones que

invitan a reflexionar a los actores, pero sin técnicas o procedimientos validados (Abarca y Hanco, 2012).

En ese sentido, aunque se sabe que la mediación escolar y los programas antibullying son bastante efectivos para propiciar una cultura de convivencia pacífica en la escuela (Cahuas, 2012) poco se ha hecho por promover su aplicación o investigar sistemáticamente su validez ecológica, pues muchos de ellos han sido diseñados en realidades muy diferentes a la peruana (Beane, 2006; Calvo y Ballester, 2007). Estas dificultades, están mediadas además, por la complejidad que supone articular diversas instancias de participación a nivel legal-gubernamental, comunitario-familiar, escolar-institucional, educacional-curricular e interactivo a nivel profesor-alumno o alumno-alumno (Arias, 2014).

Asimismo, aunque existen desde hace varios años, algunas publicaciones que detallan cómo aplicar estrategias para resolver conflictos en la escuela (Guerrero, 1994) y otras muchas más numerosas y recientes, sobre cómo implementar programas antibullying, a manera de guías, manuales o talleres (Puccinelli, Ramírez-Gastón y Rivera, 2011; Benites, Carozzo, Horna, Palomino, Salgado, Uribe y Zapata, 2012; Carozzo, Benites, Zapata y Horna, 2012; Carozzo, 2017; Carozzo y Arévalo, 2017; Bravo, Carozzo, Bravo y Bravo, 2018); es todavía insuficiente lo que se ha avanzado en materia de combatir el bullying en la escuela, a pesar de los encomiables esfuerzos con conseguir la meta de convertir las escuelas en instituciones armoniosas y pacíficas.

Algunos temas de relevancia para comprender este fenómeno en la escuela, tienen que ver con la indulgencia mostrada frente a estos hechos que suelen ser justificados y tolerados, con la anuencia de las autoridades escolares y de los profesores, quienes muchas veces pasan por “agua tibia” los actos de violencia acaecidos en la escuela; y que merecen una atención especializada (Carozzo, 2010). En relación con ello, es también importante, romper el código del silencio que perpetúa los actos de violencia contra los más débiles, y analizar los diversos modelos de intervención, con sus evidentes bondades y limitaciones, que demandan la participación concertada de profesores, psicólogos, padres de familia y autoridades educativas (Merino, Carozzo y Benites, 2017).

Sin salir del ámbito escolar, podemos señalar el estudio de Gordillo, Cahuana y Rivera (2016) como un esfuerzo por encontrar las bases de la conducta disruptiva que comprende tanto a los actos de indisciplina y como de violencia entre pares, en el

agrupamiento escolar, sea que se trate de escuelas mixtas o diferenciadas. En este estudio, con 659 estudiantes de 23 escuelas públicas de Arequipa, se ha encontrado que aunque no existen diferencias significativas en los niveles de autoestima de los estudiantes según su agrupamiento escolar, los estudiantes de escuelas diferenciadas cometen mayor número de conductas disruptivas, que a su vez pueden ser el germen de actos de violencia y acoso entre pares. Con este estudio, entonces, se podría argumentar que las escuelas mixtas podrían contener ciertos lineamientos propicios para mitigar las manifestaciones de acoso y violencia escolar.

Podemos decir, empero, que las consecuencias sobre el bullying han sido poco estudiadas, y que requieren de investigaciones longitudinales y experimentales (Coie y Dodge, 1983; Espelage, Bosworth y Simon, 2001), que den cuenta de los efectos de la aplicación de programas en la escuela, lo que supone capacitar a los profesores para que tengan una participación más activa y articulada (Olweus, 1988). Además, es necesario seguir investigando este fenómeno, pues, aunque no ha pasado desapercibido por la comunidad académica, existen múltiples variables involucradas que no han sido objeto de estudio en el país (Benítez y Justicia, 2006).

Esto implica, por un lado, continuar analizando empírica y reflexivamente, el rol de la familia en la ocurrencia del acoso escolar, sobre todo en relación al tipo de gestión y otras variables organizacionales en la escuela (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007); y dentro de marcos interpretativos más ecológicos, que aterricen sus planteamientos de manera adecuada a nuestra realidad (Frías, López y Díaz, 2003; Huang, Hong y Espelage, 2013). Pero también demanda un mayor involucramiento de parte de los profesores para investigar una realidad que es más próxima a su quehacer profesional, y que sin embargo, ha sido abordada de manera aislada, con unos pocos estudios que carecen de rigurosidad metodológica o que solo quedan en reflexiones y revisiones temáticas, que aunque tienen un importante rol en la difusión del fenómeno de bullying, no contribuyen con el conocimiento de la realidad del acoso en la escuela.

## **Conclusiones**

El bullying es un fenómeno complejo que implica diversas instancias de la sociedad (Arias, 2014) y que suele manifestarse entre la niñez y la adolescencia, con una clara

tendencia a su disminución en el curso de los años (Espelage y Holt, 2001), lo que ha motivado algunas explicaciones evolutivas, con acento en la maduración de las estructuras nerviosas y sus correlatos conductuales en las funciones ejecutivas (Barroso y León-Carrión, 2002), así como en sus contrapartes socioculturales (Sutton, Smith y Swettenham, 1999).

Asimismo, por sus dramáticas consecuencias, es que el bullying ha sido y sigue siendo un fenómeno bastante estudiado (Sánchez, Cáceres y Gómez, 2002), lo que ha motivado, el presente análisis, a nivel conceptual como investigativo, que ha permitido establecer algunos lineamientos comunes sujetos a la investigación científica del bullying en el país. Algunas de estas tendencias que hemos podido encontrar, son las siguientes:

Los profesionales más dedicados a la investigación del bullying son los médicos y los psicólogos, con la salvedad de ciertas deficiencias metodológicas en el primer caso, que subyacen a una alarmante prevalencia del fenómeno en diversas regiones del país; pero que podría estar teniendo de fondo, una problemática bastante recurrente en nuestro medio, como es la de contar con instrumentos con adecuadas propiedades psicométricas y debidamente adaptados, validados o estandarizados. En ese sentido, no se puede llegar a datos concluyentes si no se cuenta con pruebas psicométricas válidas y confiables que permitan medir el bullying, a la luz de una adecuada fundamentación teórica que se plasme en la construcción de instrumentos estadísticamente consistentes (López y Orpinas, 2012).

Por otro lado, llama la atención la poca actividad investigativa en torno a este fenómeno por parte de los profesores, quienes deben ser las partes más interesadas en su abordaje práctico y científico. Las investigaciones educacionales, son en su mayoría reflexiones teóricas y estudios cualitativos, que dificultan la generalización de sus resultados, además de ser muy escasos en la literatura científica nacional. Por ello, es necesario realizar trabajos interdisciplinarios que permitan llenar estos vacíos, así como otros espacios que han quedado abiertos sobre la validez ecológica de las intervenciones realizadas en el país para contrarrestar el acoso escolar.

También, hemos podido detectar que las instituciones peruanas en las que el bullying o acoso entre pares, y la violencia en general, constituye una línea de investigación sistemática, son la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, la Universidad Nacional de San Agustín y la Universidad Católica San Pablo en Arequipa. Aunque en la

Universidad César Vallejo existen varios estudios de tesis y artículos publicados sobre acoso escolar, no pueden considerarse líneas de investigación por cuanto los autores de estos trabajos no cuentan más de dos publicaciones relacionadas a esta temática. Por otro lado, el Observatorio de Observatorio contra la Violencia y Convivencia en la Escuela ha publicado diversos libros divulgativos pero pocas investigaciones en revistas científicas, y convoca a profesores de la Universidad San Martín de Porres.

Asimismo, los temas más investigados sobre el bullying se refieren a su prevalencia, la validación de instrumentos para su medición, la autoestima y otras variables relacionadas (como resiliencia, depresión, habilidades sociales, estilos de afrontamiento, entre otros), la caracterización psicológica de las víctimas, lo agresores y los espectadores, y el funcionamiento familiar. Sin embargo, en muchos de estos casos, no se ha desarrollado una fundamentación teórica consistente que se encuentre anclada a modelos teóricos, como suele hacerse en las investigaciones internacionales. Tampoco hay un esfuerzo por desarrollar un modelo teórico propio o autóctono, que parta de una interpretación pertinente operacionalizada de la realidad peruana.

A pesar de estas limitaciones y fortalezas, el bullying es un fenómeno arduamente investigado en el país, cosa que no puede decirse de otros múltiples fenómenos que se encuentran presentes mucho antes de que se tomara conciencia del acoso escolar como problemática social y de salud mental. Por ello, el bullying constituye una línea de investigación con un corto recorrido, pero con un inmenso potencial, que puede enriquecerse a través de la investigación interdisciplinaria con trascendencia social, es decir, que no quede en la generación del conocimiento, sino también que aporte a la solución de problemas.

## **Referencias**

- Abarca, J. C. y Hanco, R. J. (2012). Estrategias de manejo que implementan los profesores en una institución educativa ante el bullying. *Revista de Psicología de Arequipa*, 2(2), 220-230.
- Alvarez, K. F. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. *Avances en Psicología*, 24 (2), 205-215.

- Amemiya, I., Oliveros, M. y Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(4), 255-259.
- Arias, W. L. (2013). Agresión y violencia durante la adolescencia: La importancia de la familia. *Avances en Psicología*, 21(1), 23-34.
- Arias, W. L. (2014). ¿Qué es el bullying?: los actores, las causas y los principios para su intervención. *Revista de Psicología de Arequipa*, 4(1), 11-32.
- Arias, E. L., Fernández, S. y Alvarado, M. (2017). La Escala de Violencia en las Relaciones de Parejas Adolescentes: Un análisis psicométrico y comparativo en estudiantes universitarios de Arequipa. *Revista de Psicología (Universidad Católica de Santa María)*, 14, 5-23.
- Ávila, M., Becerra, S., Vásquez, J. y Becerra, S. (2011). Acoso escolar en instituciones educativas de la ciudad de Huancayo en el 2011. *Apuntes en Ciencia y Sociedad*, 1(2), 83-91.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Valencia: STEE-EILAS.
- Alvites-Huamaní, C. G. (2015). Modelo explicativo de factores psicológicos y el bullying: primer proyecto semillero de investigación de la dirección universitaria de educación a distancia de la Universidad Alas Peruanas. *Hamut'ay*, 2(2), 25-39.
- Amemiya, I., Oliveros, M., y Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70 (4), 255-258.
- Barreda, A. (2006). Percepción de violencia escolar. *Revista de Psicología (Universidad Católica de Santa María)*, 3, 54-65.
- Barrientos, A., Oliveros, M., Figueroa, L., Cano, B. y Quispe, Y. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), 215-220.
- Barriga, A. Q. y Gibbs, J. C. (1996). Measuring cognitive distortion in antisocial youth: Development and preliminary validation of the "How I think" Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 22, 333-343.
- Barroso, J. M. y León-Carrión, J. (2002). Funciones ejecutivas: control, planificación y organización del conocimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(1), 27-44.
- Beane, A. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona: GRAO.

- Bellido, F., Rivera, R., Salas, J. C., Bellido, V., Peña, N., Villasante, G. y Casapia, Y. (2013). *Actitudes hacia el Bullying y sus diversas manifestaciones en escolares de educación secundaria en Arequipa Metropolitana*. Paper presented at the XVI Congreso Peruano y VI Congreso Internacional de Psicología, Arequipa.
- Bellido, F., Rivera, R., Salas, J. C., Bellido, V., Peña, N., Villasante, G. y Casapia, Y. (2016). Influencia de los pares en la manifestación del bullying en estudiantes de secundaria en Arequipa Metropolitana. *Interacciones*, 2(1), 32-42.
- Benites, L., Carozzo, J., Horna, V., Palomino, L., Salgado, C., Uribe, C., y Zapata, L. (2012). *Bullying y convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*. Lima: Dennis Morzán.
- Benitez, J., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 151-170.
- Bosworth, K., Espelage, D. y Simon, T. R. (1999). Variables associated with bullying behavior in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 19, 341-362.
- Boza-Huamán, N., Maldonado-Camarena, F., Morales-Argandoña, M., y Meléndez-De la Cruz, J. R. (2017). Violencia escolar, funcionalidad familiar y características sociodemográficas en una institución educativa pública de Huancayo-Perú. *Revista de Enfermería Herediana*, 10(2), 123-130.
- Bravo, A. M., Carozzo, J., Bravo, M. W. J., y Bravo, R. M. (2018). *Bullying y cyberbullying. Todas las preguntas, todas las respuestas*. Ferreñafe: Edición de los Autores.
- Cabrera, M. (2012). *Acoso escolar y autoestima en estudiantes de secundarias de la Institución Educativa Micaela Bastidas en Chimbote*. (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Chimbote, Perú.
- Cahuas, J. (2012). Acoso escolar. Características y formas de reducción en el aula. *Investigación Educativa*, 16(30), 99-108.
- Cajigas, N., Khan, E., Luzardo, M., Najson, S., y Zamalvide, G. (2004). Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica*, 3(3), 173-186.
- Calvo, A., y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Carozzo, J. (2010). El bullying en la escuela. *Revista de Psicología (Universidad César Vallejo)*, 12, 329-346.
- Carozzo, J. (2013). *Bullying. Opiniones reunidas*. Lima: Observatorio sobre la Violencia y la Convivencia en la Escuela.

## Carozzo- Chahuara Compiladores

- Carozzo, J. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Revista Espiga*, 14(29), 1-8.
- Carozzo, J. (2017). *La nueva triada del bullying*. Lima: Fondo Editorial OVCE.
- Carozzo, J., y Arévalo, E. (2017). *Una visión Iberoamericana de la convivencia escolar*. Trujillo: Universidad Privada Antenor Orrego.
- Carozzo, J., Benites, L., Zapata, L., y Horna, V. (2012). *El bullying no es juego. Guía para todos*. Lima: Dennis Morzán.
- Castro-Morales, J. (2011). Acoso escolar. *Revista de Neuropsiquiatría*, 74(2), 242-249.
- Castro, R., y Rivera, R. (2015). Mapa de la violencia contra la mujer: La importancia de la familia. *Revista de Investigación*, 6, 101-125.
- Castro, R., Cerellino, L. P., y Rivera, R. (2017). Risk factors of violence against women in Peru. *Journal of Family Violence*, 32(8), 807-815. DOI: 10.1007/s10896-017-9929-0.
- Cava, M. J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Cerezo, R. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus victimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- Chulli, D. M., Cárdenas, J. K., y Vilca, L. W. (2017). Funcionamiento familiar y bullying en estudiantes de instituciones educativas públicas del distrito de Lurigancho. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 2(1), 43-52.
- Cieza, L. E., y Fernández, A. P. (2018). Funcionamiento familiar y violencia escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo, 2017. *Revista Tzhoecoen*, 10(2), 273-286.
- Cobián-Lezama, C., Nizama-Vía, A., Ramos-Aliaga, D., y Mayta-Tristan, P. (2015). Medición y magnitud del bullying en el Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32(1), 196-197.
- Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 261-282.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander: From preschool to high school—how parents and teachers can help break the cycle of violence*. Nueva York: Harper Resource.

- Craig, W., Yossi, H. F., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216-224.
- Cuba, L., y Osoreo, T. (2017). La violencia homofóbica en la escuela peruana y sus particularidades respecto a otros tipos de violencia escolar: Una exploración cuantitativa. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9(1), 139-169.
- Due, P., Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S., Scheidt, P., . Children, T. H. B. I. S.-A. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15, 128-132.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Panamá: UNICEF.
- Espelage, D., Bosworth, K., y Simon, T. R. (2000). Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 326-333.
- Espelage, D., Bosworth, K., y Simon, T. R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16(4), 411-426.
- Espelage, D., y Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychological correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 123-142.
- Espelage, D. y Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espelage, D. y Swearer, S. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates Publishers.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157), 183-196.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Fernández, I. (2005). *Escuela sin violencia: resolución de conflictos*. Lima: Alfaomega Grupo Editor.

## Carozzo- Chahuara Compiladores

- Frías, M., López, A., y Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8(1), 15-24.
- García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Sotelo, L., Herrera, F., . . . Fernandini, P. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(2), 83-99.
- Gordillo, E. G. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao. *Educación*, 22(43), 91-112.
- Gordillo, E. G., Cahuana, M., y Rivera, R. (2016). *Conductas disruptivas y autoestima en escuelas mixtas y diferenciadas de Arequipa*. Arequipa: Universidad Católica San Pablo.
- Gordillo, E. G., y Gamero, G. J. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo de secundaria de Arequipa. *Revista de Investigación de la Universidad Católica San Pablo*, 4, 67-94.
- Gordillo, E. G., Rivera, R., y Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y educadores*, 17(3), 427-443. DOI: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.2>
- Guerrero, L. (1994). Aprendiendo a convivir. Estrategias para resolver conflictos con los niños en la escuela y en la familia. Lima: Instituto de Estudios Peruanos – UNICEF.
- Horna, V. (2017). Un estudio cualitativo sobre convivencia escolar: el bullying desde la perspectiva de las víctimas. *ConCiencia EPG*, 2(2), 46-56.
- Huamani, J. C., Arias, W. L., y Núñez, A. L. (2018). Predictive model of purpose of life in adolescents of public educational institutions from Arequipa City. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 12(2), 1-22.
- Huamani, J. C., y Ccori, J. (2016). Respuesta al sentido de vida. *Revista de Psicología de Arequipa*, 6(1), 331-348.
- Huang, H., Hong, J. S., y Espelage, D. (2013). Understanding factors associated with Bullying and peer victimization in Chinese schools within ecological contexts. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 881-892.
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Tesis para optar el grado académico de Doctor en Educación, Universidad de Huelva, Huelva, España.
- Landázuri, V. (2007a). Asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima. *Revista Psicológica Herediana*, 2(2), 71-80.

- Landázuri, V. (2007b). *Bullying, maltrato entre compañeros: Todos tienen una historia que contar*. Paper presented at the Segundo Congreso de la Asociación Peruana de Psicoterapia Psicoanalítica en Niños y Adolescentes, Lima, Perú.
- López, V., y Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-124.
- Loredo, A., Perea, A., y López, G. (2008). “Bullying”: acoso escolar. La violencia entre iguales. Próblemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica Mexicana*, 210-214.
- Loza, M. J., y Frisancho, S. (2010). ¿Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad infantil en un grupo de profesoras de educación inicial. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(2), 59-86.
- Ma, X. (2001). Bullying and Being Bullied: To What Extent Are Bullies Also Victims? *American Educational Research Journal*, 38(2), 351-370.
- Merino, C., Carozzo, J. C., y Benites, L. (2017). La conspiración del silencio: El bullying en el Perú. *Huellas*, 3(5), 61-79.
- Montañez, M., Bartolomé, R., y Montañes, J. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 1-13.
- Noé, H. M. (2014). Adaptación psicométrica del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología (Universidad César Vallejo)*, 16(1), 78-96.
- Oliveros, M., y Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 60(3), 150-155.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y., y Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en Colegios Estatales de Primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), 215-220.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y., y Barrientos, A. (2009). Intimidación en colegios estatales de secundaria del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 62(2), 68-78.
- Olweus, D. (1988). Bullying in the Schools: How Educators Can Help. *The Education Digest*, 53(7), 30-34.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. EE.UU.: Wiley-Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

## Carozzo- Chahuara Compiladores

- Olweus, D. (2001). Bullying and Peer Abuse at School. *Clasic and Contemporary Readings in Social Psychology*, 184-191.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. En S. R. Jimerson, S. Swearer y D. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9-33). New York: Routledge.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2007). *Violencia juvenil y escolar: una aproximación conceptual a su naturaleza y prevención*. Paper presented at the II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en cultura de paz, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
- Ortega, R., y Mora, J. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum Ediciones.
- Ortiz, M., y Livia, J. (2016). Validez y fiabilidad de la escala de violencia escolar en una muestra de estudiantes de instituciones educativas públicas de Lima. *Cátedra Villarreal Psicología*, 1(1), 21-31.
- Pajuelo, J., y Noé, M. (2017). Acoso escolar y autoestima en estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación de estudiantes de Psicología*, 6(1), 86-100.
- Peña, M. E., y Andreu, J. M. (2012). Distorsiones cognitivas: Una revisión sobre sus implicaciones en la conducta agresiva y antisocial. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 12, 85-99.
- Polanin, J. R., Espelage, D., y Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- Puccinelli, M. A., Ramírez-Gastón, L., y Rivera, X. (2011). *No bullying. Manual de prevención e intervención en la escuela*. Lima: Corporación Inthelios.
- Quintana, A., Montgomery, W., y Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 153-171.
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., Dominguez, S., Ruíz, G., García, N., y Moras, E. (2014). Construcción y validación de la escala de tipo de espectador de violencia entre pares (TEVEP). *Revista de Investigación en Psicología*, 17(2), 77-92.
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., y Ruíz, G. (2010). Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (Bullying). *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 139-162.
- Ranilla, R. M., y Sánchez, V. L. (2009). Bullying en la escuela. *Revista de Psicología (Universidad Católica de Santa María)*, 6, 76-85.

- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychological International*, 25(3), 286-330.
- Rincón, M. G. (2011). *Bullying, acoso escolar: consecuencias, responsabilidades y pistas de solución*. México D.F.: Trillas.
- Rivera, R. (2018). Funciones ejecutivas y cognición social en adolescentes agresores, víctimas y espectadores en contexto de bullying. *Revista de Psicología (Universidad Católica San Pablo)*, 8(1), 41-66.
- Rivera, R., y Arias, W. L. (2018). Factores asociados a la violencia contra los adolescentes en el hogar y en el colegio. *Revista Ciencias Psicológicas* (artículo sometido a revisión).
- Rivera, R., Arias, W. L., y Cahuana, M. (2018). Perfil familiar de adolescentes con sintomatología depresiva en la ciudad de Arequipa, Perú. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 56(2), 117-126.
- Rivera, R., Bellido, F., Salas, J. C., Bellido, V., Peña, N., Villasante, G., Casapía, Y., y Paredes, G. (2015). Validación de la escala de agresión entre pares para adolescentes, factor de cyberbullying y sub-escala de victimización en estudiantes arequipeños. *Educationis Momentum*, 1, 11-32.
- Rivera, R., y Cahuana, M. (2016). Influencia de la familia sobre las conductas antisociales en adolescentes peruanos. *Actualidades en Psicología*, 30(120), 85-97.
- Rivera, R., y Zevallos, A. (2013). Diferencias en las actitudes, conductas e influencias externas ligadas al bullying entre estudiantes de secundaria de zonas marginales y del área metropolitana de Arequipa. *Memorias del XVI Congreso Peruano y VI Congreso Internacional de Psicología*, 3-5 de octubre de 2013, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- Romaní, F., Gutiérrez, C., y Lama, M. (2011). Auto-reporte de agresividad escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(2), 118-125.
- Rose, C. A., y Espelage, D. (2012). Risk and Protective Factors Associated with the Bullying Involvement of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 37(3), 133-148.
- Sáenz, M. (2011). *Sintomatología depresiva y acoso escolar en un grupo de adolescentes escolares*. Tesis para optar la Licenciatura en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

## Carozzo- Chahuara Compiladores

- Salazar, A. (2015). *Acoso escolar y autoestima en estudiantes del primer y segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas nacionales del distrito de Santa*. (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Chimbote, Perú.
- Salgado, C. (2012). Revisión de las investigaciones acerca del bullying: desafíos para su estudio. En L. Benites, J. Carozzo, V. Horna, L. Palomino, C. Salgado, C. Uribe y L. Zapata (Eds.), *Bullying y convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales aplicativos y de investigación* (pp. 127-178). Lima: Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Salmivalli, C., Voeten, M., y Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
- Sánchez, R., Cáceres, H., y Gómez, D. (2002). Ideación suicida en adolescentes prevalencia y factores asociados. *Biomédica*, 22(2), 407-416.
- Sánchez, V., Ortega, R., y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Scheinder, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A., y Robert, W. S. (2012). Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177.
- Smith, P., Mahdavi, J., y Carvalho, M. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying: a report to the Anti-Bullying Alliance*. London: Department of Education.
- Sullivan, K. (2003). *Bullying in secondary schools*. New York: SAGE.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Sutton, J., Smith, P., y Swettenham, J. (1999). Bullying and "Theory of Mind": A Critique of the "Social Skills Deficit" View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 78(1), 13-20.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Velásquez, C., y Montgomery, W. (2009). Resiliencia y depresión en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana con y sin participación en actos violentos. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(2), 75-87.

- Velásquez, C., Montgomery, W., Pomalaya, R., Vega, J., Guevara, W., García, P., y Díaz, G. (2009). Habilidades sociales y filosofía de vida en los alumnos de secundaria con y sin participación en actos violentos de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 69-82.
- Wekerle, C., Miller, A., Wolfe, D., y Spindel, C. (2007). *Maltrato infantil*. México, D.F.: Manual Moderno.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., y Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 989-1002.



**CAPÍTULO IV**  
**APRENDER A CONVIVIR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS:**  
**Una alternativa para prevenir la violencia**

*Horacio R. Maldonado (\*)*  
Universidad Nacional de Córdoba-Argentina

**Introducción**

Para iniciar este trabajo, inherente a la violencia/convivencia en los espacios educacionales, formularemos una primera convicción: la violencia constituye un fenómeno **histórico, universal y complejo**.

Correlativamente, las circunstancias de convivir con nuestros semejantes/diferentes resultan intrincadas desde siempre; independientemente incluso de los ámbitos en que esa convivencia tenga lugar. Se trata, por cierto, de un fenómeno complejo, lo cual ha determinado que diversas disciplinas hayan decidido investigarlo y tengan importantes cosas que decir al respecto. Asimismo, la interdisciplinariedad resulta una alternativa insoslayable cuando se requiere abordar convenientemente esta problemática.

Antes de proseguir y a fin de contextualizar nuestras consideraciones, bosquejaremos una definición inicial de la violencia. Siguiendo a Jean-Marie Domenach diremos que consiste en el *“Uso de una fuerza, abierta u oculta, física o simbólica, con el fin de obtener de un individuo, grupo o comunidad, algo que no quiere consentir libremente”*.

**La Violencia como Problema Histórico**

Si rastreamos expeditivamente en la historia de la civilización, verificamos que desde tiempos remotos la violencia estuvo ligada a las más pretéritas y variadas **cosmogonías, mitologías y leyendas**.

No obstante, es recién hasta el siglo XIX cuando el francés Georges E. Sorel la convierte formalmente en objeto de estudio. Demás está aclarar que la violencia en sus múltiples versiones ha estado presente desde los mismos orígenes de la civilización.

Por ejemplo, si nos situamos en occidente y recalamos en la cosmogonía griega, veremos que se le acredita a Heráclito de Éfeso ser el mentor de la siguiente idea, que más que idea es para él una evidencia, un dato: *“La violencia es padre y rey de todo”*... *“Conviene saber*

*que la guerra es común a todas las cosas...*". Por cierto aquí la formulación no necesariamente manifiesta una connotación peyorativa.

Por su parte a Sócrates parece no molestarle la violencia en sí misma, aunque sí el abuso del poder y del lenguaje, en tanto interpreta que constituyen obstáculos para la belleza, a la razón y la armonía.

En la tragedia griega la violencia asume como modalidades la venganza, la cólera y otros excesos pasionales; sin embargo, lo que se reprueba particularmente es la desmesura (Ubris) y la locura (Até).

Los latinos, verbigracia, no distinguen entre fuerza y violencia en su lenguaje. Se torna evidente entonces que desde aquellas épocas distantes hasta estos días la caracterización/conceptualización de la violencia (y sus profusas manifestaciones) se ha ido metamorfoseándose y quizá complejizando. Es factible constatar la ramificación de las polémicas y los puntos de vista al respecto, como así también las líneas de investigación que surgen en torno a esta problemática nodal.

### **La violencia como problema universal**

Si bien a menudo preferimos suponer que la violencia emerge y se ubica más allá de nuestras fronteras (personales o geográficas), no existe ningún territorio exento de la violencia, no existe raza, comunidad, ni pueblo que esté exento de este flagelo, no existe institución, ni existe sujeto que pueda eximirse verídicamente de la violencia.

La violencia es constitutiva de la naturaleza humana y consecuentemente de los grupos humanos, independientemente de sus magnitudes. Lo que si quizá convenga admitir es que no necesariamente se manifiesta de manera simétrica en distintos puntos del orbe, o incluso, en algún mismo punto del planeta.

### **La violencia como problema complejo**

La realidad siempre está sobre determinada por múltiples factores, más allá que podamos distinguirlos o no. Muy difícilmente un factor, por sí solo, puede llegar a explicar por qué una persona o un grupo de ellas se comportan de manera violenta y otra persona, grupo o comunidad, en las mismas circunstancias, no lo hace. La violencia constituye un problema complejo, una trama en la que se conjugan aspectos: biológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc., de allí que la utilización de paradigmas simplistas para su análisis provoca serias distorsiones o reduccionismos improductivos.

Algunos factores de riesgo pueden ser privativos de un tipo determinado de violencia, pero es más frecuente que los diversos tipos compartan varios factores de riesgo. Además de esclarecer las causas de la violencia y sus interacciones, el modelo ecológico o complejo que habitualmente suscribimos, también nos orienta en lo que es preciso hacer para prevenirla y/o atenderla.

Quizá resulta en este punto pertinente una aproximación a la idea de complejidad. La concebimos desde la perspectiva de Edgar Morin, quien afirma “la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple... es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retracciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico”

### **Propósito**

Luego de enunciar algunas cuestiones fundamentales, nos interesa ahora situar la convivencia y sus vicisitudes en un campo social específico: las **instituciones educativas** y enfocarla desde una perspectiva particular aunque no exclusiva: la **psicología**. Expondremos a continuación algunas ideas sucintas inherentes a esta temática.

### **Una precisión conceptual elemental**

Interpretamos que la noción de **convivencia escolar** resulta más conveniente para explicitar los **modos de convivencia posibles** en el seno de las organizaciones educativas. Esto en virtud de que interpela aquellas nominaciones tradicionales y sesgadas que hacen referencia a la indisciplina, mala conducta, acoso escolar o bullying entre otras categorizaciones más o menos conocidas.

Estas expresiones subrayan de manera específica el comportamiento indeseable solo de uno de los sectores que participan de la vida institucional: los estudiantes. Es evidente aquí una omisión en un doble sentido: primero, en cuanto a la responsabilidad que le cabe a los adultos en aquellos comportamientos de los menores y segundo, en cuanto desatiende o invisibiliza el comportamiento de los mayores.

Semejante reduccionismo, sin embargo, está de tal forma naturalizado en esos espacios que causa sorpresa cuando aseveramos que la indisciplina, inconducta o violencia, son posibilidades que atañen a todos y cada uno de los miembros de una comunidad educativa. La noción que suscribimos y proponemos admite un análisis diferente, esto es, estructural y complejo (no complicado) de la convivencia en el marco institucional.

Asimismo, agregamos que la convivencia violenta (física y/o simbólica) es simplemente una de las alternativas de convivencia posible entre los miembros de un establecimiento escolar. Aludir a la violencia escolar (tal cual la promocionan a tiempo completo y sin tapujos numerosos medios de comunicación) y adscribirla sin reparos a los estudiantes es otra simplificación usual que poco ayuda a comprender y resolver los problemas cotidianos de la escuela.

### **Sobre algunos avances en las políticas educativas**

En las postrimerías del siglo pasado (1993), calificados especialistas de la UNESCO presentaron un informe en relación al perfil deseable para la educación del siglo XXI. Enfatizan allí la necesidad de que la misma se concrete en base a cuatro pilares o aprendizajes fundamentales: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

La convivencia aparece explícitamente como una preocupación relevante; es decir, alcanza un estatus equivalente a otros aprendizajes que se consideran indispensables de lograr en las instituciones escolares. Se indica que la convivencia es motivo de aprendizaje; lo cual nos lleva a inferir que deja de ser visualizada simplemente como un asunto natural y espontáneo; se trata ahora de una cuestión cultural que debe ser construida y apropiada de manera sistemática y permanente.

Esto de aprender a convivir tiene algunas derivaciones interesantes, por ejemplo, a los alumnos les toca aprender a convivir con sus pares pero también con los adultos. Los docentes por su parte tienen que aprender, inexorablemente, aquello que les toca enseñar, esto es, a convivir.

No basta entonces con desplegar un repertorio eminentemente conceptual o principista; se requiere enseñar y en el mismo acto convivir, por ello se necesita mucho más de lo que la mera investidura del título docente concede. La convivencia se enseña fundamentalmente conviviendo; esta es una manera fehaciente de aportar a la edificación de una cultura democrática. Cuando la convivencia se enseña como un simple y mero contenido curricular, estaremos sutilmente abonando una cultura autocrática.

**La convivencia resulta problemática desde siempre y concierne a todos los sujetos, grupos y sectores sociales**

Como lo anticipamos en la introducción, lejos está la convivencia de ser una circunstancia novedosa o de aparición reciente. Posiblemente el compulsivo e interesado tratamiento mediático que recibe por estos días, o el resquebrajamiento del sistema de valores imperante en la modernidad, entre otro cúmulo de razones de peso desigual, hayan instalado el debate compulsivo y la efectiva inquietud de vastos conglomerados sociales.

No obstante, si consultamos a antropólogos, sociólogos o juristas, para no ir más lejos, y requerimos una presentación que enfoque el problema desde una perspectiva diacrónica, raudamente nos interiorizamos que en las más primitivas formas de organización social (hordas, clanes, tribus) los conflictos de convivencia resultaba una constante.

Si por otra parte les solicitamos a dichos estudiosos que nos ilustren acerca del estado de cosas vigente en el planeta en lo que hace a la convivencia, esto es, que den cuenta de los conflictos y dificultades entre bloques, naciones, etnias, regiones, grupos diversos, etc., rápidamente nos informamos que más allá de los avances sociales y dispositivos que los hombres han conquistado y producido, las complicaciones para convivir resultan una invariante.

Cuando acudimos a la psicología para verificar detalles de los procesos de convivencia y reclamamos algún análisis desde el punto de vista diacrónico, las investigaciones psicoanalíticas nos dejan saber que desde la más temprana infancia, desde los primeros instantes de vida extrauterina, la convivencia entre el cachorro humano y los mayores que lo tienen a su cargo no deviene en un asunto trivial y exento de trastornos.

El intrincado juego de pulsiones amorosas y hostiles que suscita, por ejemplo, la configuración de una relación triangular elemental, como la que conforman padre, madre, hijo, revela con nitidez que el conflicto es inherente a la naturaleza de las relaciones humanas, las cuales, insistimos, son de hecho, relaciones sociales. Estas investigaciones que se ocupan sistemáticamente en dilucidar la génesis y desarrollo de los vínculos humanos primarios, demuestran que la dificultad para coexistir con nuestros semejantes/diferentes en cualquier ámbito (familia, escuela, trabajo, etc.) es constitutiva de esa misma convivencia.

También dichos estudios nos enseñan que todos los sujetos, tanto los menores como los mayores, sin excepción, deben someterse a las reglas y mandatos de la cultura, ya sea para formar parte como para desenvolverse en ella. Existen códigos precisos aunque a veces intangibles que es necesario acatar para poder convivir razonable y saludablemente bien y en esto de acatar, los adultos (familiares primero, educadores después) tienen una responsabilidad superlativa en relación con los infantes. Ellos tienen asignada, quizás sin saberlo exhaustivamente, la imprecisa función de alentar el paso de la naturaleza a la cultura, como diría C. Levy-Strauss.

Si le demandamos a la psicología profunda un análisis de corte sincrónico en cuanto a las vicisitudes de las relaciones humanas y a los modos que las personas establecen para convivir, verificamos otra vez la complejidad que este propósito conlleva. Que los sujetos convengan a regañadientes atenerse a las exigencias de la cultura, no significa en absoluto que estén dispuestos a ser consecuentes con ellas a tiempo completo.

Los deseos primarios de los hombres y mujeres, aquellos quizá incompatibles con el orden y bienestar colectivo, no son abolidos para siempre en la infancia. Sencillamente son exiliados y se mantienen indefinidamente expectantes para alcanzar satisfacción y obtener prerrogativas ante cualquier mínima alternativa factible.

Amor-odio, odio-amor en inmensurables composiciones matizan las relaciones entre los humanos y nos colocan en posición de confirmar que la convivencia es un asunto que trasciende las buenas y conscientes intenciones. El no admitir la permanente y viva influencia de la actividad psíquica inconsciente, nos privará de una aceptable comprensión del fenómeno de la convivencia e inhibirá nuestras estrategias para abordarla.

Esta perspectiva de análisis que otorgan las investigaciones psicoanalíticas, permite aseverar que nadie puede reclamar excepciones, psíquicamente hablando, en esto de las responsabilidades que caben en el desafío de convivir. Más allá de que alguien postule o alegue irresponsabilidad por cualquier tipo de posicionamiento social: padre, madre, hijo, enseñante, aprendiente, menor, mayor, conductor, conducido, hombre, mujer, pobre, rico, etc., etc. Lo que sí podemos conceder es que las responsabilidades no siempre son equivalentes o simétricas.

### **La institución y la convivencia escolar**

Las organizaciones educativas conforman un espacio social específico en el cual tiene lugar buena parte de la transmisión y recreación de la cultura. Demás está decir que no es el único y de hecho quizás tampoco el que tiene mejor porvenir. Allí es donde los estudiantes tienen que acceder, entre otras cuestiones, al dominio de los contenidos estipulados curricularmente.

Para cristalizar ese objetivo, les cabe como condición sine qua non, convivir cotidianamente y por largos periplos de tiempo, con otros, quienes son semejantes y diferentes en múltiples sentidos: por ejemplo, étnico, político, religioso, estético, ético, cognitivo, afectivo, entre otros.

Por mucho tiempo los establecimientos escolares no hablaron de convivencia en ningún sentido. Hablaron sí de orden-desorden, disciplina-indisciplina, buena conducta-mala conducta, entre otros, por supuesto y como ya indicamos, todo esto referido a los alumnos y en consecuencia, crearon reglamentos, instructivos o regímenes disciplinarios con esa perspectiva sesgada.

Cuando no surgían estas normativas escritas prevalecían reglamentaciones tácitas o fácticas, con frecuencia utilizadas discrecionalmente por los adultos. Que alguien pensara la convivencia entre alumnos y docentes resultaba un tanto irrelevante o incluso extraño; la buena convivencia concernía, cuando más, a los vínculos alumno-alumno.

En los últimos años emerge la noción de convivencia con mucho énfasis en el sistema educativo y los especialistas alertan sin vacilar, y por cierto acordamos, que concierne a todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de la función que en ella desempeñen. La convivencia deja de aparecer únicamente esbozada en términos filosóficos, políticos o conceptuales y como un mero componente de la dimensión curricular, y comienza a ser reflexionada en términos de esa otra dimensión que es la institucional y en relación a sus posibilidades de instrumentación.

En consecuencia se formalizan muchas veces de manera escrita y en ocasiones reciben el nombre de Proyecto de Convivencia Institucional (PCI) o Acuerdos Escolares de convivencia (AEC), nombres propios de dispositivos que las organizaciones comienzan a implementar para regular los intercambios en su seno. El camino que se despeja en esta

dirección es recién incipiente e irregular, sin embargo su tránsito es indispensable y promisorio si se desea otra educación.

### **La transformación educativa y la convivencia escolar**

Una significativa transformación educacional, esa que nos podría acercar a lo que deseamos llamar otras educaciones/otras instituciones/otras convivencias, conlleva la modificación de todas las dimensiones de la actividad educativa. Dos aspectos claves de esa transformación tienen que ver con a) Las modalidades de gestión institucional y b) Las modalidades de regulación de la convivencia áulica e institucional.

En cuanto a las primeras, diremos que cuando son inoportunas e inapropiadas tienen una incidencia directa en la irrupción de conflictos permanentes e incluso cruentos. Cuando se ejercen con criterios democráticos, promoviendo el trabajo en equipo y alentando el respecto por la diversidad, la buena convivencia, esa que no está exenta de conflictos, redundará a favor de una vida institucional saludable y facilitadora de la producción que corresponda (enseñanza, aprendizaje, entre otras) de todos sus miembros.

En cuanto al segundo punto, cabe decir que le toca al docente gestionar las alternativas para regular la convivencia áulica e institucional como condición básica para activar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Cuando la autoridad que exige la función, no se asume o en su defecto es remplazada por cualquier forma de autoritarismo, la convivencia insatisfactoria se potencia y manifiesta de múltiples maneras.

La buena convivencia, en este siglo XXI, es aquella que se nutre y acepta sin prejuicios la diversidad. Por lo regular en un aula coexisten inteligencias distintas, deseos distintos, éticas distintas, estéticas distintas, ritmos distintos, responsabilidades y voluntades distintas.

Si quienes pasan gran parte de sus vidas en esas aulas (alumnos, profesores, por ejemplo) no toman nota de esto, el convivir se complica y produce efectos indeseables como la aparición de imprevisibles expresiones de violencia física o simbólica. La convivencia satisfactoria lejos está de ser un punto de llegada o un punto de partida, es quizá un estado dinámico en construcción/reconstrucción permanente.

### **Las Triadas**

Avanzamos sobre el tópico de la convivencia y en tal sentido conviene hacer referencia a la unidad mínima de análisis, esto es, a la que estructura las relaciones que tienen lugar

entre el/la enseñante (docente), aprendiente (estudiante) y el currículo o contenidos. Desde esta triangulación estamos en condiciones de constatar interesantes aspectos que atañen a la convivencia escolar; vale sin embargo puntualizar la existencia de dos miradas posibles quizás con distinta relevancia.

Una de ellas es inherente a lo que se conoce como tríada pedagógica, ecuación que nos posibilita entender los aspectos explícitos que hacen a los contenidos estipulados formalmente en la planificación curricular, a las estrategias para enseñar que propone desplegar el/la docente y a las estrategias que se espera ponga en acción el/la alumno. Este dispositivo asume distintos matices según la línea pedagógica a la que se adhiere y ejecuta.

La otra mirada, novedosa desde nuestro punto de vista, coincide con lo que damos en llamar tríada metapedagógica, configuración que enfoca y analiza una serie de aspectos no explícitos que se activan en el curso de los actos educativos. Estos aspectos, inusualmente desestimados, tienen una importancia concreta a los efectos de comprender los procesos educacionales y la convivencia escolar.

Los aspectos no explícitos del currículo son relativos a los que algunos autores denominan currículo oculto. Aquello que no está dicho ni escrito y que ni siquiera se evalúa por medios ordinarios, pero que asume plena eficacia simbólica en el marco institucional. Las alternativas reales de intercambio entre profesores y alumnos, por ejemplo, suelen situarse en este sector de la banda curricular. Los aspectos no explícitos del profesor tienen que ver con lo que efectivamente siente y piensa en el transcurso de los procesos educativos.

Un buen docente para muchos suele ser aquél que reúne dos requisitos elementales y suficientes: conoce en algún grado la disciplina que enseña y cuenta con algunas habilidades didácticas para enseñar. Si bien esto es indispensable, es absolutamente insuficiente. Un buen docente para nosotros es aquél que además se interesa en saber qué siente y qué piensa cuando enseña. Los afectos que le suscitan los diferentes alumnos con los que interactúa no resultan poca cosa e inciden notablemente tanto en la acción de enseñar/aprender, como en la persona del docente y en la persona del estudiante.

El estilo de aprendizaje del enseñante no es de ninguna manera ajeno a su estilo de enseñar; mientras más conozca de sí mismo mejor se posicionará para ejercer sus actividades

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

profesionales. Acerca de los aspectos no explícitos de los estudiantes quizás circule mayor información en los espacios educativos; la psicología psicoanalítica en particular ha mostrado exhaustivamente cómo los factores inconscientes tienen alta responsabilidad en los vínculos que aquellos generan y también sobre los estilos de aprendizaje que desarrollan.

El deseo de saber y el deseo de conocer de los alumnos, cuestiones no necesariamente homólogas, siempre tienen que ver, de distinta manera, con los semejantes/diferentes significativos con los que se relacionan para aprender, por ejemplo, con los maestros o los pares. De allí que sostenemos que la convivencia explícita e implícita tiene una total relevancia en los contextos educacionales formales e informales.

### **Algunos Corolarios Posibles**

Para cerrar la enunciación de estas breves ideas respecto a la convivencia escolar, parece conveniente subrayar que su plena consideración en los procesos de aprendizaje y enseñanza, como también en la vida institucional constituye un recurso básico o elemental en las organizaciones escolares cuando se pretende lograr:

- a) Una educación que procure compatibilizar las necesidades sociales o colectivas con los requerimientos individuales,
- b) Mejorar las condiciones para cuidar y atender la salud psíquica de los estudiantes y de los profesores,
- c) Una gestión institucional y áulica más cooperativa, consensuada y productiva (lo cual no invalida las funciones y responsabilidades diferenciadas que reclama cualquier organización social),
- d) Vías de acceso más idóneas a una cultura efectivamente democrática y respetuosa de la diversidad.

Todas estas alternativas (y otras que sin lugar a dudas pueden ampliar este listado) constituyen verdaderos antídotos contra la violencia en los espacios educacionales y consecuentemente en otros espacios sociales.

### **Referencias**

Baudrillard, J. y Morin, E. (2003) *La violencia del mundo*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Libros del Zorzal.

- Boggino, N. (2005) *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Rosario, Argentina. Ed. Homo Sapiens.
- Carozzo, J.C. y Luna E. A. (2017) (Comps.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar*. Trujillo, Perú. Ed. Universidad privada Antenor Orrego.
- Carozzo, J. C. (2016) *Convivir para vivir. En la escuela y el hogar*, Lima, Perú. Ed. Libro Amigo.
- Clastres, P. (2004) *Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Domenach, J.M. (1981) *La violencia*. En: *La violencia y sus causas*. París. Francia. Ed. Unesco.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Siglo XXI.
- Leguizamón, C. A. (1965) *La disciplina en la escuela secundaria*. Córdoba, Argentina. Ed. Eudeba.
- Maldonado, H. (2004) (Comp.) *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Lugar.
- Maldonado, H. (2004) *Aprender a convivir en la escuela. De un paradigma a otro*. En: *Escritos sobre psicología y educación*. Córdoba. Argentina. Ed. Espartaco.
- Maldonado, H. (2006) *Acerca de una convivencia escolar saludable*. En: *El vínculo docente alumno. Un abordaje de la subjetividad en la escuela*. Duarte, M.E. (Comp.) Córdoba. Argentina. Ed. Universidad Nacional de Córdoba.
- Maldonado, H. (2008) *La violencia: un problema universal*. En: Fascículo N° 11 producido por La Voz del Interior el 29 de agosto de 2009. En el marco del Curso: Educar 3.1 en convenio con la UNC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Argentina.
- Maldonado, H. (2018) *Convivencia escolar y democracia. Hacia la construcción de una convivencia democrática en los espacios educativos*. En: *La convivencia democrática en la escuela. Una agenda pendiente*. Julio César Carozzo (Coordinador) Lima, Perú. UCH. Fondo Editorial.
- Morin, E. (2001) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. España. Ed. Gedisa.
- Sorel, G. (1908) *Reflexiones sobre la violencia*. Buenos Aires. Argentina. Ed. La Pléyade.



## CAPÍTULO V

### LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS RURALES

*Héctor Lamas Rojas*

Academia Peruana de Psicología

#### **Resumen**

Se examina de forma inicial los diversos rostros de la violencia en las escuelas rurales. La mención al espacio rural en el Perú alude siempre a lo más lejano, desatendido y pobre de nuestro país. El derecho a la educación en general, y a una educación de calidad, aún no es ejercido en forma extendida en las áreas rurales. Las condiciones sociales de nuestra población, pobreza, exclusión, desigualdad e inequidad, inciden de manera visible en los logros en las aulas.

**Palabras clave:** violencia, escuelas rurales.

#### **Introducción**

Según datos de la UNESCO, más de la mitad de los alumnos de América Latina han sido víctimas de violencia en la escuela, como robos, insultos, amenazas y golpes, entre otras formas de violencia. Un estudio, realizado por la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Alberto Hurtado, de Chile, analiza los datos recogidos por la UNESCO entre 2005 y 2009 en 2.969 escuelas, 3.903 aulas y 91.223 estudiantes de sexto grado de 16 países de América Latina: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, la República Dominicana y Uruguay.

Según el estudio, en América Latina la forma más común de violencia en las escuelas es el robo (39%), la agresión verbal (26%) y la violencia física (16%). Además, estas formas de violencia resultan más preocupantes porque, como se afirma en el informe, los estudiantes que fueron víctimas de acoso escolar alcanzan un desempeño académico menor en lectura y matemáticas que aquellos estudiantes que no sufren este fenómeno.

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

Argentina es el país donde más estudiantes señalan los insultos y las amenazas como la principal forma de violencia, seguido de Perú, Costa Rica y Uruguay. En Perú la violencia escolar presenta altos niveles de incidencia. Amemiya, Oliveros y Barrientos (2009), al indagar en la violencia que ocurre en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú, encontraron que el 47,4% de los alumnos había sufrido violencia escolar, de los cuales el 10,6% había experimentado bullying severo. Oliveros y Barrientos (2007), en un estudio realizado en un colegio particular de Lima, registraron que el 54,7% de los alumnos había sufrido de bullying.

En los colegios estatales la situación resulta similar. El estudio de Oliveros et al. (2008) encontró que en estos el 47% de los alumnos de primaria había sufrido de bullying. Más recientemente, el estudio de Benavides, León y Espezúa (2015), el cual utilizó la base de datos de la Encuesta Nacional Piloto sobre Relaciones Sociales (ENARES) para el año 2013 – que incluyó a niños y niñas de 9 a 11 años de escuelas públicas y privadas – corroboró esta alarmante realidad. Así, se concluyó que más de la mitad de los niños encuestados habían sufrido de alguna forma de violencia en la escuela: mientras el 78% había sufrido algún tipo de violencia psicológica, el 53%, había sufrido algún tipo de violencia física.

### **Una Aproximación**

La mención al espacio rural en el Perú alude siempre a lo más lejano, desatendido y pobre de nuestro país. El derecho a la educación en general, y a una educación de calidad, aún no es ejercido en forma extendida en las áreas rurales. Las condiciones sociales de nuestra población, pobreza, exclusión, desigualdad e inequidad, inciden de manera visible en los logros en las aulas.

En la actualidad existen en el Perú aproximadamente 5818 comunidades campesinas que abarcan el 39.8% de la superficie del territorio agrícola. La mayoría de ellas ostenta alarmantes niveles de pobreza, escaso acceso a servicios básicos como agua, luz, educación y salud, poco desarrollo económico-productivo, además de afrontar problemas relacionados a la titulación de sus tierras. Asimismo, en los últimos años, tanto comunidades campesinas como pueblos indígenas han sido afectados por la instalación de diversos proyectos mineros y gasíferos en sus zonas. (Asociación Servicios Educativos Rurales, 24.01.2017).

De acuerdo a proyecciones del INEI, al 2012, la población rural infantil entre 0 a 16 años de edad era de 3'001,903 niñas y niños, lo que representa el 30,2% de la población infantil nacional. El total de niñas entre 0 a 16 años de edad que viven en áreas rurales es de 1'464,591. Ellas representan el 14,7% de la población infantil nacional. Según grupos de edad las niñas de 0 a 2 años de edad del área rural son 252,917; y las niñas entre 3 a 16 años de edad son 1'211,674. Las niñas que hablan una lengua originaria diferente al castellano representan el 28,7% de la población femenina infantil rural. De dicho porcentaje, cerca del 25% habla una lengua andina –quechua y aimara-, y algo más del 3%, una lengua amazónica.

En lo que se refiere a la situación escolar, a la pregunta ¿Cómo son sus escuelas? Se destaca el elevado número de escuelas rurales unidocentes, es decir atendidas por un solo docente (8,752); las escuelas multigrado en primaria (un docente responsable de dos o más grados) son masivas en el área rural, 10,930. Las escuelas primarias cuentan con internet, en el área rural solo el 0,80%; situación similar ocurre en el nivel secundario, solo el 10%.; con relación al acceso a luz, agua y desagüe, las escuelas que cuentan con estos servicios en las zonas rurales alcanzan solo el 20% (UNICEF Perú, 2014).

Es al interior del espacio escolar en donde niños y jóvenes interiorizan valores, normas y pautas de comportamiento, también suelen generarse conflictos interpersonales, lo cual dificulta y/ obstaculiza la satisfacción de los lineamientos de formación de los centros educacionales como espacios de integrales de desarrollo, como bien precisa Miller, de hecho, “un niño castigado y humillado en nombre de la educación interioriza muy pronto el lenguaje de la violencia y la hipocresía y lo interpreta como el único medio de comunicación eficaz” (Miller cit. en Torrego; 2003: 13) La escuela rural a pesar de “su honesta intencionalidad”, por las características “especiales” del ambiente, en que actúa, y los escasos medios de que dispone, es la institución educativa con mayores problemas y dificultades, para realizar su obra formadora con verdadero éxito (Tortosa, 2005).

En América Latina, la escuela –en particular el nivel medio- abrió sus puertas a nuevos sectores de la población. Hoy la mayoría ingresa al sistema educativo, pero no todos permanecen a lo largo del tramo de educación obligatoria, ni logran completar trayectorias formativas sólidas. La incorporación de nuevos sectores sociales a las instituciones

educativas es un elemento a considerar al analizar el fenómeno de la violencia. (Abramovay, 2015).

Estadísticas publicadas por la UNESCO, señalan que el 80 % de los analfabetos existentes en América Latina, provienen de los medios rurales. Además está el problema de la deserción escolar; consecuencia, como precisa Tortosa (2005), de un fenómeno multicausal, pero el gran desencadenante produce el empobrecimiento de la gente de campo lo que obliga a los jóvenes abandonar la escuela para ayudar a sus padres a mantener la familia o a migrar para buscar un supuesto futuro mejor. En general los niveles de deserción escolar aumentan cada año, por la situación económica de muchos hogares, sumergidas en la cultura del desamor, la falta de afecto, solidaridad, aprecio y sobre todo el desempleo que profundiza los niveles de empobrecimiento sistemáticos de la población, sumado a la falta de comprensión de los padres hacia sus hijos y la inquietud de los adolescentes en llevar una vida acelerada.

A las distancias socio-económicas tradicionales manifiestas en los niveles de ingreso, la ubicación de las viviendas, el tipo de escuela y la región a la que pertenecen, se suma el acceso y uso diferenciado a los bienes tecnológicos. Los problemas no se reducen a la conectividad y guardan más bien relación con las capacidades para usar la información como recurso simbólico, reflexivo y creativo para producir conocimiento e intercambiarlo (Quiroz, 2014).

### **Víctimas de la violencia**

- El castigo físico atenta contra la salud física y emocional de las niñas y niños, y tiene un impacto en su capacidad para lograr aprendizajes.
- Según el INEI, en el área rural, cinco de cada diez. padres castigan físicamente a sus hijas e hijos. Las madres emplean la violencia física en una proporción de cinco de cada diez en el área rural
- Los padres, madres indígenas y sus hijas e hijos, provenientes de las zonas rurales que hablan una lengua materna distinta al castellano, se sienten acosados, maltratados, intimidados y discriminados precisamente por ser de donde son.

## **Una Particularidad: La Violencia De Género**

La violencia de género relacionada con la escuela se define como actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, y debidos a una dinámica de desigualdad en el poder. También se refiere a las diferencias entre las experiencias de las niñas y los niños y sus vulnerabilidades ante la violencia. Incluye amenazas explícitas o actos de violencia física, *bullying*, acoso verbal o sexual, tocamientos sin consentimiento, coerción y agresión sexual, y violación. El castigo corporal y los actos de disciplina en las escuelas se manifiestan con frecuencia de formas discriminatorias e influidas por el género. Otros actos implícitos de violencia de género relacionada con la escuela surgen de prácticas escolares cotidianas que refuerzan los estereotipos y la desigualdad entre los géneros, y fomentan entornos violentos o inseguros (UNESCO, 2015).

En el 2014, una de cada cinco adolescentes de áreas rurales estuvo embarazada y solo el 14% de las adolescentes embarazadas alcanzó la secundaria. Otro dato crítico: cuatro de cinco denuncias de violación sexual contra mujeres corresponde a una menor de edad. Precisamente, la Comisión - integrada por el MINEDU, MINSA, MIMP, Cultura, el Consejo Nacional de Educación y la Comisión Nacional por los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes- ha detectado que dos de los problemas que afectan el derecho a una educación de calidad de las niñas y adolescentes rurales, son el embarazo adolescente y la violencia basada en género en la escuela, principalmente, la violencia sexual. Las niñas y adolescentes indígenas y afroperuanas están expuestas a una mayor vulneración que sus pares en zonas urbanas por la doble discriminación y la limitación de los servicios en sus localidades.

### **Una realidad por afrontar**

- La mayoría de embarazos en menores son producto de la violencia sexual.
- Muchos casos de violencia sexual no son denunciados hasta que resultan en embarazo.
- Para ejercer la violencia de género, a veces se establece una coacción psicológica entre la víctima-victimario, producida por la relación con los docentes y directores en el contexto escolar.

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

- En el 2014, el 38% de adolescentes de áreas rurales que hablan una lengua originaria quedó embarazada.

El embarazo adolescente se ha convertido en una problemática que obstaculiza el desarrollo de América Latina y el Caribe (ALC). Hoy, la región se encuentra con la segunda mayor tasa de fertilidad adolescente promedio por país a nivel de regiones. El Perú es el segundo país con la tasa más alta de feminicidios en América Latina. Siete de cada 10 violaciones sexuales ocurren contra niñas y adolescentes entre los 0 y 17 años. El 75% de las labores domésticas son realizadas por mujeres y el 40% abandona la escuela para dedicarse a ellas, el 22% de adolescentes ya son madres en zonas rurales.

### **¿Qué hacer?**

Todas las instituciones educativas, no solo las EIB o rurales, deben dar a conocer, entre otras cosas, que nuestro país es diverso, que existen otras formas de ver el mundo -o los mundos-, que existen otras personas y niños y niñas en el Perú profundo que son parte del “Perú de todas las sangres”.

Es necesario realizar campañas, así como cuando se hace sobre los derechos universales de los niños, sobre los derechos del niño y niña indígenas, reconocidos -implícita y explícitamente- en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en la Convención sobre los Derechos del Niño, en la Declaración y Plan de Acción Mundiales para la Supervivencia, Protección y Desarrollo de los Niños, en la Declaración de la Cumbre Mundial para la Infancia y en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Estos derechos comprenden el derecho a la educación, al empleo, a la salud, a la vivienda y a la libertad de expresión; así como la protección de los derechos sociales y culturales, entre ellos, el derecho a aprender y hablar las lenguas ancestrales. Por ejemplo, en el artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño se reconoce explícitamente el derecho de los niños indígenas a gozar de su cultura tradicional, a practicar su propia religión y a utilizar su lengua tradicional.

En el capítulo 25 del Programa 21, aprobado en la Cumbre de la Tierra de 1992, se exhorta a los gobiernos a conseguir que los jóvenes indígenas tengan acceso a los recursos naturales, a la vivienda y a un medio ambiente sano. ([www.unicef.org/indigenas.pdf](http://www.unicef.org/indigenas.pdf)) y por último, y no por eso de menos importancia, el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos indígenas y tribales. Todas las Instituciones Educativas de todo el país deben promover el conocimiento de estos derechos por lo tanto una educación Intercultural (Santisteban, 2016).

Pese al reconocido valor de la resiliencia en la educación, existe escasa investigación respecto de lo que sucede en el ámbito rural. Trabajar en este aspecto podría no sólo contribuir a mejorar los bajos resultados de aprendizaje en este contexto, sino además a promover el desarrollo de competencias que hagan frente a situaciones de vulnerabilidad. De este modo, la escuela rural constituye un espacio fundamental para que las actuales y futuras generaciones campesinas desarrollen conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para promover y cuidar de su salud, la de su familia y su comunidad, así como crear y mantener ambientes de estudio, trabajo y convivencias saludables, rompiendo el círculo de la desigualdad social.

### **Conclusiones**

1. En América Latina la forma más común de violencia en las escuelas es el robo (39%), la agresión verbal (26%) y la violencia física (16%).
2. En nuestro país la violencia escolar presenta altos niveles de incidencia. Amemiya, Oliveros y Barrientos (2009), al indagar en la violencia que ocurre en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú, encontraron que el 47,4% de los alumnos había sufrido violencia escolar, de los cuales el 10,6% había experimentado bullying severo.
3. Estadísticas publicadas por la UNESCO, señalan que el 80 % de los analfabetos existentes en América Latina, provienen de los medios rurales.
4. El Perú es el segundo país con la tasa más alta de feminicidios en América Latina. Siete de cada 10 violaciones sexuales ocurren contra niñas y adolescentes entre los 0 y 17 años. El 75% de las labores domésticas son realizadas por mujeres y el 40% abandona la escuela para dedicarse a ellas, el 22% de adolescentes ya son madres en zonas rurales.

5. Pese al reconocido valor de la resiliencia en la educación, existe escasa investigación respecto de lo que sucede en el ámbito rural. Trabajar en este aspecto podría no sólo contribuir a mejorar los bajos resultados de aprendizaje en este contexto, sino además a promover el desarrollo de competencias que hagan frente a situaciones de vulnerabilidad.

### **Referencias**

- Abramovay, M (2015) Violencia en las escuelas. Hacia la inclusión de los jóvenes en la construcción colectiva de estrategias de prevención. DIALOGOS DEL SITEAL.
- Amemiya, I., Oliveros, M., y Barrientos, A. (2009). “Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la Sierra del Perú”. Anales de la Facultad de Medicina, 70(4), 255-258.
- Benavides, M., León, J. y Espezúa, L. (2015). Del hogar a la escuela: La asociación de la violencia familiar con la violencia escolar. Lima: Grade. Manuscrito no publicado.
- Oliveros, M., y Barrientos, A. (2007). “Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú, 2007”. Revista Peruana de Pediatría, 60(3), 150-155.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y., y Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. Revista Peruana de Pediatría, 61(4), 215-220.
- Quiroz, M. (2014) Las brechas digitales en las aulas peruanas. Miradas. Revista de Investigación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Santisteban, R (2016) Acoso, discriminación y violencia racista en la escuela: *Fuente: Nila Vigil. Instituto lingüístico de invierno/ Lista Interculturalidad.*
- Tortosa, M (2005).El fracaso escolar en la educación rural. CIVE 2005 Congreso Internacional Virtual de Educación: [www.cibereduca.com](http://www.cibereduca.com).
- Torrego. J - Moreno. J (2003) Convivencia y Disciplina en la escuela, El aprendizaje de la democracia. Edit. Alianza Editorial Madrid.
- UNESCO (2015). La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. Documento de política 17.
- UNICEF Perú (2014) Situación de las niñas y las adolescentes en las escuelas rurales del Perú: [http://www.unicef.org/peru/spacnish/media\\_26884.htm](http://www.unicef.org/peru/spacnish/media_26884.htm)

## CAPÍTULO VI DIMENSIONES DE LA CONVIVENCIA

*Julio César Carozzo C.-Tania Rosales Cifuentes*

Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela  
Universidad Santo Domingo de Guzmán

### Resumen

La convivencia en las instituciones educativas es una necesidad que no admite reparos porque la vida en la escuela para el logro de los más importantes aprendizajes de las personas (aprender a vivir con los demás y valorar lo que se aprende de los demás) es la razón de ser de las instituciones educativas. En la vida escolar la convivencia no es un componente más o la herramienta privilegiada que ayuda el trabajo educativo entendido como adquisición de nuevos conocimientos; es en realidad la esencia misma de la vida escolar. Tanto así que el resto de actividades que se proponen devienen inútiles sin una convivencia democrática. En perspectiva es importante que esta etapa no quede solamente en la vida escolar, sino que además trascienda en las instituciones de educación superior buscando el bienestar de los tres estamentos universitarios con calidad óptima, entendida como el punto de equilibrio que de soporte a una necesidad de afianzamiento y madurez socio-emocional aprendiendo a convivir y mejorando su calidad de vida universitaria sin disminuir su bienestar. En la práctica es evidente que la inserción de la convivencia en las instituciones educativas es cada vez más utilizada y sin embargo es notorio que ella no ha producido las mejoras en las relaciones interpersonales ni el clima institucional que las instituciones educativas necesitan. Creemos que los magros resultados de su empleo tienen poco que ver con la convivencia como un constructo de transformación relacional y que más bien se debe a errores o deficiencias en la formulación doctrinaria y metodológica del modelo empleado. En este artículo analizamos los aspectos que comprende la convivencia democrática que requieren ser abordados para con ello dar los pasos que aseguren la consolidación de la propuesta y los cambios que se espera. La omisión y/o insuficiente valoración de las dimensiones de la convivencia la convierten en un híbrido inútil que ni siquiera alcanza a maquillar la crisis que vive la escuela y las instituciones de educación superior.

**Palabras claves:** convivencia, dimensión de la convivencia, relaciones interpersonales.

### Introducción

La convivencia es un constructo de vieja data en la escuela, sin que ello quiera decir que la concepción y percepción que se tiene de ella en cuanto a su aplicación es la más conveniente. Para muchos directivos, docentes y padres de familia la convivencia es sinónimo de disciplina, respeto y orden, siendo reacios a la idea que la estructura de la

convivencia ceda su competencia a una real participación de los docentes, estudiantes y padres de familia.

Los promotores y directivos de las instituciones educativas consideran de su exclusiva competencia y responsabilidad la regulación de la convivencia y basta esta actitud para convencerse que la funcionalidad que pueda alcanzar la convivencia en la escuela esteriliza cualquier ánimo democrático que diga propugnar. Este formato de convivencia sirve para mantener relaciones de desigualdad y exclusión que perpetúan relaciones de violencia estructural afincada en las instituciones educativas.

La dimensión es una faceta/elemento estático o dinámico; físico o social; individual o colectivo; que expresa los contenidos que caracterizan a un determinado suceso o evento. En este caso nos interesamos de los aspectos que se encuentran comprendidos en la convivencia como un hecho social, y más concretamente como el conjunto de propiedades que se encuentran en la convivencia en la escuela.

Independientemente de que las dimensiones sean identificadas o no, se les reconozca y se les proporcione la debida valoración o no, las dimensiones de la convivencia se encuentran presentes siempre en el proceso social y proporcionan sentido a su desenvolvimiento dinámico. Tampoco la ignorancia que se tenga de ellas significa que queden de lado en su dinámica social y dejen de caracterizar la estructura y dinámica de la convivencia. En todo caso lo que puede ocurrir, y así ocurre, es que la fragmentación de las dimensiones inherentes a la convivencia desnaturalice el proceso educativo de ella y provoque en los individuos una sensación de inutilidad que termine privilegiando el comportamiento individual y de los pequeños grupos en detrimento del propósito de una convivencia democrática participativa, lo que a la larga resulta más fácil de ejercer en el aula además que suelen brindar a los programadores sensaciones de satisfacción y sosiego a su labor asistencial y vertical acostumbrada.

La estrategia de fragmentar interesadamente las dimensiones que posee la convivencia en la escuela lo consideramos un acto político, ideológico y cultural destinado a esterilizar las bondades de la convivencia y demostrar su inaplicabilidad. No es conveniente para el sistema una educación democrática, participativa y equitativa en la escuela y la familia. Esto es pura subversión, transformación, mientras que el estatus-quo ofrece estabilidad y confianza, aunque no sea lo mejor para todos.

Estas consideraciones son especialmente importante durante la vida universitaria en la convivencia de los estudiantes con altas tasas y frecuencia de deserción por trastornos de salud social y mental dada la presencia de factores de riesgo como la falta de apoyo familiar, la mayor vulnerabilidad de las estudiantes madres adolescentes, las brechas académicas que se derivan de estas contingencias y una pobre tutoría universitaria, entre otras razones.

### **La Convivencia y sus Dimensiones**

Trabajar la convivencia democrática en la escuela remite a plantearnos que ella representa la educación de un estilo de vida y de relaciones interpersonales completamente distintas a las que se ha aprendido. Aun cuando las nuevas propuestas que se formulan resulten satisfactorias a los escolares, a los docentes y los padres de familia, el saberlas nuevas y discordantes con las que se encuentran convencionalizadas en los otros espacios sociales, los individuos sienten que están haciendo algo diferente y tal vez “contrario” al estilo “normal” de vivir en grupo.

En el caso de las instituciones de educación superior, se asume que ellas son, o deben ser, un centro inclusivo de tolerancia y aprendizaje permanente, en donde los jóvenes se encuentran con estudiantes de contextos diversos tanto social, cultural y personal que marca una nueva forma de convivencia universitaria, siendo este periodo muy significativo porque inicia la independencia del estudiante para su futura inserción laboral cuya formación no solo debiera ser cognitivo y procedimental sino más actitudinal con un aprendizaje de respeto, comunicación efectiva, valoración por las opiniones ajenas, donde una condición básica de calidad es un ambiente de bienestar universitario con espacios y tiempos en el que se aprende a vivir y convivir en la comunidad universitaria. En este sentido, las áreas de bienestar universitario deben apoyan el desarrollo de estas actividades que serán el soporte para su inserción laboral.

Para estos casos es necesario que el docente universitario contemple una tutoría integral que identifique estudiantes con dificultades de inserción y relación interpersonal, aislamiento social y familiar, consumo de sustancias y alcohol, jornadas de estudio extenuantes y no programadas, mal uso de las redes sociales, situaciones de acoso sexual y abuso de poder, con un alto riesgo de ruptura de la convivencia universitaria.

Otra vez la violencia simbólica que impera en nuestra cultura y nuestro universo de relaciones jerarquizado y vertical infunde temor sobre lo nuevo y desconocido, apagando todo tipo de iniciativas disonantes volcando a las personas al ritmo del modelo que nos ha condicionado socialmente: “más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer”, esto es, en suma, la homogenización y la dirección cultural impuesta que obstaculiza seriamente las intenciones de cambio que se requieren.

Para alcanzar la transformación que deseamos y a la que aspiramos debemos empezar por construir nuevas formas de relacionarse y de vivir en el hogar y la escuela, aprendizaje que reclama la máxima coordinación y responsabilidad de la escuela con el hogar. La educación para la vida no es ni puede ser una tarea exclusiva de la escuela. Esta reconsideración nos asoma al reconocimiento de una dimensión de la convivencia porque sin la unidad familia-escuela o escuela-familia no es posible apuntar a una propuesta de convivencia realmente sostenible y exitosa.

La existencia de más de una dimensión conlleva identificar dos aspectos importantes en sus relaciones

- (a) Reconocer la existencia de una real prelación entre las diferentes dimensiones. Esto quiere decir que no todas las dimensiones se encuentran en el mismo plano de importancia y significación, siendo la jerarquía entre ellas un hecho objetivo; y
- (b) Un segundo aspecto nos indica que la referida prelación no significa que en los hechos reales cualquiera de las dimensiones puede ser la puerta de acceso para la buena convivencia, ni que tampoco hace falta que exista un recorrido lineal de la dimensión más importante de la convivencia a las menos importantes. Todas las dimensiones no dejan de ser impactadas y afectadas por la dimensión que da el primer paso en la relación de convivencia por la existencia de una función determinante entre todas ellas. En suma, cualquiera de las dimensiones de la convivencia puede llegar a ser el inicio en la forja de una buena convivencia.

Llamamos codeterminación a los procesos causales en la que una cosa influye en otras con las que están relacionadas, y en el caso concreto de las dimensiones de la convivencia el desenvolvimiento de este proceso causal comprende facetas que pese a sus particularidades, se asocian todas para cualificar un proceso de singular complejidad porque la concurrencia de tantas dimensiones sólo es posible en una actividad social como la convivencia democrática y no en cualquier forma de convivencia.

Referirnos a las dimensiones de la convivencia es identificar todo tipo de vínculo y relación involucrado en este complejo proceso social, descubrir la dinámica entre todas

ellas y priorizar las que deben ser asumidas con mayor apremio. Pasar por alto alguna dimensión de la convivencia o dejar de hacer una correcta puntualización del valor que tiene cada una de ellas en la convivencia es exponerse a un análisis incompleto y restringido de la estructura funcional de la convivencia que nos llevará a la elaboración de una propuesta de aplicación insuficiente y de alto riesgo para el éxito de la convivencia democrática en las instituciones educativas.

El tema de las dimensiones comprende niveles de análisis que se deben considerar:

- (a) Un nivel es el que podríamos llamar de naturaleza estructural propio de las instituciones educativas, que se caracterizan por ser predominantemente conservadoras y tradicionalistas, con poco espacio para el cambio y la flexibilidad;
- (b) Otro nivel concierne a las estipulaciones normativas o reglamentarias necesarias en todo tipo de organización social que de algún modo siguen las mismas propiedades de las señaladas en el nivel anterior porque ellas son expresión formal de la organización educativa y sus fines, y
- (c) Por último, el nivel que comprende a todos los individuos de la institución educativa, que se caracteriza por ser la más dinámicas y cambiantes de todas.

Al producirse una relación interactiva entre estos tres niveles, la contradicción entre ellos –estructural, normativo y relacional- siempre se ha resuelto a favor de los dos primeros niveles, mientras que los estudiantes y docentes, que se encuentran insertos en el tercer nivel, han sido relegados por completo en la toma de decisiones de las instituciones educativas, pese a que la escuela tiene razón de ser por la presencia de aquellos dos segmentos. La convivencia democrática para que sea viable y aspire a ser exitosa debe resolver esta contradicción a favor de las personas antes que lo estructural y normativo y para que ello ocurra los estudiantes tienen que asumir un protagonismo por ahora negado en el escenario educativo. La convivencia democrática a través de las asambleas de aula, por ejemplo, es una puerta para acceder a su derecho de hablar.

Tal vez esta sea una de las razones, y la de mayor importancia, por qué la convivencia democrática no ha sido formulada con la presencia de la dimensión estructural que comprende al contexto social y familiar de los estudiantes y del resto de la comunidad educativa.

Los niveles y las dimensiones de la convivencia con sus respectivas contradicciones nos muestran una faceta bien conocida de la escuela que es bueno retomarla: por su naturaleza, la escuela promueve y propone un estilo de trabajo educativo que homogeniza a los estudiantes y arrasa con toda individualidad e identidad. Esta orientación natural de las instituciones educativas acciona esencialmente sobre los estudiantes y su ejecución es formulada como las necesarias reglas de orden y convivencia que deben ser respetadas por estudiantes, personal docente y padres de familia, todos ellos más que convencidos que la escuela tiene todo el derecho a imponer el formato disciplinario de arriba-abajo igual para todos.

La convivencia no puede ser ajena a la existencia de sub grupos que se forman dentro del aula y producen vínculos relacionales subestimados por los responsables del trabajo de la convivencia en el aula. Así es en efecto, un nivel de las relaciones de convivencia se da con y entre todos los miembros del salón de clases, y un segundo nivel ocurre entre los variados grupos que se conforman en el aula y tienen un rol destacado en la cohesión de todo el grupo. Desatender estos conflictos expresa un desconocimiento peligroso en el trabajo educativo de la convivencia porque esas relaciones, que se basa en el enrolamiento por empatía y afinidad emocional son un potente facilitador para la cohesión interna de los estudiantes de aula y un requisito para el ejercicio ciudadano cotejando con otros grupos de diferente posición y percepción sobre la convivencia.

La uniformización que pretende la escuela pasa por alto la realidad de los niños y jóvenes a quienes fuerza para que observen una misma y única relación de apego con todos los compañeros. Esta imperativa actitud de las instituciones educativas, que también se presenta en el hogar y la familia, daña la convivencia que se está institucionalizando porque intenta eliminar el conflicto y la diversidad que son fuente de enriquecimiento de la convivencia. Nos parece que este es un buen ejemplo de cómo el desconocimiento de una dimensión o sub dimensión de la convivencia puede herir de muerte el éxito de una gestión, porque los componentes de la convivencia no comprenden ni aceptan que ignoren un vínculo relacional que objetivamente les provee bienestar y afecto.

Dependiendo de las particularidades que posean las personas del aula, por ejemplo, podemos encontrar cuál de las dimensiones es la de mayor pertinencia para esos casos. Ignorar las particularidades que estamos señalando, además de arriesgar la calidad del

trabajo sobre la convivencia que se realiza, es también una forma de incurrir en violencia contra la identidad y la personalidad de los estudiantes, docentes, padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa, lo que ocurre con no poca frecuencia porque las instituciones educativas proponen un formato único para todos los estudiantes en materia de los aprendizajes, evaluación de aprendizajes y aceptación de las normas de disciplina y convivencia.

Esta particularidad nos ofrece información que debemos tomar en cuenta: no es posible ni conveniente programar a priori y de forma arbitraria cual es la dimensión –entre las que conoce el operador- con la que se debe dar inicio el trabajo de convivencia. Mejor aún, el inicio del trabajo educativo de la convivencia nos irá proporcionando el valor que cobra, en las individualidades y los grupos, las distintas dimensiones, por lo que es aconsejable evaluar el impacto que algunas de ellas logren alcanzar entre los estudiantes, docentes y padres de familia. En efecto, el éxito de la educación en convivencia depende esencialmente en la interiorización que de ella tengan los participantes.

Por ejemplo el juego y el arte son dimensiones que no se han empleado para promover una buena convivencia entre los niños no obstante su innegable importancia en la movilización e integración que se consigue mediante la lúdica que hace más dúctil la aceptación de normas prácticas de la convivencia.

Las sensaciones de bienestar y alegría en el trabajo colaborativo no existe antes de que ello –el trabajo colaborativo- se produzca y alcance objetivos trazados después de pasar por experiencias inéditas y situaciones tensionadas y críticas.

### **Las Dimensiones de la Convivencia**

La estructura esencial de la convivencia que proponemos ejecutar es la que va a definir los componentes claves que deben trabajarse para su éxito. Esto quiere decir que:

- (1) La convivencia puede ser trabajada dejando de lado en forma intencional o accidental algunas dimensiones en la medida que ellas no sean de utilidad o necesidad para los intereses que persigue el investigador (que ha venido pasando siempre), lo que nos parece legítimo porque esa es la visión que tiene de lo que debe ser la convivencia, no obstante queda expuesto a que la administración de esa propuesta no resulte satisfactoria y,

(2) Que es posible manipular, en este caso intencionalmente, la estructura de la convivencia para ignorar calculadamente algunas de sus dimensiones para con ello traficar alevemente con el prestigio que tiene y ofrecer la sensación de insuficiencia o inutilidad de la convivencia democrática como praxis transformadora.

Veamos lo que encontramos con bastante regularidad a este respecto. A partir de la idea de que la convivencia en la escuela es un tema de los estudiantes y para los estudiantes, las dimensiones que han despertado mayor interés se focalizarán en ellos, principalmente, y en menor medida a sus relaciones con los profesores y la familia, sin que no por ello deje de producirse una interacción con ellos que afecta la calidad de la convivencia, porque como lo señalamos con anterioridad, las dimensiones de la convivencia se encuentran presentes seamos o no conscientes de ello: queramos o no proporcionarles el valor que ellas tienen.

Las dimensiones de la convivencia son elementos constitutivos de ella y por tal razón es menester preocuparnos por reconocerlas e identificar la gravitación que cada una de ellas tienen en el desarrollo de la convivencia en la escuela. De igual forma como lo dijimos antes, si incurrimos en omisión y/o distorsión de alguna de ellas, la actividad educativa devendrá en insuficiente y caminará a su posible fracaso.

El conocer cómo se convive, entre quienes tiene lugar la convivencia y cómo se regulan los roles y actuaciones de los miembros que integran la relación de convivencia, son los componentes que nos aproximan a establecer con mayor claridad las características que por su estructura y regularidad funcional pasamos a llamarlas dimensiones.

La primera dimensión de la convivencia que se debe identificar y dominar prolijamente porqué a partir de ella se dinamizan las restantes dimensiones es la que corresponde a la relación familia-escuela, que llamaremos **Dimensión Estructural** porqué la familia y la escuela constituyen los contextos básicos de la socialización de los individuos y en ellos hallamos calcados los elementos más sobresalientes de la sociedad con sus valores, su cultura, sus prejuicios y otras calamidades.

La familia es la organización pionera para el revestimiento social de todos los individuos y la responsable de que los niños al llegar a la escuela detecten coincidencias que le son conocidas aun cuando provengan de culturas y clases distintas. La familia es el primer eslabón de la socio-ideologización de los individuos, gracias a la cual todos nos parecemos en la creencia de que somos herederos de un sistema único y desigual que creemos natural

y justo. La importancia de la familia se acrecienta mucho más porque de ella no es posible prescindir en la ruta de socializarse y es en ella en donde tiene lugar la adquisición de estereotipos culturales y el aprendizaje de valores que facilitan el trabajo de la escuela en su propuesta que tiende a la estandarización.

Más exactamente debemos decir que la intención de no aceptar ni respetar la diversidad viene de la familia y su trama socializadora judeo-cristiana, mientras que la escuela se encargará de formalizar el atentado contra la persona y su derecho a poseer una identidad que es, a la sazón, la mejor expresión de su diversidad.

La importancia de la dimensión estructural radica en que la tarea de la escuela y de los maestros es la de relacionar íntimamente la labor educativa con la familia en procura de empezar desde allí la tarea de resquebrajar el dominio del protocolo cultural único que el sistema impone en las familias. Pasar por alto o desconocer esta relación significa que la escuela no tiene interés en educar y transformar a la persona sino tan solo limitarse a una prolongación del adoctrinamiento cultural de los niños y jóvenes

Sin embargo en la escuela las relaciones que se producen entre los miembros de la comunidad educativa en torno a un proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia, no es posible dejar de convocar y movilizar facetas de las personas que responden a su extracción social y dan lugar a naturales conflictos que la escuela no sabe ni puede atender satisfactoriamente sin enfrascarse a una visión macro del problema relacional.

Las características y contradicciones de esta dimensión son obviadas porque se cree que de ese modo se eliminan riesgos relacionales y culturales que complicarían el manejo del grupo como unidad educativa uniformizada. Ignorar la realidad no es eliminarla y la mejor prueba de ello es que es en esta dimensión en donde se encuentran los mayores conflictos relacionales entre los estudiantes y con los docentes.

La verdadera convivencia no deja de enriquecer el panorama que se tiene que estudiar y conocer para hacerla transformadora de la escuela y de las personas. En efecto, uno de los mayores lastres de la institución educativa es el de querer dividir lo indivisible, separar lo que es inseparable por naturaleza.

Antonio Gesdres, -hijo de un albañil- apareció a la puerta del salón. El profesor le dijo: ¿Por qué llega usted tarde? Porque fui a comprar pan para el desayuno. - ¿Y por qué no fue usted más temprano? Porque estuve alzando a mi hermanito y mamá está enferma y papá

se fue al trabajo. Bueno, dijo el profesor muy serio, párese ahí. Y además tiene usted una hora de reclusión. Este breve cuento de César Vallejo muestra claramente la despreocupación que la escuela tiene por la persona y sus responsabilidades familiares y personales frente a la normativa de la institución educativa, la que hace prevalecer sin comprensión alguna, además que devalúa el apoyo del niño a las tareas familiares.

¿Cuál es la característica de la **Dimensión Personal**? La escuela se ha propuesto abstraer de la persona únicamente la faceta que le interesa y corresponde al alumno, al estudiante sujeto a la normatividad de la escuela, obviando a la persona y con ello descuidando importantes atributos que poseen los individuos que emplean para articular su vida relacional. No es posible olvidar, por ejemplo, que los niños al llegar a la escuela cuentan con un enorme repertorio de vivencias ligadas a sus relaciones sociales que sirven de soporte para sus aprendizajes relacionales de la escuela.

La limitada visión que la escuela tiene del individuo guarda íntima relación con la limitada concepción que expresa en la dimensión estructural, en donde incurre también en una mirada arbitrariamente general al considerar que la composición y ubicación social de las familias y sus miembros son semejantes entre sí. En este caso se interesan en decretar un rasgo común para los individuos que asisten a la institución educativa.

La persona expresa la unidad comportamental que tienen los individuos en sus variados desempeños sociales y representa una poderosa dimensión personal que contrasta con el enfoque que ensaya la escuela en donde solo le preocupa un rasgo de aquella: la del alumno. Con esta actitud la escuela está desconociendo o subestimando todo el arsenal de experiencias, conocimientos y habilidades que poseen los niños al llegar a la escuela, de las que se valen para lograr una rápida inserción a la rigidez del sistema escolar. La escuela alienta la extensión de comportamientos aprendidos en la escuela para otros escenarios sociales de distinta naturaleza y relación, pero se resiste a aceptar los que vienen de fuera.

El valor de la convivencia es el de reconocer la diversidad, que es personal y social, y enseñar a los demás a respetarla, y no pensar que la diversidad de las personas que estudian en una institución educativa deben aceptar el imperio de los cánones que fomenta la escuela por encima de las diferencias. En este sentido la escuela está contra la lógica y la historia.

Para Del Rey, Ortega y Feria (2009) la convivencia, desde el punto de vista psicológico, implica la formación para comprender el punto de vista del otro, reconocer que debe ser

estimado y respetado, solicitar el respeto hacia uno mismo y lograr un nivel suficiente de autoestima, y actuar con solidaridad, tolerancia y comprensión hacia los eventos cotidianos de íntima naturaleza humana. Debajo del discurso normativo y disciplinar de carácter educativo de la convivencia está la dimensión psicológica de la competencia social, afectiva y emocional.

Arístegui, Roberto, et al (2005) nos presenta su preocupación por las personas en general y los obstáculos que su construcción social y cultural tienen en el trabajo de la convivencia. Cómo en Del Rey, et al (2009) la persona (no el alumno), es el punto crítico que tiene que abordarse para asegurar el éxito de la convivencia.

Las personas tienen como denominador común para desarrollarse como seres sociales las relaciones interpersonales y grupales. No existe otra forma de existencia de las personas y la escuela es un escenario muy rico en relaciones interpersonales donde la persona, y no el alumno, es el principal tributario de estas experiencias.

La **Dimensión Relacional** alude a la naturaleza de cómo se promueven estilos y actitudes relacionales en el proceso de la convivencia en la escuela, los que pueden llegar a ser consonantes al espíritu de la convivencia conocida y practicada tradicionalmente o que responda a nuevos estilos de sello democrático con equidad.

Consideramos que en esta dimensión se debe poner mayor énfasis a las relaciones que se producen entre las personas que integran los sub grupos existentes en el aula y que se ha mantenido ignorado y, en no pocos casos, estigmatizados. La mentalidad de la institución educativa es la de cohesionar en un todo único a todos los estudiantes del salón de clases y por tal razón la formación de sub grupos en el aula es visto como una expresión de atomización riesgosa para la convivencia que esperan afirmar, sin atinar a indagar todo lo bueno que tiene esta supuesta fragmentación del aula.

En rigor no existe una relación de convivencia entre individualidades. Lo que existe es una relación de convivencia de individuos que integran grupos con niños que integran otros grupos en el aula. Los grupos, en consecuencia, existen y se expresan mediante las manifestaciones de sus integrantes y los conflictos existentes tienen, del mismo modo, mucho que ver la percepción del grupo a través de sus componentes.

Este enfoque nos provee de valiosas consideraciones que se están desaprovechando en la educación para la convivencia y que brevemente señalamos:

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

1. La formación de los grupos se basa en la afinidad y empatía que sus miembros descubren en sus relaciones interpersonales;
2. Las decisiones y acciones que realizan obedece a acuerdos explícitos o tácitos de todos o algunos de sus miembros;
3. Reconocen la existencia de un liderazgo no formal;
4. Su principal componente de cohesión está relacionado a las actividades escolares con los docentes, compañeros y material de estudio;
5. Estudian y trabajan tareas escolares en grupo.

El grupo mejor organizado y de mayor movilidad en el aula está integrado por quienes tienen mayores destrezas y habilidades sociales, y su estructuración tiene mucho de intencional; mientras que los demás grupos se constituyen por inercia, como son los que integran los alumnos más aplicados y los que muestran pocas habilidades sociales y relacionales.

La dinámica de estas relaciones no ha sido tomada en cuenta por los educadores y psicólogos y creemos que es el momento de echar mano a este tema porque es el eje para trabajar la mejora de las relaciones interpersonales e intergrupales en el aula.

Siendo más explícitos en este tema afirmamos que en el aula reconocemos la existencia de dos tipos de relaciones:

1. La que dispone el docente e involucra a todos los alumnos del aula, pudiendo señalar que este tipo de interacción con los estudiantes es discreta y sin calor emocional alguno, acaso por el carácter vertical de la relación.
2. La otra relación interpersonal es la que ocurre entre los propios estudiantes constituidos en grupos y allí encontramos la que se produce entre los miembros del grupo (intra-grupo), que es dinámica, intensa y proactiva; y la que se produce entre los distintos sub-grupos del aula que siendo más pobre que la del intra-grupo, resulta más intensa y beneficiosa de la que se da con los docentes.

La Dimensión Relacional contempla entonces tres tipos y niveles de relaciones interpersonales:

1. La del docente con los estudiantes y los grupos del aula.
2. La existente al interior de los grupos constituidos

3. La relación entre los diversos grupos constituidos en el aula.

Por las características de los grupos y de las relaciones entre ellos no resulta difícil reconocer que cada miembro del aula vive relaciones interpersonales de distinto grado de compromiso y satisfacción, detalles que hacen que las influencias entre ellas sea distinta y de alguna forma ellas alcancen mayor gravitación en sus comportamientos individuales y de relación, lo que consideramos absolutamente normal y explicable.

En estricta correspondencia a sus convicciones los directivos y docentes empiezan el trabajo de la convivencia en el aula asumiendo que la **Gestión de la Disciplina** es el primer peldaño para mejorar la convivencia en la escuela. Esta fuera de toda duda la importancia que tiene la disciplina para una buena relación interpersonal y grupal, empero el tema medular en esta dimensión radica en determinar si la disciplina que se trata de promover debe ser impuesta por la autoridad de la institución educativa o debe ser forjada y consensuada por los miembros de la comunidad educativa como actores de la convivencia que son.

En el primer caso la gestión de la disciplina viene cargada de un sesgo unilateral en la interpretación de la disciplina (vertical y reglamentaria) que casi siempre no es bien recibida por la comunidad educativa y en la práctica deviene en un frecuente foco de tensión entre docentes y estudiantes. En el segundo caso podemos hablar de una construcción de reglas de convivencia que incluyen a todos los miembros de la comunidad educativa tanto en su elaboración como en los alcances de ella, como que tales acuerdos consideran a todos los agentes educativos posibles de medidas correctivas y no solamente a los estudiantes como es el modelo tradicional. Las normas de disciplina para una sana convivencia son aprobadas democráticamente por todos los estamentos participantes y ese solo hecho sensibiliza a sus miembros a respetar y hacer respetar lo que es un compromiso colectivo.

Resulta que para propiciar un clima democrático y equitativo en la escuela la decisión de horizontalizar las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa es una medida de real trascendencia. A los estudiantes no se les puede educar en democracia si en la escuela no se practica la democracia, tampoco educarlos en un enfoque de derechos cuando reina la inequidad y una relación de asimetría que limita la participación de los estudiantes.

Los estudios sobre escuelas en América Latina que han orientado sus esfuerzos a favor de promover una convivencia incluyente y democrática, muestran que comparten algunas particularidades: a) los alumnos participan en la elaboración colectiva de la normatividad escolar; b) los conflictos se resuelven de una manera pacífica; c) los contenidos académicos y situaciones de la vida cotidiana escolar son reflexionados dialógicamente bajo una perspectiva formativa; y d) existe una vinculación con la realidad social y comunitaria que propicia la construcción del sentido solidario con la comunidad local. (Carbajal, 2010; Fierro y Fortoud, 2011a), citado en Fierro (2015).

### Conclusiones

La convivencia no se puede construir solamente dotando a los miembros de la comunidad educativa de conocimientos, competencias y fortalezas psicosociales y emocionales para el logro de su calidad ciudadana. Se necesita que participen de proyectos y programas sociales de interés común en donde puedan poner en práctica las habilidades y conocimientos aprendidos.

Para el caso de la educación superior se debe fortalecer al área de bienestar universitario con el compromiso de trabajar responsablemente el espacio de convivencia democrática con todos los agentes educativos promoviendo un campus universitario saludable y pujante en la educación de competencias para la vida de los estudiantes y egresados que los haga capaces de aportar en la atención y resolución de los problemas de nuestra sociedad.

Esa es una de las razones por las que se considera a la escuela como el mejor lugar para construir la convivencia, ya que allí los estudiantes, con profesores y padres de familia, tienen la oportunidad de trabajar programas y proyectos de interés, los que producirán estudiantes con conocimientos y habilidades de trabajo colectivo y colaborativo y la plasmación de individualidades plenas de competencias para una ciudadanía responsable, crítica y reflexiva, insufladas de conformidad pero nunca de conformismo.

### Referencias

Arístegui, Roberto; Bazán, Domingo; Leiva, Jorge; López, Ricardo; Muñoz, Bernardo; Ruz, Juan (2005) **Hacia una Pedagogía de la Convivencia**. Psykhe, vol. 14, núm. 1, Mayo, 2005, pp. 137-150. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/967/96714111.pdf>.

- Ayarza Elorriaga, Elena (2013) El seguimiento de las situaciones de maltrato escolar, en Eduardo Roldán y colaboradores (2013) Acoso Escolar: terror en las aulas, Ediciones de la U. Bogotá, Colombia.
- Barri, Ferran (2013) Papel de los centros docentes y conductas contrarias a la convivencia, en Eduardo Roldán y colaboradores (2013) Acoso Escolar: terror en las aulas, Ediciones de la U. Bogotá, Colombia.
- Chaux, Enrique (2012) Educación, convivencia y agresión escolar. Taurus S.A., Santillana Editores Generales, A.A. de C.V. Bogotá, Colombia.
- Del Rey, Rosario, Ortega, Rosario, Feria Irene (2009) Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66 (23,3) (2009) Recuperado en:[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1258588302.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258588302.pdf)
- Fierro Cecilia y otros (2015) Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. Capítulo 2. Recuperado en:<https://matacostamargarita.files.wordpress.com/2015/01/capi-2.pdf>.
- Mena, Isidora, Romagnoli, Claudia y Ana María Valdez (2006) Convivencia escolar, Valoras, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado en:<http://s3.amazonaws.com/lcp/electivoconvivencia/myfiles/ConvivenciaEscolarvaloras.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2004) Convivencia Escolar: Metodologías de trabajo para liceos Comprometidos por la calidad de la educación. Gobierno de Chile. pág. 24.
- MINEDU.[http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201104251146320\\_Convivencia\\_Escolar\\_Metodologia\\_de\\_Trabajo\\_para\\_las\\_Escuelas\\_y\\_Liceos\\_comprometidos\\_con\\_la\\_calidad\\_de\\_la\\_Educacion.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201104251146320_Convivencia_Escolar_Metodologia_de_Trabajo_para_las_Escuelas_y_Liceos_comprometidos_con_la_calidad_de_la_Educacion.pdf)
- Vallejo. César (s/f) Paco Yunque. Recuperado en: http
- Viscardi, Nilia y Nicolás Alonso (2013) Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media de Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Uruguay. Recuperado en:[http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/viscardi\\_alonso\\_2013\\_gramaticas%20de%20la%20convivencia.pdf](http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/viscardi_alonso_2013_gramaticas%20de%20la%20convivencia.pdf)



**CAPÍTULO VII**  
**EL ARTE DE CONVIVIR EN ARMONÍA: UNA EXPERIENCIA CUBANA PARA  
POTENCIAR LA ACTITUD CRÍTICA HACIA EL BULLYING**

*Carlos Manuel Osorio García-Zaily Leticia Velázquez Martínez-Anabel Zúñiga  
Rodríguez*

Universidad de Holguín-Cuba

**Introducción**

La educación cubana es reconocida a nivel internacional como una educación de calidad, inclusiva. Este prestigio, es gracias a la calidad de los programas, a las políticas inclusivas, a las misiones internacionalistas en diferentes países, principalmente en naciones de Latinoamérica, entre otros aspectos. Un ejemplo de la calidad de la educación cubana que se concreta en misiones educativas en países de la Alianza Bolivariana para los pueblos de América (ALBA) y otros, es el programa educativo “Yo sí puedo”, que persigue alfabetizar a los ciudadanos de esas naciones, brindarles nuevas maneras de leer y comprender la vida y mayor independencia.

Aunque reconocido es el prestigio y la labor de los educadores cubanos en las escuelas del país, al igual que en otros naciones, se manifiestan fenómenos que pueden afectar el rendimiento académico y la esfera afectivo motivacional de los escolares, a su vez afecta la convivencia escolar armónica. Relacionado con esto aparecen fenómenos como la violencia, específicamente el bullying. Sin embargo, se han identificado educadores cubanos que no están preparados para detectar e intervenir en dicha problemática, pues no existe ninguna capacitación intencional, programada sobre dicha problemática.

A esta situación se suma que en las escuelas cubanas no existe la plaza de psicólogo educativo según Lorenzo, A<sup>3</sup> (comunicación personal, 24 de octubre de 2018), sin embargo, si existe la de psicopedagogos. En este escenario varios psicólogos se encuentran ejerciendo como psicopedagogos. En la provincia de Holguín, Cuba, esta situación se

---

3 Presidente Nacional de la Sociedad Cubana de Psicología.

manifiesta similar que en todo el país, los psicólogos graduados del curso por encuentros<sup>4</sup> y otras modalidades de estudio, asumen las funciones de psicopedagogos.

Ante esta problemática y como parte del ejercicio final de la asignatura Psicología Educativa I y II, los estudiantes de 5to año de la carrera de Psicología de la Universidad de Holguín deben realizar un estudio en las escuelas del municipio y la provincia, en casos de estudiantes de otros municipios. Entre las problemáticas que se estudian está la convivencia. Además, como parte del grupo científico estudiantil “Desarrollo humano en contextos educativos” que dirigen dos de los autores del presente trabajo<sup>5</sup>, se promueve el desarrollo de investigaciones que responden a trabajos de curso, tesis de licenciatura, entre otros, y que pretenden dar respuestas a problemáticas como el bullying. Desde estas condiciones se promovió el desarrollo de una tesis de licenciatura que estudiara las manifestaciones de bullying en un grupo de estudiantes de una escuela politécnica del municipio Holguín, Cuba.

La problemática del bullying y la convivencia escolar armónica debe ir dirigida a promover una actitud crítica hacia el bullying, para que así los profesores, estudiantes, el personal directivo y de apoyo a la docencia de los centros educativos, visibilicen en un primer momento las afectaciones a la salud mental y al rendimiento académico que este fenómeno provoca, para de esta manera promover una cultura de paz y con ella la convivencia escolar armónica.

En este sentido, en el presente trabajo se muestra una experiencia que posibilitó no solo realizar un diagnóstico del bullying en estudiantes de una escuela politécnica de la ciudad de Holguín, en el curso 2017-2018, además permitió proponer acciones para potenciar el desarrollo de una actitud crítica hacia el bullying en estudiantes, profesores y padres.

### **Actitud crítica hacia el bullying: el arte de convivir en armonía**

---

<sup>4</sup> Nos referimos al curso donde varios de los educandos además de estudiar trabajan. Otra característica es que en Holguín específicamente, estos estudiantes reciben las clases cada quince días todo el día, cuatro horas en la mañana de una asignatura y cuatro horas en la tarde otra asignatura, incluso en algunos años de la carrera los estudiantes tienen clases los domingos por la cantidad de asignaturas que tienen en el semestre.

<sup>5</sup> Este grupo científico fue concebido y dirigido por los hoy Dr. C. Alexander Armado Cordovés Santisteban y la Dra. C. Deysi Emilia García Rodríguez en el año 2005 hasta el 2013. Desde esa fecha hasta la actualidad es coordinado por los profesores: M. Sc. Carlos Manuel Osorio García (jefe de la disciplina Psicología educativa en el departamento de Psicología de la Universidad de Holguín, Cuba) y la M. Sc. Zaily Leticia Velázquez Martínez (profesora de dicho departamento)

La convivencia, según Morales (2011) constituye para los seres humanos una práctica de relaciones interpersonales que modula una manera y una forma de vivir en sociedad. En este sentido, la convivencia escolar se basa en un sistema de relaciones interpersonales que regula y debe armonizar un clima escolar basado en valores éticos, estéticos, morales, entre otros.

Los estudios sobre la convivencia escolar son cada día más frecuentes y adquieren mayor protagonismo, a su vez continúa siendo una preocupación y un desafío educativo en diversos países de América Latina (Arévalo, 2017).

El análisis de este tema se concentra en la vida de la comunidad educativa. Comunidad que debe garantizar y gozar de un bienestar subjetivo y general, una convivencia armónica que posibilite el aprendizaje, las relaciones equitativas y el desarrollo personal. Arévalo (2017, p. 9) refiriéndose a este tema expresa: “la convivencia surge como necesidad de que la vida en común, en la escuela, transcurra con el mayor bienestar posible y beneficie por igual a todos los componentes comprometidos en el proceso educativo”.

El arte de convivir en armonía no se logra solo estableciendo reglamentos que regulen y estimulen las buenas normas de conductas según la sociedad, pues en ocasiones, esos reglamentos se detienen en contenidos obsoletos y formales, y en los centros educativos no se promueve el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en el respeto, la responsabilidad, la colaboración desinteresada, el altruismo. En algunas instituciones los reglamentos son redactados para guardarlos en los escritorios, y, ni directivos, profesores o estudiantes lo conocen o analizan sistemáticamente, no lo estudian, no lo discuten y los modifican según sus necesidades, intereses y motivaciones. Estas ideas parten de la frase de Castro (2017, p. 12) que entiende que la convivencia como “el arte de vivir juntos”, necesita hoy de mucho más que reglamentos, códigos y protocolos para lograr una atmósfera de orden, confianza y respeto en las instituciones”.

La reflexión de Castro (2017) conduce a pensar que hay que trascender los límites formales de reglas y protocolos para alcanzar una convivencia de respeto y un clima escolar armónico. Aunque los reglamentos son necesarios para regular un funcionamiento “esperado”, estos no son suficientes, pues la vida cotidiana es más rica que la norma, por tanto, los profesores, directivos y psicopedagogos deben estructurar e implementar estrategias educativas en las que los estudiantes construyan un proyecto de vida que les

permita enfrentar las distintas situaciones vitales con habilidades y competencias sobre la base de un sistema de valores y principios como el respeto, la solidaridad y el altruismo (Osorio, Velázquez y Zúñiga, 2018).

Se reconoce por Osorio, Velázquez y Zúñiga (2018) que en la actualidad aún son insuficientes las intervenciones y estrategias educativas dirigidas a promover el desarrollo de ambientes donde prime la convivencia armónica, libres de acoso escolar. Una de las situaciones que se considera como influyente en la presencia de esta problemática es la carencia de especialistas, al menos en el contexto cubano. Se reconoce de esta manera, la necesidad de contar con personal capacitado para identificar e intervenir en algunas manifestaciones que afectan dicha convivencia, como son: la agresividad y la violencia escolar, la disrupción en el aula, la desmotivación del alumno y el rechazo a los contenidos (Morales, 2011).

Aunque cada una de estas manifestaciones es necesario atenderlas, hoy día el acoso escolar es una preocupación constante por su repercusión negativa en los sujetos que lo sufren, y por las escasas intervenciones y estrategias educativas que en ocasiones no promueven una convivencia armónica sostenible, desde una cultura de la paz.

El bullying atenta no solo contra la convivencia escolar armónica, transgrede además negativamente en los estudiantes, provocándoles malestar, bajo rendimiento académico, rechazo, irritación, aislamiento y daños tanto físicos como psicológicos (Osorio, Velázquez y Zúñiga, 2018).

El acoso escolar se ha incrementado con la llegada del internet y la telefonía móvil, en unos países más temprano que en otros. Hoy día es común encontrar escolares de distintos niveles educativos con teléfonos móviles y tabletas en la escuela. Aunque en Cuba no se les asigna cuotas de internet en las enseñanzas previas a la universitaria, si se puede observar el uso de aplicaciones como el *zapy* para promover el acoso.

Las consecuencias del acoso escolar son variadas y se encuentran descritas en la literatura científica, así como los roles y las actitudes de los que participan en relaciones de este tipo, sean agresores, agredidos o espectadores. Los roles y actitudes hacia el bullying se aprenden en el sistema de relaciones que se establecen en los distintos contextos educativos, dígame familia, escuela, iglesias, entre otros, esas actitudes se reflejan en los

comportamientos de agresor/a, víctima o espectador/a, según Osorio, Velázquez y Zúñiga (2018).

Una de las estrategias en la que los especialistas pudieran poner énfasis es en desarrollar una actitud crítica hacia el bullying, a partir del desarrollo de la criticidad sobre ese fenómeno, de esta manera, los sujetos envueltos en relaciones de acoso pudieran identificar lo que está sucediendo y tratar de eliminar los comportamientos nocivos en función de un sistema de valores a los que se hizo referencia con anterioridad en este artículo.

La criticidad<sup>6</sup> sobre el bullying emerge cuando los sujetos son capaces de “mirar con una lupa el fenómeno del abuso de poder expresado en el acoso escolar, valorarlo y confrontarlo y así elaborar un punto de vista que a la vez sepa defenderlo a partir de la concientización del mismo” (Osorio y Velázquez, 2017, p. 235).

La criticidad sobre el bullying se refiere a que los sujetos sean capaces de someter a crítica los juicios que poseen ante el bullying, para dirigir sus acciones hacia la convivencia escolar armónica, pero esto no se puede lograr desde una postura acrítica.

Las ideas anteriores intentan resaltar que no se trata solo de valorar el fenómeno, se trata además de comprenderlo desde un sistema de valores, de elaborar un criterio y un punto de vista que posibilite la configuración del sentido de la vida y confrontar así cualquier manifestación de acoso escolar, esto habla a su vez del respeto por el otro, de la independencia y la autodeterminación como valores.

#### La experiencia en contexto

En este apartado se presentan los resultados de una investigación que se realizó en el curso 2017-2018, en una escuela politécnica de la ciudad de Holguín, Cuba. La escuela tiene como objetivo capacitar a los estudiantes como técnicos medio en gastronomía y elaboración de alimentos. Las ubicaciones laborales de estos estudiantes, una vez concluyen el periodo docente, son las distintas instalaciones que prestan servicios gastronómicos.

Se seleccionó un grupo de estudiantes de 11no grado, 39 adolescentes en total, de entre 16 y 18 años, de ambos sexos. El grupo recibe clases de diferentes profesores según

---

<sup>6</sup> Para más información sobre la criticidad como cualidad del pensamiento revisar artículo Criticidad sobre el bullying para la convivencia escolar armónica en el libro “Una visión iberoamericana de la convivencia escolar” de los compiladores Julio Cesar Carrozo Campos y Edmundo Arévalo Luna.

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

asignaturas y una profesora guía que se encarga de coordinar y dirigir las diferentes actividades curriculares y extracurriculares. El horario de clases es en las tardes, se comienza a las 12:45 pm y se termina a las 5:30 pm.

### **Estrategia metodológica**

La investigación se desarrolló a través de la metodología cualitativa. En un primer momento se realizó un estudio de casos como estrategia metodológica, este posibilitó una mejor interpretación sobre la actitud que poseen los adolescentes ante el bullying. Se prestó atención al carácter único e irrepetible de las significaciones individuales que constituían una particularidad en cada uno de los miembros del grupo. El estudio de caso facilitó recoger, organizar y analizar los datos con los cuales se contaba para la investigación. Después de interpretada la información recogida con los instrumentos aplicados, se diseñaron un grupo de acciones encaminadas a potenciar el desarrollo de la actitud crítica hacia el bullying.

### **Instrumentos utilizados**

Los instrumentos utilizados fueron: la guía de observación, el cuestionario y la guía de entrevista.

La guía de observación fue estructurada descriptiva. Esta observación se caracteriza por ser abierta, en ella la identificación del problema puede realizarse de modo explícito apuntando a conductas y acontecimientos, según Rodríguez, Gil y García (2004). Los períodos de observación fueron turnos de clase, recreo, horario de salida de la escuela, turnos libres, etc. Estas acciones se realizaron durante el desarrollo de todo el curso escolar. El registro de lo observado se plasmó como notas de campo, esto facilitó un posterior análisis y reflexión sobre el problema.

Los indicadores evaluados con esta guía fueron: la disciplina dentro del grupo, relaciones interpersonales, desempeño académico de los estudiantes, relaciones con los profesores, relaciones entre escolares, comportamientos positivos y negativos, clima escolar en los horarios de recreo. También se identificaron los alumnos que se comportan como agresores, víctimas y espectadores.

El cuestionario se utilizó para recoger información a través de un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantearon siempre en el mismo orden y con los mismos términos.

La entrevista grupal no estructurada permitió acceder al conocimiento, creencias, rituales y a la vida social de los adolescentes entrevistados, se obtuvieron datos en el propio lenguaje de los sujetos estudiados. Este tipo de entrevista permitió establecer un diálogo abierto con los adolescentes.

#### Conformación final del grupo de estudio

El grupo para el estudio quedó conformado por 30 adolescentes de los 39 que integran el grupo de 11no grado seleccionado. Los estudiantes fueron seleccionados intencionalmente, por ser el grupo que según varios profesores mostraban más dificultades de disciplina y rendimiento académico, aunque en este último aspecto se reconoce que han mejorado con respecto al año anterior.

Para la selección del grupo de estudiantes se tuvieron en cuenta los siguientes *criterios de inclusión*:

- ✓ Que fueran adolescentes del grupo seleccionado.
- ✓ Pertenecientes a ambos sexos.
- ✓ Que dieran su consentimiento para participar en la investigación.

#### *Criterios de exclusión:*

- ✓ Sujetos que no ofrecieran su disposición a participar en la investigación y que en los momentos de aplicación se encontraran ausentes por tiempo indefinido.

#### *Criterios de salida:*

- ✓ Sujetos que expresaran la necesidad de no continuar con la investigación.

#### Criterios éticos en la investigación

En la investigación se tuvieron en cuenta varios artículos del Código de Ética de la Sociedad Cubana de Psicología. Ellos fueron:

- ✓ Guardar el secreto profesional de la información adquirida de los sujetos con los que se trabajó.
- ✓ Respetar la integridad personal de los sujetos con los que se interactuó.
- ✓ Se realizó una revisión rigurosa de las experiencias previas y de la literatura científica a la que se pudo acceder.

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

- ✓ La investigación se realizó en condiciones adecuadas que ofrecieron garantía para los sujetos, tanto para su salud como para su integridad personal. Las condiciones iban desde la iluminación, espacio, hasta las garantías de confidencialidad.
- ✓ Se seleccionaron rigurosamente los sujetos con las características requeridas para la investigación y se les ofreció información general del qué, cómo y para qué se investigaba con ellos.
- ✓ Se solicitó el consentimiento de los investigados, esclareciendo que podían suspender su participación en cualquier momento, sin que esto les acarrearía perjuicio alguno.
- ✓ Los investigadores se comprometieron a preservar la veracidad de los resultados de la investigación al publicar los mismos, conservando el carácter anónimo de los sujetos.

### **Breve análisis de los resultados**

Al triangular los resultados de la investigación a través de la información obtenida en las técnicas de la observación, entrevistas y cuestionario, se consideró que los adolescentes poseían marcadas dificultades en sus relaciones interpersonales, ya que manifestaban un inadecuado desarrollo de las habilidades sociales. La relación entre los compañeros es desfavorable para el desarrollo de un clima de camaradería y afecto, la mayoría de los adolescentes que constituyeron la muestra presentaron serias dificultades a la hora de aceptar los criterios de sus compañeros, si estos diferían de los suyos. Estos aspectos pusieron de manifiesto la actitud impositiva de los líderes del grupo, que en este caso coincidió con los estudiantes de peor conducta, los que con su liderazgo negativo hacían resistencia para que prevalecieran o fueran aceptados sus criterios, lo que afectaba la convivencia escolar entre los estudiantes, provocando malestar en algunos de ellos.

Dentro del grupo se evidenciaron conductas de acoso no concientizadas por los adolescentes, que afectaban la autoestima y seguridad en sí mismos, en una edad que marca pautas para el completo desarrollo y reafirmación de la personalidad.

Las relaciones profesor-alumno se expresaban en base al respeto y la solidaridad, aunque los estudiantes no poseían la suficiente confianza o seguridad para denunciar ante sus profesores los actos de bullying.

Se hizo patente que estos estudiantes carecían de mecanismos eficientes para resolver sus conflictos interpersonales, y desconocían la repercusión psicológica que desencadenaba en ellos los actos de acoso escolar. Se estimó que esos estudiantes, así como sus profesores y padres no mostraban una actitud crítica ante ese fenómeno, que inexorablemente les afectaba su desarrollo psicosocial. Prevalecía entre los estudiantes una postura de espectador pasivo.

**El papel del psicólogo educativo: una experiencia cubana en el diseño de acciones para potenciar la actitud crítica hacia el bullying.**

Para estructurar e implementar estrategias de intervenciones dirigidas a potenciar las actitudes críticas hacia el bullying, es necesario tener en cuenta las siguientes pistas. Estas son una adaptación que los autores del presente artículo han realizado de las ideas para el diseño de tareas de aprendizaje de Fariñas (2012). En este aspecto no se pretenden dar recetas, todo lo contrario, pues existen múltiples factores que intervienen en el desarrollo de la actitud crítica, como: disposición para cambiar, estilo de vida, personalidad, tiempo de desarrollo de la estrategia de intervención, entre otros. Las pistas propuestas por los autores son:

- Preparar la mayor parte posible del contenido de la materia o tema (bullying) que se va a trabajar buscando el aprendizaje disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar en forma de tareas de aprendizaje que expresen problemas de la realidad, de la vida cotidiana.
- Proponerse con lo anterior, que las tareas adquieran un sentido social personal, para mantener la atención constante de los que participan de la intervención.
- Balancear las tareas para la asimilación o ejercitación de las habilidades para la resolución de problemas de la vida cotidiana, la búsqueda y comprensión de información y la expresión comunicación de los temas relacionados con el bullying. Temas como los roles asumidos en situaciones de acoso escolar, su repercusión para la salud mental de las víctimas y para la convivencia escolar, entre otros.
- Subordinar unas tareas a otras, es decir, según se vaya desarrollando la estrategia de intervención, implementar tareas de resolución de problemas de la vida cotidiana, la búsqueda y comprensión de información y la expresión comunicación de la

problemática del bullying, según sea conveniente estimular en los distintos períodos de trabajo.

- Subordinar el aprendizaje del contenido, en este caso del bullying, a la búsqueda y comprensión del fenómeno, a la resolución de problemas para la convivencia escolar armónica, y expresar y comunicar el resultado de su comprensión del fenómeno y sus posibles soluciones.
- Combinar tareas de distintos tipos que impliquen las habilidades señaladas en el acápite anterior, tratando de diseñar situaciones de aprendizaje que exijan cierto esfuerzo por su novedad. Esto debe considerarse en equipos de aprendices (educandos, profesores, padres, directivos y personal de apoyo a la docencia) con diversos grados de capacidad de aprendizaje o individualmente, en ambos casos con algún grado de asesoramiento del psicopedagogo, el psicólogo educativo, el profesor y/o el tutor, en dependencia de los especialistas implicados en la intervención.
- Estimular el esfuerzo por aprender y la curiosidad sobre el bullying, sus consecuencias para las víctimas, las posibles soluciones, etc., procurando un ambiente culto, de responsabilidad, de comunicación abierta, respeto mutuo, exigencia, contribución mutua, intereses cognoscitivos y creatividad.
- Inducir el desarrollo del educando, los profesores y familias implicadas en la intervención como lectores ávidos, como lectores críticos, capaces de interpretar y comprender contenidos y situaciones que les permitan dar solución a los problemas del bullying de manera eficaz, acorde con un sistema de valores.
- Estimular el estilo propio de cada educando, profesor y/o familiar, en la resolución de problemas cotidianos relacionados con el bullying, que asuman una actitud crítica y creativa, para con esto potenciar el desarrollo de la autoestima y la personalidad de todos y cada uno de los implicados en la intervención.
- Subordinar los criterios de evaluación relativos al dominio del contenido del bullying, al surgimiento de estilos de aprendizajes estables y actitudes críticas que se puedan aplicar a otros contextos de la vida cotidiana. Esto implica la sistematicidad en la evaluación de la intervención, del desarrollo de las actitudes críticas y la exigencia de la calidad y la eficacia en la evaluación.

### **Condiciones para la intervención**

Se propone que las actividades que formen parte de la intervención duren entre 45 y 90 minutos y se desarrollen en locales con adecuada iluminación, ambientación y con los medios necesarios para la proyección de cortometrajes, la discusión de problemáticas asociadas al bullying, etc. El trabajo grupal se puede realizar en pequeños grupos, a manera de grupos operativos o en grupos un poco más grandes a través de la técnica Phillips 66. El tiempo de intervención depende de los especialistas, pero se recomienda no sea muy corto y las acciones deben ser sistemáticas.

### **Objetivo general:**

Potenciar el desarrollo de una actitud crítica ante el bullying en los adolescentes que participaron de la investigación.

### **Objetivos específicos:**

1. Desarrollar actividades que preparen a los profesores en la identificación y manejo del bullying.
2. Potenciar en los adolescentes la asimilación de herramientas para su autocontrol emocional y respuestas correctas y eficaces ante agresión o acoso individual o grupal.
3. Potenciar una relación de seguridad y confianza profesor-alumno, implementando la no violencia y estimulando la denuncia de todo acto de bullying.
4. Incrementar las acciones de divulgación del bullying y su prevención.
5. Capacitar a los padres de los adolescentes en el conocimiento del bullying.

### **Acciones:**

1. A partir de la lectura de artículos sobre el bullying y sus consecuencias, los profesores deben elaborar ensayos sobre la problemática.

**Objetivo:** Potenciar la expresión comunicación, así como la reflexión sobre el bullying y la convivencia escolar.

**Medios:** Artículos sobre el bullying y sus consecuencias, papel, lápiz.

**Participan:** Profesores.

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

**Dirigen:** Psicólogos, psicopedagogos y especialistas en general.

2. Después de su acercamiento a la problemática del bullying y sus consecuencias, los profesores deben describir situaciones que hayan observado en el contexto escolar y a partir de estas y sus conocimientos, redactar vías de solución de la problemática desde su postura como profesor.

**Objetivo:** Potenciar la búsqueda de alternativas de solución con relación a la problemática.

**Medios:** Situaciones reales que se producen en la escuela, papel, lápiz.

**Participan:** Profesores.

**Dirigen:** Psicólogos, psicopedagogos y especialistas en general.

3. Brindar asesoría y capacitación a los padres para potenciar la capacidad de detectar la situación de bullying y su manejo, ya sea para el caso de las víctimas como para el de los agresores.

**Objetivo:** Capacitar a los padres de los adolescentes en el conocimiento del bullying.

**Medios:** Videos debates, talleres o escuelas para padres, televisor, videos.

**Participan:** Padres de los estudiantes.

**Dirigen:** Psicólogos, psicopedagogos y especialistas en general.

4. Coordinación para la elaboración de un folleto sobre el bullying.

**Objetivo:** Definir las condiciones necesarias para que padres, estudiantes y profesores elaboren un folleto sobre el bullying y sus repercusiones personales y colectivas, de esta manera desarrollar la labor educativa.

**Medios:** Artículos sobre el bullying y sus consecuencias, láminas, computadora, programas informáticos de diseño, papel, lápiz, entre otros.

**Participan:** Profesores, padres, educandos.

**Dirigen:** Psicólogos, psicopedagogos y especialistas en general.

5. Proyección de videos relacionados con el tema.

**Objetivo:** Potenciar búsqueda y comprensión de la información, así como la reflexión sobre el bullying, causas y consecuencias en los adolescentes.

**Medios:** Videos sobre el bullying y sus consecuencias, computadora.

**Participan:** Profesores, estudiantes y padres.

**Dirigen:** Psicólogos, psicopedagogos y especialistas en general.

6. Redactar composiciones a partir de la proyección de videos relacionados con el tema.

**Objetivo:** Potenciar la resolución de problemas relacionados con el bullying.

**Medios:** Videos sobre el bullying y sus consecuencias, computadora.

**Participan:** Profesores, estudiantes y padres.

**Dirigen:** Psicólogos, psicopedagogos y especialistas en general.

6. Elaboración de un grupo de ideas para afrontar el bullying.

**Objetivo:** Potenciar el desarrollo de alternativas para afrontar el bullying.

**Medios:** Lápiz, hojas, computadora.

**Participan:** Profesores, estudiantes y padres.

**Dirigen:** Psicólogos, psicopedagogos y especialistas en general.

7. Diseño de un manual o protocolo de atención e intervención, que aborde no solo las medidas sancionatorias, sino pedagógicas, reconociendo las consecuencias de la victimización, integrando a toda la comunidad educativa, es decir, docentes, directivos, padres de familia y estudiantes.

**Objetivo:** Establecer pautas para desarrollar procedimientos en la atención e intervención ante situaciones de bullying en el contexto cubano.

**Medios:** Computadora, hojas, impresoras, entre otros.

**Participan:** Profesores, estudiantes y padres.

**Dirigen:** Psicólogos, psicopedagogos y especialistas en general.

8. Convocar un concurso para promover la eliminación del bullying y para la convivencia escolar armónica. Este concurso se puede convocar en manifestaciones como: pintura, poesía, cuento, entre otros.

**Objetivo:** Promover la investigación y el conocimiento de temas relacionados con el bullying y la convivencia escolar armónica.

**Medios:** Hojas, cartulinas, lápices, lápices de colores, bolígrafos.

**Participan:** Profesores y estudiantes.

**Dirigen:** Directivos del centro escolar, psicólogos, psicopedagogos y especialistas en general.

9. Diseño de afiches, trípticos y plegables para la divulgación de las causas, consecuencias y posibles vías de afrontamiento del bullying en el centro docente.

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

**Objetivo:** Garantizar materiales para la educación y la asimilación de las causas y consecuencias del bullying y su necesidad de prevención.

**Medios:** Computadoras, hojas, cartulinas, lápices, bolígrafos.

**Participan:** Profesores, estudiantes, padres y diseñadores.

**Dirigen:** Psicólogos, psicopedagogos y especialistas en general.

10. Divulgación de las causas, consecuencias y posibles vías de afrontamiento del bullying en el centro docente.

**Objetivo:** Potenciar la educación y la asimilación de las causas y consecuencias del bullying y su necesidad de prevención.

**Medios:** Afiches, plegables.

**Participan:** Profesores, estudiantes y padres.

**Dirigen:** Psicólogos, psicopedagogos y especialistas en general.

### **Evaluación de las acciones:**

Se prevé que la evaluación de las acciones se realice de forma sistemática y por acciones ejecutadas. Además, se propone que después de seis meses y al año de implementadas las acciones se realice un diagnóstico sobre la asimilación de los conocimientos que poseen sobre el bullying los profesores, padres y adolescentes; así como su comportamiento ante este fenómeno, para valorar si la intervención es sostenible y si muestran una actitud crítica hacia el bullying o no.

### **Conclusiones**

El desarrollo de la presente investigación permitió elaborar las siguientes conclusiones:

1. En el grupo de 11no grado estudiado en la escuela politécnica de la ciudad de Holguín se evidencian conductas de bullying, con relaciones interpersonales inadecuadas que afectan la convivencia escolar y producen malestar en algunos estudiantes.
2. Los estudiantes no denuncian ante sus profesores los actos de bullying, ni poseen una actitud crítica ante el mismo.
3. Las principales causas de violencia escolar identificadas fueron la carencia de mecanismos para resolver los conflictos en sus relaciones interpersonales, el deseo de resaltar en el grupo y hacer valer sus criterios, el menosprecio a estudiantes con

características diferentes, la no concientización de que están haciendo bullying y el desconocimiento del daño que este ocasiona.

4. Como hallazgo de la investigación se encontró que los estudiantes del grupo seleccionado poseen un inadecuado desarrollo de las habilidades sociales.

5. Se diseñó un grupo de acciones para potenciar la actitud crítica ante el bullying en los adolescentes.

## **Referencias**

Arévalo, E. (2017). *Análisis Psicométrico del Cuestionario de Acoso y Violencia Escolar*. En Carozzo, J. y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar*. (pp. 127-162). Fondo editorial de la universidad privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.

Arévalo, E. y Zapata, L. (2017). Presentación. En Carozzo, J. y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar*. (pp. 7-10). Fondo editorial de la universidad privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.

Carozzo, J. (2012). *Bullying en la escuela: interrogantes y reflexiones*. En Benites, L., Carozzo, J., Horna, V., Palomino, L., Salgado, C., Uribe, C. y Zapata, L. (2012). *Bullying y convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*. (pp. 11-37). Lima: Dennis Morzan Delgado.

Carozzo, J. (2017). Abordar la convivencia. En Carozzo, J. y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar*. (pp. 103-126). Fondo editorial de la universidad privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.

Castro, A. (2017). Estar bien en la escuela: La calidad basada en la convivencia. En Carozzo, J. y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar*. (pp. 11-26). Fondo editorial de la universidad privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.

Córdoba, F., Romera, E. y Ortega, R. (2017). La competencia escolar en el marco de la convivencia escolar: propuestas para su desarrollo. En Carozzo, J. y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar*. (pp. 27-42). Fondo editorial de la universidad privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.

Chávez, M. (2017). Premisas básicas para pensar la convivencia escolar desde una perspectiva democrática. En Carozzo, J. y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar*. (pp. 67-86). Fondo editorial de la universidad privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.

Domínguez, L. (2003). *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

- Díaz, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de educación*.37. Enero-Abril 2005.
- Durán, M. (2017). *La convivencia escolar en nuevos contextos educativos: oportunidades, riesgos y desafíos*. Costa Rica: Fondo Editorial de la Universidad Privada de Antenor Orrego.
- Fariñas, G. (2012, febrero). *Aprender a aprender en la educación Universitaria*. Curso pre-congreso en 8vo Congreso internacional de Educación Superior, 2012. (5-38), La Habana: Editorial Universitaria. ISBN 978-959-16-1444-5.
- Lacasa, C. S. (2010). *Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria*. Universidad de Almería, Almería, España: Education and Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain).
- Morales, L. (2011). *Convivencia escolar y calidad educativa*. Lima, Perú: Escuela Profesional de Psicología.
- Medrano, D. (2017). El abordaje de la violencia entre pares en el contexto escolar (bullying) desde el sistema judicial en Nicaragua. En Carozzo, J. y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar*. (pp. 241-264). Fondo editorial de la universidad privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.
- Osorio, C. y Velázquez, Z. (2017). Criticidad sobre el bullying para la convivencia armónica. En Carozzo, J. y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar*. (pp. 227-240). Fondo editorial de la universidad privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.
- Osorio, C., Velázquez, Z. y Zuñiga, A. (2018). Retos para la convivencia escolar: un estudio exploratorio de las manifestaciones de bullying en una escuela cubana. En Carozzo, J. (Coord.) *La convivencia democrática en la escuela. Una agenda pendiente*. (pp. 173-198). Perú: Fondo editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García., E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Sito., L. M. (2017). Programa para el desarrollo de las relaciones de convivencia democrática y las habilidades sociales en niños. En J. C. Carozzo, y E. A. Luna., *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar*. (pp. 207-221). Trujillo, Perú: Fondo Editorial de la Universidad Privada Atenor Orrego.

## CAPÍTULO VIII

### “LA ACTUACIÓN DOCENTE ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA ENTRE EL ALUMNADO”

*Andrea Ivette Coliolla, Luis Enrique Tezoco Muñoz y Laura Oliva Zárate*  
Universidad Veracruzana- Escuela Normal Veracruzana (México)

#### **Introducción**

La violencia es un comportamiento que ha ido en aumento a lo largo del tiempo; cada día se presentan manifestaciones de la misma en diferentes contextos, demostrando que puede incidir en cualquier ámbito de nuestras vidas. Es así que nos encontramos ante el hecho de que niños a muy corta edad están expuestos a situaciones de violencia debido a que las observan en los medios de comunicación, en sus hogares o en el entorno en el que se desenvuelven; por lo cual, en muchas ocasiones se ve afectado su comportamiento y desarrollo.

Debido a lo anterior, es de suma importancia que se comiencen a tomar medidas que permitan construir un ambiente donde se propicie la convivencia y la paz; por ello, la escuela juega un papel importante en dicha tarea, ya que en ellas se debe favorecer un entorno de reciprocidad y de valores.

Sin embargo, la situación en las instituciones educativas es diferente a lo que se idealiza, ya que en ellas también se presentan situaciones de violencia como lo manifiesta Zabaleta y Sánchez (2011) indicando que en México, 2 de cada 10 estudiantes han participado en peleas con golpes, 1 de cada 10 ha robado o amenazado a otro estudiante; sólo en la ciudad de México, 7 de cada 10 estudiantes dicen haber sido víctimas durante el receso y en el salón de clases. De acuerdo con los informes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, las mujeres se involucran menos; en el caso de los golpes, sólo 6.6% ha golpeado y 23.0% ha sido golpeada, mientras que sólo 26.2% ha insultado a alguna de sus compañeras.

Así mismo, de las investigaciones que se han efectuado, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó: “Disciplina, violencia y consumo de

sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México” (2007, p. 37), en la cual da a conocer los índices de participación del alumnado en actos de violencia, señalando así un 8.8 para primaria y 5.4 en secundaria, lo que evidencia una mayor participación del alumnado de Educación Primaria.

Considerando que estas situaciones se presentan en las escuelas, los docentes tienen un papel determinante en la solución y minimización de la violencia, ya que se encuentra conviviendo de forma directa con cada uno de los alumnos; distinguiendo así sus características, intereses y problemáticas “... para conocer, observar y criticar las dinámicas que generan los procesos conflictivos, mejorar sus capacidades de escuchar y percibir lo que los contrarios o adversarios quieren y sienten y ofrecer alternativas que den una solución o las situaciones de conflicto” (Asensi, 2003, p. 10).

### **Violencia escolar**

La violencia escolar es un término que adopta diversos significados de acuerdo a la postura de Serrano, 2010; Sanmartín, 2006 y Raczynski y Ajenjo, s.f., a partir de sus concepciones la violencia escolar se define como: aquellas acciones, manifestaciones u omisiones de carácter individual, interpersonal y colectivo que ocurran en la escuela, alrededores de la misma o actividades extraescolares que puede dañar o daña a múltiples actores del ámbito educativo como los educandos, el profesorado, el personal administrativo y de apoyo, padres y madres de familia y la comunidad.

La violencia escolar se presenta de diferentes formas que surgen de la interacción y de los estereotipos de los involucrados; reiterando de esta manera la influencia del contexto en el comportamiento de las personas; por lo tanto, en la Tabla 1 se exponen los principales tipos de violencia escolar con sus características y algunos ejemplos correspondientes.

TABLA 1. Tipos de violencia escolar.

<b>Tipo de violencia</b>	<b>Descripción/Características</b>	<b>Ejemplos de tipos de conductas</b>
<b>Físico</b>	Es toda acción u omisión de una persona en posición de poder que utilice la fuerza física y tenga por objeto causar cierto grado de dolor o malestar, aunque sea leve, poniendo en riesgo o	-Pegar. -Dar bofetadas, puñetazos, puntapiés, manazos o pellizcos.

<b>Tipo de violencia</b>	<b>Descripción/Características</b>	<b>Ejemplos de tipos de conductas</b>
	atente contra la integridad física.	
<b>Psicológico o emocional</b>	Es toda acción u omisión de una persona en posición de poder que atenta contra la integridad psicológica. Este tipo de forma de castigo aunque no es físico, también representa un acto igual de cruel y humillante.	-Humillar, menospreciar. -Amenazar y/o intimidar.
<b>Acoso escolar o bullying</b>	Es una forma de tortura en la que, habitualmente, un estudiante es objeto, repetidas veces a lo largo del tiempo, de un comportamiento agresivo que le causa intencionalmente heridas o malestar.	-Contacto físico. -Agresiones verbales.
<b>Sexual</b>	Lo constituyen todas aquellas acciones que un individuo, con base en relaciones de poder, ejerce contra su víctima como preámbulo para obtener una gratificación sexual.	-Frasas de doble sentido. -Miradas morbosas.
<b>Por razones de género</b>	Conlleva la imposición o el mantenimiento de desequilibrios de poder entre los sexos.	-Violencia sexual. -Acoso.
<b>Externa</b>	La violencia que se produce fuera del medio escolar, se reproduce a menudo en el contexto de la escuela.	-Violencia de las bandas. -Conflictos políticos.
<b>Negligencia</b>	Se considera a la omisión en el cumplimiento de las obligaciones y responsabilidades de parte de los adultos responsables del alumno que afectan o vulneran la integridad.	-Omitir la vigilancia de los alumnos durante su estancia. -Ignorar las quejas y peticiones.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Asensi, 2003; Hernáez, 2006; Prodócimo, Goncalves, Rodrigues y Bognoli, 2014; Sanmartín, 2006; Serrano, 2010; Silva y Corona, 2010; UNESCO, s.f.

De esta manera, podemos visualizar aquellas conductas que los educandos podrían adoptar o realizar dependiendo del contexto en el que se encuentren inmersos.

### **Consecuencias de la violencia escolar**

Al analizar los tipos de violencia escolar que se mostraron en la Tabla 1 se visualiza que la violencia escolar no sólo debe contemplar el simple acto ya que en el momento en que ésta se da, genera repercusiones en diferentes ámbitos de la vida de los individuos. Las principales consecuencias que se identifican comprenden efectos en la salud, en lo social y en lo educativo como se muestra en la Tabla 2.

TABLA 2. Consecuencias de la violencia escolar.

<b>Efectos</b> <b>Tipo de violencia</b>	<b>En la salud</b>	<b>Sociales</b>	<b>En la educación</b>
<b>Física</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Discapacidad física permanente.</li> <li>-Lesiones ligeras o graves.</li> <li>-Hematomas.</li> <li>-Fracturas.</li> <li>-Muerte por homicidio o suicidio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bloqueo del desarrollo de habilidades sociales.</li> <li>-Probabilidad de volverse pasivo y sufrir miedo de todo tipo.</li> <li>-Menos probabilidad de interiorizar valores morales.</li> <li>-Más inclinación al comportamiento indisciplinado y agresivo.</li> <li>-Puede convertirse en adultos que emplean el castigo físico contra sus propios hijos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Absentismo, abandono escolar y falta de motivación académica.</li> <li>-Provoca dificultades mayores que se han de superar por parte de los docentes, cuidadores y otros estudiantes.</li> <li>-Genera resentimiento y hostilidad lo cual hace difícil que los maestros mantengan buenas relaciones con los estudiantes y éstos con los maestros en las aulas.</li> </ul>
<b>Psicológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Afectación en el desarrollo emocional, tristeza, depresión y mala salud mental a largo plazo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Muestra que el uso de la fuerza, ya sea verbal, física o emocional, es aceptable, especialmente cuando se dirige a personas más jóvenes y débiles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Absentismo, abandono escolar y falta de motivación académica.</li> </ul>
<b>Acoso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Depresión.</li> <li>-Sentirse solo.</li> <li>-Ansiedad.</li> <li>-Autoestima baja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Puede ser un predictor de comportamientos antisociales y criminales en el futuro.</li> <li>-Aumento de las dificultades interpersonales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Absentismo, abandono escolar y falta de motivación académica.</li> <li>-Tienden a tener calificaciones más bajas que otros niños y niñas.</li> </ul>
<b>Sexual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Embarazos no deseados y precoces.</li> <li>-Contagio de enfermedades de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se considera con frecuencia un tema tabú por lo cual puede causar vergüenza.</li> <li>-Tiene repercusiones en la familia y la comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Absentismo, abandono escolar y falta de motivación académica.</li> <li>-Menor rendimiento</li> </ul>

<b>Efectos</b> <b>Tipo de violencia</b>	<b>En la salud</b>	<b>Sociales</b>	<b>En la educación</b>
	transmisión sexual. -Baja autoestima.		escolar.
<b>Por razones de género</b>	-Baja autoestima.	-Tiene repercusiones en la familia y la comunidad.	-Desanima a las niñas a asistir a la escuela. -Puede llevar a los padres de familia a prohibir a sus hijas que asistan a la escuela por miedo a que ellos también sean victimizados.
<b>Externa</b>	-Homicidios.	-Muestra que el uso de la fuerza, ya sea verbal, física o emocional, es aceptable y comienzan a formar parte de la cultura.	-Afecta la capacidad de los estudiantes para aprender y asistir a la escuela. -Expone a los estudiantes a la violencia.
<b>Negligencia</b>	-Baja autoestima. -Lesiones que causan discapacidad. -Pérdida de años de vida saludable.	-Pérdida de la confianza con otras personas. -Búsqueda de afecto y aceptación por personas o grupos inadecuados.	-Bajo rendimiento escolar.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Quintanar, 2006; Sérgio, s.f.; UNESCO, s.f.

Como puede observarse en la Tabla 2, los efectos que la violencia escolar genera en los educandos tiene un impacto negativo en el desarrollo integral del individuo, ya que como menciona Gómez, et al (2011) “la violencia inhibe el desarrollo de los alumnos, anula su potencial, y puede dejar secuelas permanentes en la personalidad, [...] afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como amenaza los derechos de las niñas, niños, adolescentes, el avance de la democracia y el propio desarrollo de nuestros países (p. 39).

### **Sujetos involucrados**

Se debe reconocer que “el fenómeno de la violencia trasciende la mera conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, porque afecta [...] a quien la ejerce,

quien la padece [...] y quien la contempla sin poder, o querer, evitarla” (Ortega, 1998, p. 28).

Por ello, se ha elaborado un listado de tópicos que permiten identificar a los diferentes sujetos, ya que al comparar los comportamientos y características personales asociadas de jóvenes y menores que han tenido un comportamiento violento se han podido recuperar dichas descripciones (Sevilla y Hernández, 2006).

Es importante hacer mención que las características que se presentarán en la Tabla 3 no siempre se podrán identificar de manera exacta en los distintos actores, ya que se pueden presentar casos en los cuales los involucrados no posean dichas actitudes o existan ciertos matices comportamentales que difieran de los recogidos anteriormente. Por lo tanto, se recomienda que el perfil mostrado se utilice de manera orientativa ya que “podemos caer en el error de pensar que el alumno agresor o víctima debe manifestar todos los aspectos contemplados en el perfil” (Sevilla y Hernández, 2006, p. 7).

TABLA 3. Características de los sujetos involucrados.

<b>Sujeto involucrado</b>	<b>Víctima</b>		<b>Victimario/ Agresor</b>	<b>Observador o espectador</b>
<b>Descripción del sujeto involucrado</b>	Es aquella que padece la violencia siendo objeto de agresiones y hostigamiento por parte de otros. Se distinguen dos posibles clases de víctimas.		Es aquel que suele participar como perpetrador; es decir, el que ejercerá la violencia en contra de otros.	Son aquellos actores que no participan directamente; sin embargo, están bien informados y conscientes de su existencia ya que la contemplan sin poder, o querer, evitarla.
	Típica, pasiva o sumisa	Provocadora		
<b>Físicas</b>	De apariencia menor fuerte	Suelen ser más débiles físicamente que sus agresores	Condición física fuerte	-No presenta características físicas homogéneas.
<b>Psicológicas</b>	-Ansiosos -Inseguros	-Modelos de ansiedad y de	- Despreocupación	-Asume un cierto grado de

<b>Sujeto involucrado</b>	<b>Víctima</b>		<b>Victimario/ Agresor</b>	<b>Observador o espectador</b>
	-Vulnerables -Baja autoestima -Suelen ser tímidos, callados, desconfiados y sensibles	reacciones agresivas -Baja autoestima	por los sentimientos de los demás -Busca complicidad de otros -Acusa de provocación a su víctima -Poco autocontrol -Hostilidad -Trastornos de personalidad	culpabilidad y se convierte en cómplice -Actitud pasiva -Desequilibrio del referente entre lo que está bien y lo que está mal
<b>Sociales</b>	-Situación social de aislamiento -Dificultad de comunicación	-Se comportan en forma que causa irritación y tensión a su alrededor	-Suelen ser hábiles para ciertas conductas sociales -Escaso interés por las normas, reglas y obligaciones	-No presenta características sociales homogéneas.
<b>Contextuales</b>	-Modelos violentos -Apego a los padres, en especial a sus madres.	-Rechazo por parte sus compañeros	-Escaso afecto y/o apego de la familia -Modelos violentos -Medios de comunicación -Refuerzan sus actitudes abusivas	-Aprenden a pasar por alto las situaciones de violencia y a callar ante el dolor ajeno.
<b>Escolares</b>	-No tiene características homogéneas -Puede ser un estudiante de buenos, malos o medianos rendimientos académicos -Sus calificaciones bajan sin ninguna razón aparente		-Rara vez es un alumno académicamente brillante. -Ha sido recriminado más de una vez por peleas.	-No presenta características homogéneas.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Asensi, 2003; Cerezo, 2009; Delgado, 2012; Díaz, 2005; Ortega 1998; Prodócimo, et al., 2014; Rojas y Sierra, 2009; SEP, s.f.

### Detección y actuación docente ante la violencia escolar

Para prevenir la violencia escolar desde las instituciones, es necesario que el docente y los demás actores educativos se impliquen en el proceso de manera activa, puesto que la “...responsabilidad recae directamente en los adultos que comparten la mayor parte del tiempo con las víctimas y agresores” (Serrano, 2006, p. 61).

Una parte fundamental para hacer frente a la violencia es la detección temprana de aquellas situaciones ya que “la detección a tiempo por parte del profesorado puede incluso provocar que una situación violenta no se convierta en un caso de acoso escolar, sino que sea, simplemente, un conflicto puntual de las relaciones interpersonales” (Serrano, 2006, p. 66).

Otro punto a analizar es la actuación de los docentes ante situaciones de violencia ya que cada uno de ellos tiene diferentes maneras de responder ante la misma encontrando así diversas acciones y sentimientos, tal y como se muestra en la Tabla 4.

TABLA 4. Acciones y sentimientos de los docentes ante la violencia escolar.

<b>Acciones de los docentes ante las situaciones de violencia</b>	<b>Sentimientos de los docentes ante las decisiones que toman</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>-Mandar notas en el cuaderno a los padres de familia.</li><li>- Citar a los padres de familia.</li><li>- Modificación de la infraestructura.</li><li>- Dejar a los alumnos que soluciones sus problemas e intervenir cuando la situación se torna más difícil.</li><li>- Dejar sin recreo.</li><li>- Dar tarea y/o actividades durante el recreo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Temor a la reacción de los padres.</li><li>- Desprotección por la institución.</li><li>- Frustración.</li><li>- Arrepentimiento.</li><li>- Incertidumbre.</li><li>- Preocupación.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Chemen, 2006; Ross, s.f.

Con respecto a la tabla anterior, se visualiza que no existe una forma específica de actuar ante las situaciones de violencia; lo cual puede ser resultado de que “muchos [...] profesores se encuentran ante una gran encrucijada cuando descubren ciertos indicios de una situación de violencia o acoso escolar. No saben qué hacer o qué pautas de actuación seguir para abordar adecuadamente la situación” (Serrano, 2006, p. 68).

Así mismo, las acciones que los docentes ponen en práctica se pueden comparar con la información que brinda el Informe “Violencia entre compañeros en la escuela” el cual menciona que “el 46% intervienen en la agresión frente al 39.7% que no interviene porque no se entera” (Estañan, 2005, p. 78).

De esta manera, es necesario dar mayor relevancia a las situaciones de violencia escolar para tener mejores referentes en su detección y atención por lo que “es indispensable empezar a asumir la violencia como fenómeno de importante reflexión en la institución educativa” (Sierra, 2010, p. 57).

El presente trabajo se enfoca en uno de los actores del ámbito escolar que es particularmente, la actuación del docente ante situaciones de violencia entre el alumnado en escuelas primarias de la ciudad de Xalapa-México; en el que se pretende conocer las manifestaciones de la violencia entre el alumnado, identificar la forma en que los docentes de educación primaria actúan para resolver dichas situaciones y a partir de ello saber si las acciones que realizan logran disuadir los conflictos de manera permanente o solo los minimizan.

## **Método**

Se realiza la implementación del método cualitativo y cuantitativo; con el objetivo principal de recopilar y contrastar información que nos permita bosquejar la percepción docente sobre violencia escolar.

### *Participantes*

La selección de la muestra fue por conveniencia lo que lo hace un estudio no representativo; se conformó por docentes formados en Educación Primaria, de dos escuelas de nivel primaria oficiales de la ciudad de Xalapa, Veracruz-México: “Antonio Peñafiel” y “Ricardo Flores Magón”. A continuación se presenta la Tabla 5 donde se muestran a los participantes.

TABLA 5. Muestra de estudio.

<b>Escuela Primaria</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
Antonio Peñafiel	1	12	13
Ricardo Flores Magón	3	9	12
Total	4	21	25

Fuente: Elaboración propia.

### *Técnica e Instrumento*

Se utilizó la encuesta como técnica de recolección de datos, teniendo como instrumento al cuestionario, el cual fue diseñado exprofeso para identificar las cinco dimensiones de interés: 1) Datos sociodemográficos, 2) Perspectivas, 3) Diagnóstico y 4) Actuación. En total 14 preguntas de las cuales ocho (8) eran abiertas y seis (6) cerradas. Los cuestionarios fueron aplicados a cada uno de los maestros al finalizar su jornada ante grupo, previa explicación y planteamiento de objetivos.

### **Resultados**

Los resultados de la presente investigación se organizan a partir de las dimensiones. Así mismo, el análisis se presenta en dos apartados; el primero corresponde a los datos cuantitativos y el segundo a los cualitativos.

Para el análisis de la información obtenida se utilizaron dos software; uno para el tratamiento de las preguntas abiertas (Atlas Ti) y el otro para aquellas de formato cerrado (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales; SPSS).

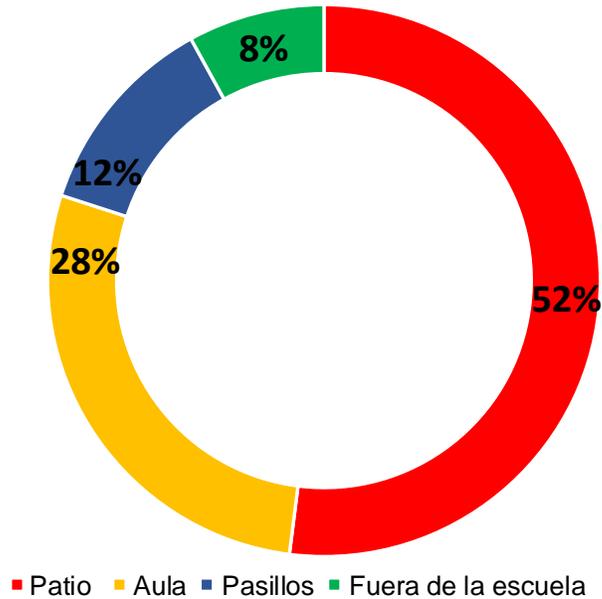
### *Análisis cuantitativo*

Con respecto a las perspectivas a los sitios en los que se presentan con más frecuencia las situaciones de violencia escolar, 52 % de la muestra indica que lo identifican principalmente en el patio; esto ocurre probablemente porque en estos lugares los alumnos no se encuentran bajo alguna supervisión constante por parte de los docentes; ya que, por lo

general se manifiesta en el recreo, a la hora de entrada y de salida.

FIGURA 1. Sitio en el que siempre se presentan situaciones de violencia escolar.

Fuente: Elaboración propia.



En este sentido, podemos observar que el sitio en el que nunca se presentan situaciones de violencia escolar es fuera de la escuela con un 8%, mientras que en el aula se presenta en un 28%, en los pasillos un 12%, siendo 52% el más alto índice y se presenta en el patio. Lo anterior podría deberse quizás a que los docentes no se mantienen al tanto de lo que sucede con el alumnado al salir de las instalaciones limitándose al ámbito académico.

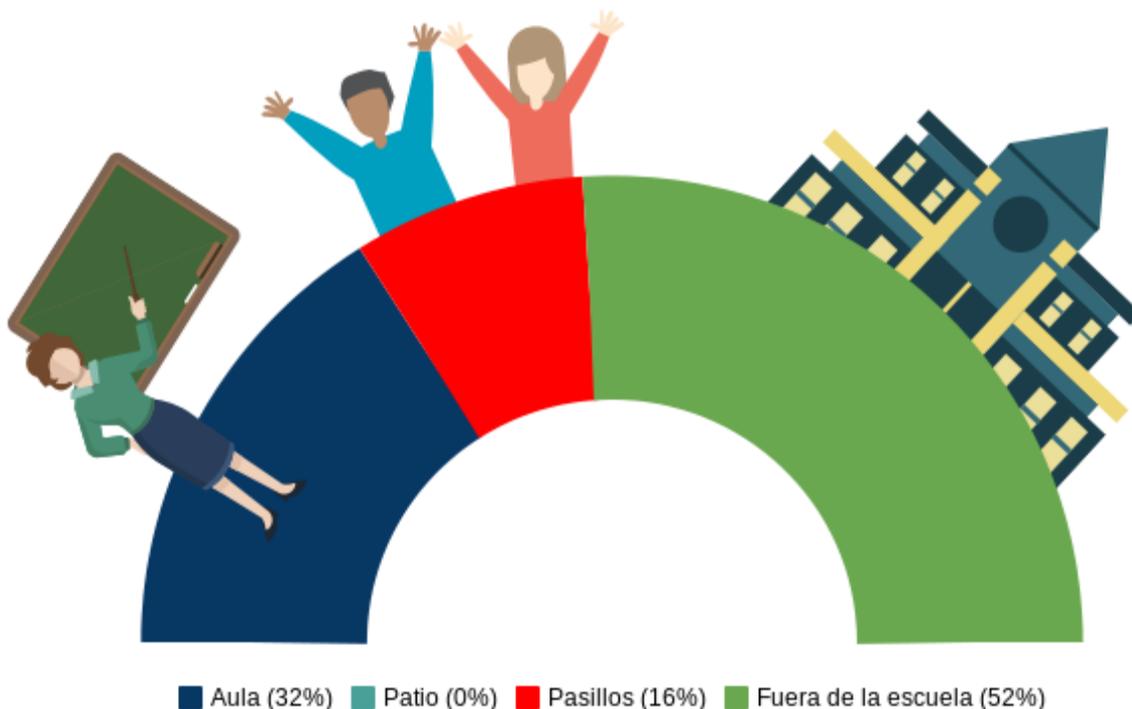


FIGURA 2. Sitio en el que nunca se presentan situaciones de violencia escolar. Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, el aula es el segundo lugar en donde nunca se presentan situaciones de violencia; sin embargo, 28% indica que siempre se presentan. Por lo tanto, aunque este espacio esté bajo supervisión de los docentes, el mismo no se encuentra exento de la presencia de estas circunstancias.

Con respecto a la dimensión de diagnóstico, se distinguen los medios por los que se identifican las situaciones de violencia, donde la muestra indica que la observación es la principal forma en la que los docentes tienen conocimiento de la presencia de este tipo de comportamientos; esto quizá lo señalan debido a que son ellos quienes la llevan a cabo; por otro lado, se encuentran los comentarios del alumnado (35%) ya que por lo general, tienden a expresar al profesorado todo lo que sucede en la institución.

De igual forma, los comentarios del personal de la institución y de los padres de familia se encuentran en segundo término ya que sólo corresponden al 8% respectivamente; significando así que su participación en la identificación de las situaciones de violencia es mínima porque dan mayor importancia a otros ámbitos como el administrativo, económico,

entre otros.

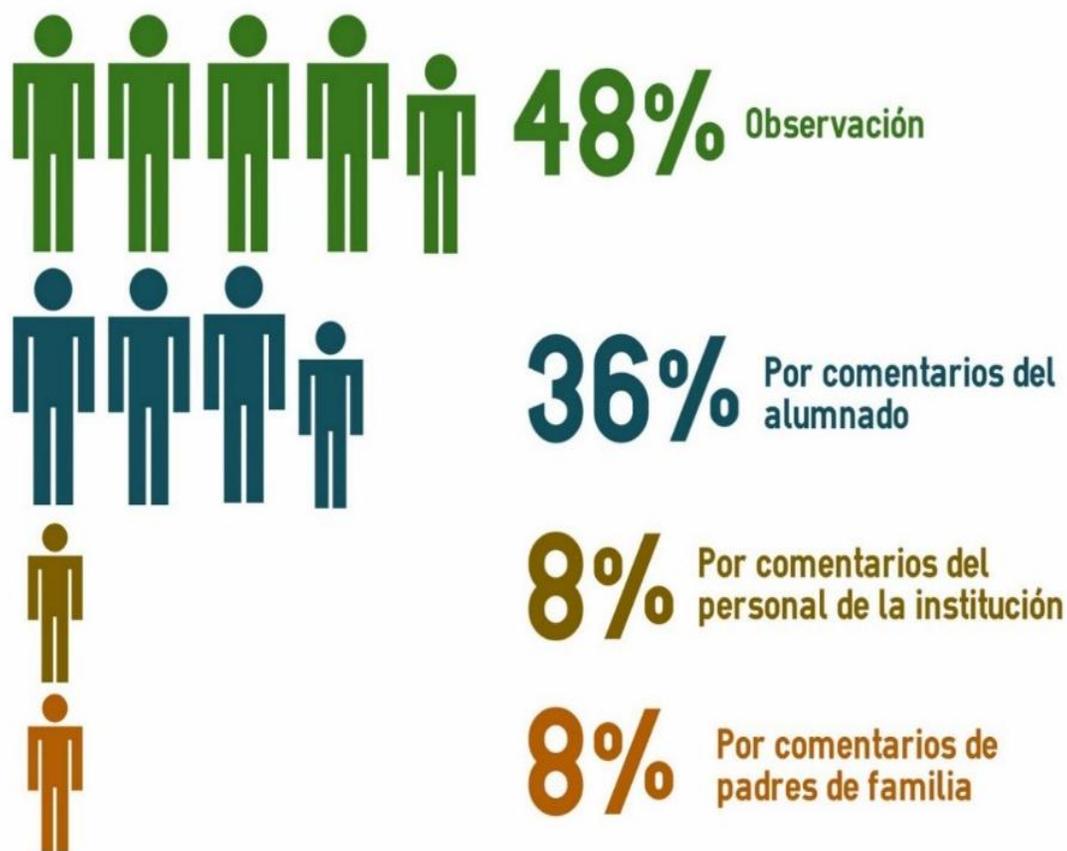


FIGURA 3. Medios a través de los cuales se identifica la violencia escolar. Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión actuación se abordan las circunstancias por las que los docentes deciden intervenir ante situaciones de violencia, 64% expresa que actúan cuando hay presencia de violencia física y sólo 36% cuando la violencia es verbal; esto significa que los maestros dan mayor peso a los comportamientos que generan secuelas observables que a los daños psicológicos.

Cabe señalar, que ningún docente da importancia a la exclusión, puesto que la consideran como un comportamiento común que está derivado de las dinámicas interpersonales de los mismos.



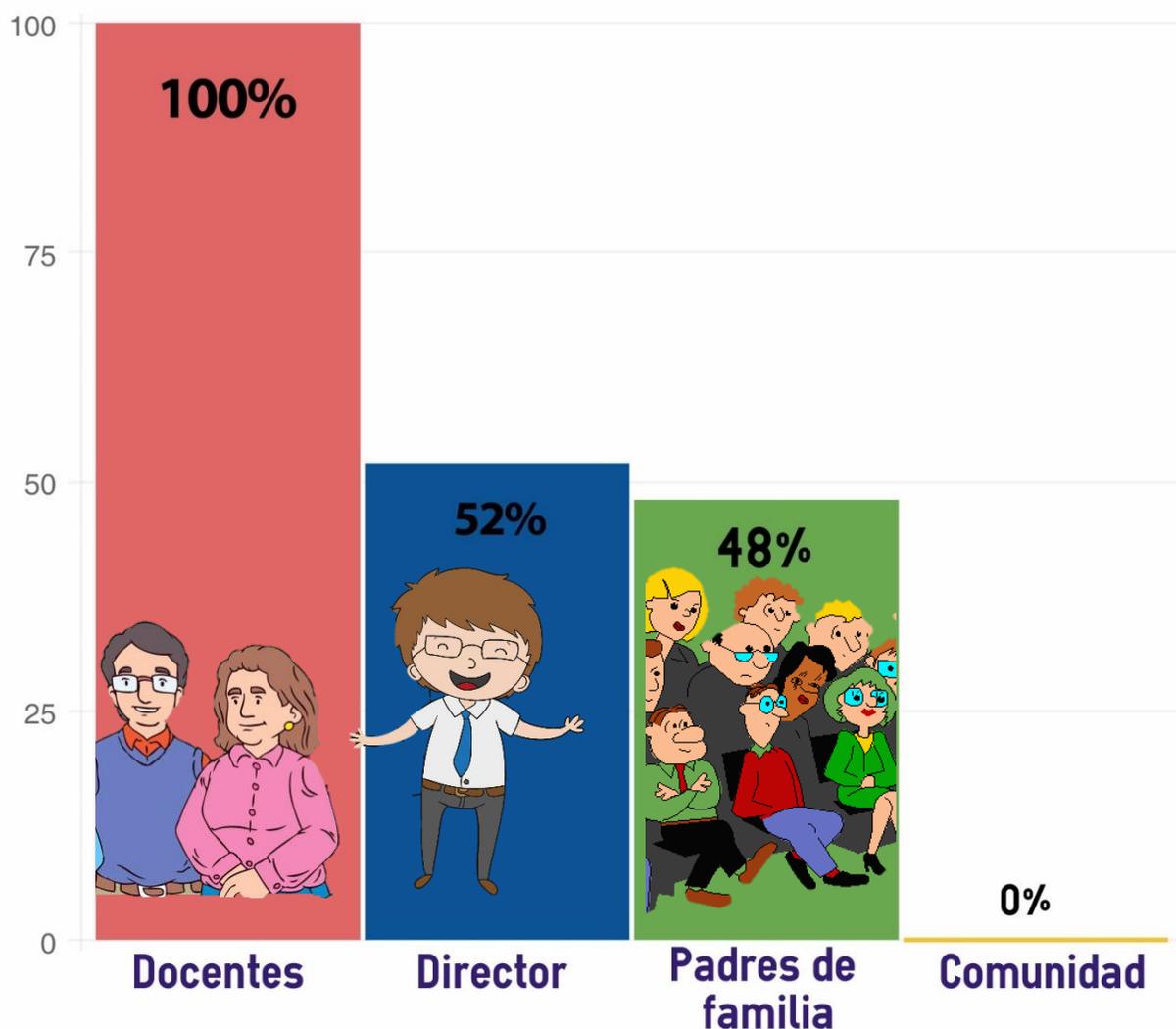
FIGURA 4. Circunstancias por las que se interviene ante la violencia escolar.

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los actores que intervienen en la solución de situaciones de violencia, la muestra identifica a los docentes como los sujetos que siempre actúan (100%), puesto que son ellos quienes las observan, tal y como se puede visualizar en la Figura 5.

En el caso del director y padres de familia, 52% y 48% respectivamente señalan que casi siempre son los que intervienen; esto quizá se deba a que no se encuentran presentes cuando ocurren dichas situaciones. Además, su actuación se enfoca a atender los casos severos.

Por último, los docentes indican que la comunidad no interviene en la solución, ya que existe poca o nula relación entre ambos medios.



**FIGURA 5. Personajes que intervienen en la solución de la violencia escolar.**

Fuente: Elaboración propia.

### *Análisis cualitativo*

En la dimensión perspectivas se recupera la concepción de los docentes sobre lo que entienden por violencia escolar, donde la mayoría de ellos la conceptualiza como acciones, agresiones, conductas o situaciones que provocan daños que pueden ser suscitadas entre los alumnos.

De igual forma, los docentes relacionan el concepto con los tipos de violencia donde la mayoría de ellos se enfoca a los de carácter físico a partir de conductas como golpes,

patadas y pellizcos. Además, algunos docentes consideran también la violencia psicológica como parte de su definición con manifestaciones como insultos, gritos, amenazas y burlas.

De acuerdo a los elementos que los docentes proporcionaron en sus respuestas, se establece que sí poseen una noción sobre el tema; sin embargo, se debe ampliar el conocimiento del mismo puesto que la conceptualización que se tenga determina sus modos de acción ante estas situaciones.

En Diagnóstico se analizan las categorías referidas a las características de la víctima y el agresor que los docentes han podido observar; para el análisis de las respuestas se establecieron categorías que corresponden a las características físicas, psicológicas, sociales, contextuales y escolares. Ver Tabla 5.

TABLA 5. Características de los involucrados identificadas por los docentes.

<b>Categorías de análisis</b>	<b>Características identificadas por los docentes</b>
<b>Características de la víctima</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Físicas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Apariencia menos fuerte</li> <li>■ Deficiencia física o psíquica</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Débil</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Psicológicas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ansiosos</li> <li>■ Inseguros</li> <li>■ Baja autoestima</li> <li>■ Miedo</li> <li>■ Tímidos</li> <li>■ Callados</li> <li>■ Desconfiados</li> <li>■ Sensibles</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ansiedad</li> <li>■ Baja autoestima</li> <li>■ Callados</li> <li>■ Desconfiados</li> <li>■ Dispersos</li> <li>■ Distráido</li> <li>■ Inquieto</li> <li>■ Inseguro</li> <li>■ Insensible</li> <li>■ Introverso</li> <li>■ Lloran con facilidad</li> <li>■ Miedo</li> <li>■ Preocupación</li> <li>■ Rebeldes</li> <li>■ Retraído</li> <li>■ Sensibles</li> <li>■ Sumisos</li> <li>■ Tímidos</li> <li>■ Responden con más violencia</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sociales                             <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Aislamiento</li> <li>■ Dificultad de comunicación</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Aislamiento</li> <li>■ Desesperan a sus pares</li> <li>■ Dificultad para integrarse</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Contextuales                             <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Sobreprotección de padres.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Descuidado por padres</li> <li>■ Padres pasivos</li> <li>■ Sobreprotección</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Escolares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Falta de interés</li> </ul>

Categorías de análisis	Características identificadas por los docentes	
<b>Características de la víctima</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Buen rendimiento escolar</li> <li>■ Mal rendimiento escolar</li> <li>■ Mediano rendimiento escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bajo rendimiento</li> </ul>	
<b>Características del agresor</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Físicas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Fuertes</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Fuertes</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Psicológicas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Despreocupación</li> <li>■ Sin sentimiento de culpa</li> <li>■ Busca complicidad</li> <li>■ Poco autocontrol</li> <li>■ Hostil</li> <li>■ Prepotente</li> <li>■ Trastorno de personalidad</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Abusadores</li> <li>■ Agresivos</li> <li>■ Altaneros</li> <li>■ Callados</li> <li>■ Compulsivos</li> <li>■ Están a la defensiva</li> <li>■ Disimulan su mal comportamiento</li> <li>■ Ególatras</li> <li>■ Enojones</li> <li>■ Extrovertidos</li> <li>■ Prepotentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Quietos</li> <li>■ Fanfarrones</li> <li>■ Groseros</li> <li>■ Hiperactivos</li> <li>■ Impositivos</li> <li>■ Inquietos</li> <li>■ Intimidantes</li> <li>■ Intolerantes</li> <li>■ Irritables</li> <li>■ Posesivos</li> <li>■ Precoces</li> <li>■ Irrespetuosos</li> <li>■ Seguros</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sociales                             <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Hábiles para relacionarse</li> <li>■ Escaso interés por las normas.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Aislamiento</li> <li>■ Amigables</li> <li>■ Desadaptados</li> <li>■ Desobedientes</li> <li>■ Molestan a sus compañeros</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Contextuales                             <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Poco apoyo de padres</li> <li>■ Modelos violentos en la familia</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Descuidado por padres</li> <li>■ Consentidos</li> <li>■ Contexto desfavorable</li> <li>■ Protegidos por padres</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Escolares                             <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Mal rendimiento escolar</li> <li>■ Recriminado</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Malas calificaciones</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo presentado en la Tabla 5, se puede establecer que los docentes sí logran identificar las características particulares de los alumnos que son víctimas y agresores; sin embargo, es importante mencionar que sus respuestas no se limitaron a las establecidas en el estudio puesto que proponen más aspectos para cada uno de los perfiles; por ello, se infiere que las características que los docentes han identificado, son el resultado de la

experiencia que tienen con el trabajo que desarrollan en las aulas.

Finalmente en la dimensión sobre la actuación de los docentes ante las situaciones de violencia escolar manifestadas entre los alumnos se identificaron las acciones que emprenden categorizándolas en: mediación, sanciones, estrategias para la solución y acciones complementarias. En el caso de la mediación, la mayoría señala hablar con los implicados, lo cual significa que los docentes intentan dar solución en conjunto con los alumnos antes de involucrar a otros actores educativos.

Por otro lado, los docentes también indican que recurren al apoyo del director y de los padres de familia sólo cuando las situaciones se agravan o están fuera de su alcance; esto reafirma y justifica la poca intervención que estos actores tienen al solucionar situaciones de violencia escolar. Así mismo, se identifica que las medidas que una minoría de los docentes toman para que las situaciones no se vuelvan a repetir van relacionadas con sanciones como: retirar al alumno de las actividades, llamarles la atención, dejarlos sin recreo y castigos.

De igual forma, las estrategias que los docentes ponen en práctica para solucionar las situaciones son: la vinculación con valores, toma de acuerdos, dinámicas de sensibilización, solicitar disculpas y la búsqueda de alternativas de solución. Además de ello, una minoría lleva a cabo acciones complementarias como levantar actas de hechos, buscar causas de su comportamiento y pedir el apoyo de USAER con el fin de tener mayor fundamento de las acciones que pueden emprender para un mejor manejo de las situaciones.

A partir de lo señalado, se infiere que las acciones que los docentes emprenden no generan cambios trascendentales ya que se limitan a un tratamiento superficial; es decir, no se implementan estrategias que permitan aminorar o eliminar las situaciones de violencia; puesto que no se da un seguimiento y espacio para el análisis y reflexión del funcionamiento de las mismas.

Aunado a lo anterior, se identifican las razones por las cuales los docentes deciden no intervenir; sin embargo, la mayoría indica que siempre interviene por razones como: la situación puede agravarse, por sentido común, por responsabilidad o cuando se daña la

integridad del alumno. Cabe mencionar, que algunos docentes indicaron que sólo actúan cuando alguien los está observando; lo cual demuestra la poca importancia que se le da a estas situaciones.

De igual forma, una parte de la muestra señaló entre las razones por las que decide no intervenir las siguientes: cuando interviene el director u otros docentes, cuando la violencia no es escolar (familiar o contextual), cuando los alumnos solucionan las situaciones, por cuestiones deportivas, cuando no son sus alumnos o cuando un agresor es agredido. Si bien algunas de las razones por las que los docentes deciden no intervenir podrían estar justificadas, no significa que el profesorado deba desatender estas situaciones ya que es parte de su labor como profesional de la educación.

### **Conclusiones**

La violencia escolar tienen diferentes manifestaciones de tipo psicológico y físico; donde los docentes dan mayor importancia a la segunda, puesto que la perspectiva que poseen sobre el concepto se enfoca principalmente a las conductas que generan daños visibles. Siendo que probablemente la psicológica sea la que causa un daño o afección mayor.

La violencia entre el alumnado se puede presentar en diversos sitios como el aula, los pasillos, el patio y fuera de la escuela; sin embargo, este tipo de situaciones se manifiestan principalmente en lugares donde no existe supervisión constante por parte de los docentes.

Los padres de familia y la comunidad deben involucrarse en la solución de las situaciones de violencia escolar; no obstante, de acuerdo a la información recabada se indica la poca o nula participación de estos actores confiando mayor responsabilidad a los docentes.

De esta manera, los docentes son quienes siempre actúan para solucionar las situaciones de violencia, ya que son los primeros en detectarlas a partir de la observación; por lo que, se reafirma que son percibidos como los únicos encargados de atenderlas ya que actúan mediando, aplicando sanciones, estrategias y acciones complementarias.

## Carozzo- Chahuara Compiladores

A pesar de que los docentes presenten interés por resolver las situaciones de violencia, ésto no siempre es suficiente ya que en muchas ocasiones las acciones emprendidas no trascienden debido a que no se da un seguimiento de forma correcta para verificar que las acciones promuevan una sana convivencia.

Por todo lo anterior, el profesorado debe analizar y reflexionar sobre su práctica docente para que exista un proceso óptimo de retroalimentación entre los actores involucrados, con el fin de generar que las acciones a emprender logren minimizar o erradicar las situaciones de violencia.

### Referencias

- Aguilera, M. A., Muñoz, G., y Orozco A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Asensi, J. (2003). La violencia en las instituciones escolares. *Tendencias Pedagógicas* 8. pp. 10, 89-91. Recuperado de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2003\\_08\\_05.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2003_08_05.pdf)
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. España: Pirámide.
- Chemen, S. (2006). Qué puede hacer la escuela con la violencia. En Cardoso, N. y Imberti J. (comp.), *Violencia y escuela: miradas y propuestas* (pp. 94, 107). Buenos Aires: Paidós.
- Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: Actores involucrados. *Revista de Investigación* 36 (75). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4024265>
- Díaz, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación* 37. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie37a01.htm>
- Estañan, S. (2005). Violencia, una visión desde las aulas escolares. *Fundación Instituto de Historia Social*. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40343197>.
- Gómez, A., Zurita, Ú., López, S., Sánchez, P. y Rodríguez, J. (2011). *Perspectivas teórico-metodológicas de la violencia escolar y estrategias de intervención para erradicarla*. Curso en línea para docentes de nivel básico y medio superior. Recuperado de <http://cpti.com.mx/publicaciones/Violencia%20Escolar.pdf>
- Hernández C. (2006). Escenarios de violencia. En Cardoso, N. y Imberti J. (comp.), *Violencia y escuela: miradas y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

- Ortega, R. (1998). La vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos/as; Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales y Víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En Ortega, R. y Colaboradores, *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencias. Recuperado de [http://harcelement-entre-eleves.com/images/presse/conviven\\_ciaqosarioortega.pdf](http://harcelement-entre-eleves.com/images/presse/conviven_ciaqosarioortega.pdf).
- Prodócimo, E., Goncalves, R., Rodrigues, R., y Bognoli, P. (2014). Violencia escolar: reflexiones sobre los espacios de ocurrencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (2), pp. 5-6. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-prodocimoetal.html>
- Quintanar, C. (2006). Negligencia infantil, como forma de violencia intrafamiliar. Recuperado de [www.ametep.com.mx/aportaciones/2006\\_abril\\_negligencia.htm](http://www.ametep.com.mx/aportaciones/2006_abril_negligencia.htm).
- Raczynski, D., y Ajenjo, F. (s.f.). Diagnóstico de violencia escolar. Fundación Paz Ciudadana, p. 36. Recuperado de [http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2013/07/2005-12-02\\_Diagn%C3%83%C2%B3stico-de-violencia-escolar.pdf](http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2013/07/2005-12-02_Diagn%C3%83%C2%B3stico-de-violencia-escolar.pdf)
- Sanmartín, J. (2006). Concepto y tipos. En Serrano A. (coord.), *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 22, 27, 28). Barcelona: Ariel.
- Sérgio, P. (s.f.). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas, pp. 116-123, 126, 128 -130. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Informe\\_Mundial\\_Sobre\\_Violencia\\_1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf).
- Serrano, A. (2006). Detección de la violencia escolar. En Cardoso, N. y Imberti J. (comp.), *Violencia y escuela: miradas y propuestas* (pp. 94, 107). Buenos Aires: Paidós.
- SEP. (s.f.). Programa de Capacitación al Magisterio para prevenir la violencia contra las Mujeres. Recuperado de [http://formacioncontinua.sep.gob.mx/genero/Que\\_es.html](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/genero/Que_es.html).
- Serrano, A. (2010). Violencia escolar. En Sanmartín, J. [et al.] (coord.), *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI.
- Sevilla, C. y Hernández, M. Á. (2006). El perfil del alumno agresor en la escuela. VI Congreso Internacional Virtual de Educación. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.acosomoral.org/pdf/E1%20perfil%20del%20alumno%20agresor%20en%20la%20escue.pdf>.
- Sierra, C. (2010). Violencia escolar. Perfiles psicológicos de agresores y víctimas. *Revista Académica y Cultural Fundación Politécnico Grancolombiano Institución Universitaria* 6 (10). Recuperado de <http://journal.poligran.edu.co/index.php/poliantea/article/view/226/206>.
- Silva, J. y Corona, A. (2010). Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007.

*Revista Mexicana de Investigación Educativa* 15 (46), pp. 745-746. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n46/v15n46a4.pdf>.

UNESCO. (s.f.). Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes, pp. 5, 10-13. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>

Zavaleta, J. A., y Sánchez, F. (2011). El caso México. La violencia en las escuelas. *Revista de la Universidad Veracruzana La Palabra y el Hombre* 17. Recuperado de [http://issuu.com/palabra\\_y\\_hombre/docs/lpyh17\\_web](http://issuu.com/palabra_y_hombre/docs/lpyh17_web)

## **CAPÍTULO IX**

### **SISEVE: LA PLATAFORMA DE DENUNCIA DEL MINEDU**

**Julio César Carozzo C.-Emma Pérez Palacios**

Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

#### **Resumen**

El presente artículo tiene como finalidad recoger información a través de la cual se pueda constatar si los propósitos que animaron al MINEDU en la elaboración y lanzamiento de la plataforma SISEVE contribuyeron a facilitar las denuncias de los casos de violencia que se producían en las instituciones educativas del país, deviniendo en una real estrategia para controlar el bullying. Del mismo modo hemos procurado resaltar dificultades en los denunciantes para acceder a la plataforma y en la recepción de una atención inmediata y esmerada como se proponía el MINEDU. Destacamos la falta de aceptación y compromiso de las instituciones educativas respecto a la plataforma SISEVE y la poca consistencia del MINEDU para hacer realidad su masiva aceptación y aplicación.

**PALABRAS CLAVES.-** SISEVE, violencia escolar, bullying

#### **Introducción**

¿SiseVe asegura que la violencia y el bullying en la escuela serán realmente visibilizados y con ello se acelere la intervención que proteja a las víctimas? Por el sugestivo nombre que recibió la plataforma creada por el MINEDU esa parecía ser la intención respecto al crucial problema psicosocial que vive la escuela en medio de una silente complicidad de todos los que viven en la escuela. Se confiaba que en un breve periodo de tiempo los colegios se registrarían al programa, como lo ordenaba la norma de constitución de SiseVe, y luego las denuncias y prontas respuestas del MINEDU harían el resto para empezar a resolver el principal obstáculo para la buena convivencia en la escuela. ¿SiseVe o NoseVe?

La estridencia que rodeó el anuncio del programa de SiseVe movilizó al mismísimo Ministro de Educación que llegó a decir que se trataba de la más importante estrategia de su sector para hacer frente a la violencia en la escuela y acabar con ella. Hasta el día de hoy se le sigue considerando su más valioso producto, lo que no creo merezca entrar en discusión, sin embargo si es de interés conocer si los resultados que prometía el MINEDU han marchado, y marchan, de la mano con las expectativas despiertas.

De eso trataremos en este artículo: marcar los éxitos que SiseVe ha alcanzado concretar, identificar las insuficiencias que viene mostrado, el respaldo que realmente le brindan las autoridades del sector y, porque no, auscultar si su propuesta, aunque no haya alcanzado los logros esperados, está en condiciones de producir resultados esperanzadores si recibe un renovado y comprometido esfuerzo de los responsables políticos del sector.

### **Oficializar la realidad**

Cosa extraña lo que pasa en el Perú: la realidad sólo existe cuando la ley la reconoce como tal, nunca antes. La violencia en la escuela y el bullying alcanzan patente de ciudadanía cuando el Congreso de la República aprueba y promulga la Ley 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, más popularmente conocida como Ley Antibullying, el 11 de Junio del año 2011. De modo que antes de esa fecha a nadie le era permitido acusar de bullying a quienes lo practicaran porque legalmente esa realidad era inexistente y los acusados y sus padres alegaban la inexistencia de la violencia conocida como bullying.

La ley también arrastra a la comunidad a reconocer y aceptar una realidad hecha a imagen y semejanza de lo que los legisladores conocen del tema, del que saben poco y así se llega a un imaginario legal de la violencia y el bullying que no se parece al rostro que la realidad se harta de mostrarnos y, en consecuencia, obliga a los especialistas a practicar todo tipo de malabares para conciliar el mandato legal con la realidad social, como lo trataremos de ilustrar.

El Artículo 11 de la Ley 29719 proponía la creación de un Libro de Registro de Incidencia en donde debían ser anotados todos los incidentes de violencia en la escuela, incluyendo el bullying, que fueran denunciados, investigados y sancionados. Se desconoce a ciencia cierta cuántas instituciones educativas cumplieron con este requisito legal, pero se presume que la mayoría de ellas hicieron oídos sordos a esta formalidad expresamente estipulada por la ley 29719.

Sería apresurado decir que este incumplimiento dio pie a la creación de SiseVe. Pensamos más bien que desacatar la obligatoriedad del Libro de Registro de Incidencia está relacionada con el desacato de otras importantes estipulaciones legales previstas en la Ley, como el de encargar al Consejo Educativo Institucional \* (CONEI) “las acciones necesarias para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia y el

hostigamiento y la intimidación entre escolares en cualquiera de sus manifestaciones, acuerda las sanciones que corresponden y elabora un plan de sana convivencia” (Art. 4 de la Ley 29719), para el caso de las instituciones educativas del Estado; mientras que las instituciones educativas particulares organizarían las acciones sancionadoras y la sana convivencia de acuerdo a lo previsto en su reglamento interno. Siendo estas instancias las encargadas de recibir las denuncias, realizar la investigación y aplicar las sanciones del caso, el Libro de Registro de Incidencia es el eslabón último en la cadena de atención de los casos de violencia en la escuela, que raramente se cumplió.

Se dice, entre los padres de familia quejosos, que las autoridades educativas olvidan lo que está preceptuado en la ley y no hacen uso de Siseve por los efectos que pudiera tener la valoración de su gestión ante las autoridades del MINEDU. Se sabe poco, o nada, sobre el uso del Libro de Registro atendiendo denuncias, no se cuenta con información proveniente del MINEDU y muchas de ellas queda librado a la especulación y a los rumores de padres de familia.

Es en el mes de Septiembre del año 2013 que el Ministerio de Educación (MINEDU) pone a disposición de la comunidad educativa su plataforma virtual llamada SiseVe, sistema a la que todas las instituciones educativas deben enrolarse y mediante la cual cualquier supuesta víctima o testigo puede reportar situaciones de acoso y violencia de la escuela sin temor a sufrir represalias porque la plataforma observa la más absoluta reserva sobre la identidad de la persona denunciante, conocimiento que queda restringido solo para quienes manejan el sistema a nivel nacional.

Como bien se sabe, el mayor problema que se tiene con las diversas modalidades de violencia en la escuela es el hermetismo, la complicidad y la indiferencia en torno a ella, lo que responde puntualmente a la histórica normalización de la violencia en territorios escolares. La indiferencia y la complicidad por omisión más que asuntos individuales en un tema de alcance social, de modo que si SiseVe se proponía liberar el temor de los escolares y padres de familia mediante el anonimato de los denunciantes, no alcanzó lo que se proponía por culpa de los individuos denunciantes porque no se tomó en cuenta la reeducación y cambio de actitudes que hace falta institucionalizar en todos los miembros de la comunidad educativa. La realidad es muy distinta a lo que ordenan los mandatos legales.

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

Tenemos que desde un inicio SiseVe entró con un cuaderno de bitácora a contramano de lo que es la realidad. La propia tecnología empleada constituyó, y sigue constituyendo, un notable obstáculo porque los padres de familia tienen muchas limitaciones para acceder a la plataforma y porque en muchos lugares no existe el servicio energético y menos aún el internet.

### **Lo que propone o se propone Siseve**

En un principio las autoridades del MINEDU tenían la pretensión de que la plataforma virtual de SiseVe reemplazara el Libro de Registro de Incidencia, sin comprender de que en muchos lugares del país muchas instituciones educativas no cuentan siquiera con luz y menos aún con internet; en otra enorme cantidad de escuelas es difícil el acceso a internet y en la mayoría de las restantes instituciones educativas las dificultades para ingresar a este sistema son mayúsculas. Frente a esta maciza realidad se dejó que los Libros conservaran su vigencia.

El MINEDU (2013) en su Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar, Paz Escolar (2013-2016) propone ocho componentes en su línea de trabajo, una de las cuales es el Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar (SiseVe), cuya función es la de reportar y gestionar casos de violencia escolar, de manera virtual y a nivel nacional. Permitirá además, articular una oportuna respuesta de protección infantil dentro y fuera de la escuela, captará datos reales y desagregados para tomar mejores decisiones a nivel de políticas y prácticas, y a quien haga el reporte, le ofrecerá una lista de establecimientos en donde podrá solicitar apoyo (DEMUNA, CEM, Fiscalía, Comisaría) además de un código de seguimiento y consejos sobre cómo evitar un incidente similar (pág. 7).

Catorce meses después de hacerse oficial este servicio virtual, el Ministro de Educación precisó que se atendieron 771 casos; que se afiliaron 9,239 instituciones educativas y que SiseVe conecta al MINEDU con las 26 Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) para trabajar de manera integral con establecimientos de salud, Ministerio Público y las Defensorías Municipales. La ruta del sistema SiseVe inicia con el reporte virtual y culmina cuando el escolar agresor, la víctima y su clase, restauran tanto su bienestar como su derecho.

Los beneficios que provee SiseVe al MINEDU y los usuarios son los siguientes (SiseVe, 2013):

- Se puede contar con información real y desagregada sobre los incidentes de violencia en la escuela a nivel nacional
- Evitará el aumento de la violencia a través de reportes tempranos y la atención rápida de los casos.
- Se evitará la contratación de los profesores sancionados judicial o administrativamente por agresiones a escolares.
- Ofrece pautas para evitar que dichas agresiones escolares se repitan, además de los detalles de saber dónde encontrar apoyo en tu localidad.
- Articular con otros sistemas de protección infantil.

SiseVe es en realidad, una plataforma de alerta para que se movilice en forma rápida las denuncias de violencia que ocurren en las instituciones educativas así como también asegurar a los denunciantes una intervención inmediata por parte de los equipos especializados del MINEDU.

Se podría considerar otro elemento adicional a la propuesta de SiseVe que sería acabar con el temor de las víctimas y los espectadores a denunciar a los agresores porque la plataforma garantiza la reserva de la identidad para quienes hagan uso del sistema. Este punto tendría utilidad si la falta de denuncias se sustenta en el temor de la víctimas y de los observadores, pero se sabe que el silencio se debe también a otras causas, entre las que se menciona falta de habilidades para comunicar los incidentes de violencia o porque muchos testigos comparten con el agresor sus acciones de violencia y, también, porque la postura de indiferencia hacia la violencia escolar por parte de muchos espectadores es promovida por los propios padres de familia quienes creen que esa es la mejor forma de no comprometer a sus hijos en sucesos de violencia en la escuela, lo que resulta realmente alarmante

Pese a todas estas explicaciones que pueden parecer completamente atendibles cabe hacer algunas acotaciones:

1. La plataforma SiseVe no constituye estrategia alguna para hacer frente al bullying y la violencia en la escuela, como se le presenta públicamente.
2. La existencia del bullying y la violencia en la escuela están suficientemente acreditadas en los escenarios educativos y no necesita de SiseVe para que se le conozca.
3. Los estudios que se han efectuado en el país abundan en datos sobre su inocultable presencia en las instituciones educativas por lo que el MINEDU debía preocuparse

por incorporar en ellas acciones preventivas para optimizar el clima institucional a través de la mejora de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

4. Al MINEDU le bastaba cumplir con los mandatos de la ley 29719 y en especial los de su Reglamento (DS. N°. 010-12-EDU), donde se encuentran especificaciones acerca de la convivencia democrática para dar por iniciada una política de seguridad y protección para los estudiantes y demás miembros del claustro.
5. La aplicación responsable de las normas legales señaladas significa que todas las instituciones educativas deberían poner en marcha un comité de convivencia que se encargue de diseñar y aplicar acciones preventivas, se capacite a los miembros de la comunidad educativa, se suscriban compromisos con los gobiernos regionales para la investigación y elaboración de guías orientadoras y se incorpore psicólogos en todas las instituciones educativas.
6. En las instituciones educativas del Estado no se ha cumplido con la tarea de que sea el CONEI quien se haga cargo del Comité de Convivencia. Un gran número de instituciones educativas particulares no se salvan de este desacato, y el MINEDU se mantiene impasible a este abandono de la salud de los niños y jóvenes.

A lo sumo SiseVe tendría la finalidad de hacer más expeditiva las denuncias sobre el bullying y la violencia en la escuela, favorecer la identificación de los agresores y sus modalidades de agresión e involucrar a los miembros de la comunidad educativa en la vigilancia de los incidentes de violencia, en especial considerando que el bullying y otras formas de violencia están rodeados de silencio por miedo a las represalias de los agresores y no pocas actitudes de franca complicidad.

¿Expeditivo servicio de atención a la violencia en la escuela? Existe un gran silencio o falta de información de los responsables de SiseVe sobre (a) el número de instituciones educativas que se han registrado en el sistema de SiseVe (públicas y privadas), (2) número de denuncias formuladas según estatus en la escuela (estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, auxiliares, administrativos), (3) segmento sobre el que ha recaído el mayor número de denuncias, (4) acciones que se han tomado ante las denuncias recibidas y los resultados de la intervención, (5) información de casos atendidos en las DEMUNAS, CEM, Fiscalías, entre otras (6) número de profesionales y especialidades que se encuentran a cargo de la recepción y atención de denuncias y capacidad para resolverlas y derivarlas correcta y satisfactoriamente para los interesados.

Pareciera que las denuncias sobre las deficiencias del servicio y las quejas por la demora o desatención de los reclamantes también es un tema reservado porque no se encuentra

información al respecto, salvo las que se han producido a través de instituciones privadas interesadas en la seguridad escolar, como las que aquí mencionamos:

TABLA N° 1

Ejemplos de denuncias. Fuente SisiVe.

Ejemplo 1	<p>Tania Marzo 5, 2016 a las 9:45 pm Qué pasó con los responsables del MINEDU en Siseve sobre una denuncia hecha por maltrato físico a un niño, con certificado médico sustentado, por parte de su profesor en la I.E N° 36149 Acobamba Huancavelica en 2015. No hay sanción alguna o medida correctiva por parte del MINEDU para ese docente, a la fecha se encuentra en investigación en la fiscalía y sigue haciéndose cargo de esa sección. Hecho lamentable.</p>
Ejemplo 2	<p>Isaías Rubio Huamán Abril 7, 2016 a las 5:07 am Señores del MINEDU me encuentro preocupada, angustiada por mi niño de 7 años. Él estudia en el Colegio Particular Bautista de la Pascana COMAS. La Maestra se llama _____ del 2 grado A. Lo que les quiero decir es que estudian tantas horas y encima más le dejan una cantidad de tareas que el niño termina las tareas de noche llorando, y como El son más alumnos. En qué momento se supone que deben ser niños. Por favor les pido que apliquen las normas como Autoridades que son. De antemano les agradezco.</p>
Ejemplo 3	<p>Estudiante Fernando Belaunde Terry <u>Mayo 13, 2016 a las 3:17 pm</u> Por necesidad, de urgencia, les pedimos a ustedes como autoridades del Ministerio de Educación Ugel – Cajamarca un cambio de director y algunos docentes junto con la psicóloga del Colegio Fernando Belaunde Terry, Chetilla-Cajamarca, por motivos que amenaza a algunos alumnos y querer expulsar a algunos alumnos y poner "C" en comportamiento y otros problemas más.</p>

### **LAS CIFRAS DE SISEVE**

Los números expresan más que las palabras sobre el efecto alcanzado por el programa del MINEDU desde su creación hasta fines del mes de Octubre del año 2016. Ellas indican que desde el 15 de Septiembre del año 2013 hasta el 31 de Octubre del año 2016 (poco más de tres años) el total de casos reportados fue de 9,860, los que se descomponen de la siguiente forma:

## Carozzo- Chahuara Compiladores

TABLA N° 2

Número de instituciones educativas que hicieron uso de Siseve

Tipo de colegio	Porcentaje
Colegios Particulares	1,307 (13%)
Colegios Públicos	8,553 (87%)

Fuente: Portal de SiSeVe

TABLA N° 3

En cuanto al género se informa que:

Género	Porcentaje
Hombres	5,163 (52%)
Mujeres	4,697 (48%)

Fuente: Portal de SiSeVe

De las cifras y los porcentajes señalados, SISEVE acota que un total de 5,899 (60%) corresponden a violencia entre los escolares y que 3,961 (40%) de los casos se trata de violencia de los docentes en perjuicio de los estudiantes.

TABLA N° 4

Respecto a los niveles educativos de donde provienen las denuncias se señala que:

Inicial	631 (6%)
Primaria	3,738 (38%)
Secundaria	5,486 (56%)
No precisa	5

Fuente: Portal de SiSeVe

TABLA N° 5

En cuanto al tipo de violencia reportado en la plataforma tenemos la siguiente información:

Violencia verbal	4,912
Violencia Psicológica	3,704
Acoso virtual/celular	371
Hurto	193
Violencia física	5,544
Con empleo de armas	86
Violencia sexual	1,173

Fuente: portal de SiSeVe

Para completar esta información a fines del año 2014 el Ministro de Educación declaró que un total de 19,864 instituciones educativas públicas y privadas se habían registrado a la

plataforma de SiseVe. Desde entonces poco se sabe sobre el incremento de nuevas instituciones educativas a SiseVe y si recordamos que en el país existen más de 90 mil instituciones educativas, se tendrá que aceptar que la respuesta de los colegios no ha estado a la altura de las expectativas de las autoridades ministeriales, que declaraba por entonces que esperaba llegar al 100% de instituciones inscritas en el programa en un corto tiempo.

Buscando una interpretación del significado que los números y porcentajes difundidos por SiseVe pueden tener para nuestro parecer lo siguiente:

1. La renuencia a inscribirse en el programa de SiseVe pese a su carácter obligatorio es una muestra del poco liderazgo que tiene el MINEDU entre las instituciones educativas.
2. Ni siquiera la amenaza de sanciones por parte del INDECOPI a las escuelas privadas por desacatar mandatos legales que las obligan a inscribirse en el programa de SiseVe, los ha impulsado al referido registro.
3. No inscribirse en el programa Siseve tiene una implicancia más sensible que las multas de INDECOPI, como es el de prescindir de un recurso técnico que sirva de alerta sobre la violencia en las escuelas, lo que representa una tácita permisión a las diversas modalidades imperantes en las instituciones educativas.
4. La desproporción entre las denunciados de los colegios privados y públicos pone en evidencia lo expuesto en el numeral anterior y no guarda relación alguna con una interesada opinión de hacer creer que en las escuelas privadas los actos de violencia son mucho menores (13% versus 87%) que en las escuelas públicas.
5. El cuadro que señala el tipo de violencia denunciado/reportado es tan genérico que se desconoce (a) en qué tipo de institución y nivel de enseñanza destacan algunos de los tipos de violencia; (b) en que se funda la cualificación de violencia denunciada; (c) quienes son los que efectúan las denuncias (agredidos, profesores, padres de familia, espectadores); (d) que acciones se han tomado cuando la violencia en la escuela configura delito; (e) cuántos de estos casos fueron derivados a instituciones especializadas, se efectuó un seguimiento y en qué medida fueron atendidos; (f) en cuántos casos las medidas interventivas y/o preventivas fueron exitosas.
6. La clasificación de la violencia por nivel de enseñanza no es la mejor para el caso del bullying. Por ejemplo el nivel secundario tiene un 56% de denuncias, pero se sabe que entre los 11-14 años son los de mayor incidencia y que en los últimos años de secundaria se advertía un decremento de la violencia entre pares.

## **Conclusiones**

Uno, destacar que la abrumadora mayoría de las quejas provienen de los padres de familia y no de las víctimas, espectadores, docentes o directivos; menos aún del personal auxiliar y administrativo, todos los cuales están facultados para efectuar denuncias. Dos, se

## Carozzo- Chahuara Compiladores

carece de una actualizada información oficial acerca de los beneficios que ha generado la plataforma de Siseve desde su lanzamiento en el año 2013 y Tres, se ignora que acciones se derivaron de la autoridad educativa una vez producidas las denuncias de violencia y bullying.

## Referencias

Carozzo, Julio César (2014) Luces y sombras de la Ley 29719 y su Reglamento. Edición virtual. Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. Lima.

Escuelas libres de violencia (2016) Recuperado en: <https://escuelaslibresdeviolencia.wordpress.com/plataforma-de-denuncias/>

Colca Almonacid, Rocío (Coordinadora responsable) (2015) Compromisos de Gestión Escolar. Compromiso 5 MINEDU, Lima-Perú. Recuperado en: <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/gestion/manual-compromisos-gestion-escolar.pdf>

Ley 29719 (2011) Ley de Promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. Lima-Perú.

Ministerio de Educación (2013) Paz Escolar. Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar. Por un Perú sin violencia escolar. 1º Edición. Editado por el Ministerio de Educación. Lima-Perú.

MINEDU (2014) Normas y Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2014 en la Educación Básica. Sub Taller Compromiso 7: Gestión del clima escolar favorable al logro de aprendizajes. Minedu. Recuperado en: [https://doc-10-ac-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/44068vah4h8f63kq47tbrlt8vj850b2n/137391b67j2kmsh5asducao51jsnvbe7/1479158550000/lantern/06527510032175337362/ACFrOgBbWvAZLKGzaaIBYvmf9H-FrJktTBim11KivJNG5so7ROzwmka8N0V6UrIdpagxfuTWwt5z\\_jubkKmaeipePSdzP5FsvXBsmTKbEOgFsYxjthNtpu3vJYzIRF0=?print=trueynonce=rdou1b39qg94uyuser=06527510032175337362yhash=htronlo7b11j dj6e13ssf4mlao31vkpm.](https://doc-10-ac-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/44068vah4h8f63kq47tbrlt8vj850b2n/137391b67j2kmsh5asducao51jsnvbe7/1479158550000/lantern/06527510032175337362/ACFrOgBbWvAZLKGzaaIBYvmf9H-FrJktTBim11KivJNG5so7ROzwmka8N0V6UrIdpagxfuTWwt5z_jubkKmaeipePSdzP5FsvXBsmTKbEOgFsYxjthNtpu3vJYzIRF0=?print=trueynonce=rdou1b39qg94uyuser=06527510032175337362yhash=htronlo7b11j dj6e13ssf4mlao31vkpm.)

Oficio N° 191-2016-MINEDU/VMGI-DIGC-DIGE, 9 de Noviembre del 2016. Solicitud de acceso a la información pública.

SiSeVe (2016) [www.SiseVe.pe](http://www.SiseVe.pe)

Nota: La presente disertación fue elaborada a principios del año 2017, empero poco o nada han variado los datos que aquí se mencionan. La razón es la ausencia de información pública sobre los avances que se han alcanzado últimamente.

## **CAPÍTULO X**

### **ASPERGER: CONVIVENCIA, INCLUSIÓN Y ACOSO**

*Luis Benites Morales*

Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela

“A veces no me entiendo a mí mismo...,  
Me gustan cosas que a los demás no les gustan...  
Me gusta estar solo, hablar solo y dar vueltas...  
Pero ser diferente no es algo malo, es lo más genial  
que me ha pasado en mi vida”.  
(Estudiante de 20 años con Asperger)

#### **Resumen**

El presente ensayo tiene por finalidad, presentar algunas consideraciones que definen la convivencia y la inclusión escolar como aspectos esenciales para una educación igualitaria para todos. Las personas con asperger, dadas las características particulares que lo definen como estudiantes inclusivos, requieren de una comprensión y de un contexto educativo que respete su diversidad y prevenga las acciones de acoso de las que pueden ser objeto. Para estos fines se describen las deficiencias y potencialidades a tenerse en consideración para una educación inclusiva de calidad que favorezca su desarrollo educativo y crecimiento como persona.

Palabras clave: Convivencia, inclusión, acoso, Asperger

#### **Introducción**

En los ámbitos educativos conviven una gran diversidad de estudiantes los cuales tienen y/o exhiben notorias diferencias entre sí: edad, sexo, estatura, condición económica, origen, estatus social, contextura, capacidad intelectual; orientación sexual etc. Estas características son muchas veces visibles otras requieren de una interacción continua y constante para poderlas identificar y diferenciar.

## Carozzo- Chahuara Compiladores

Independientemente de las características diferenciales naturales, culturales y/o sociales existentes en los estudiantes, estos han logrado adaptarse a su contexto escolar posibilitando formas adecuadas de relación interpersonal con sus pares construyendo en cada aula o en cada institución educativa, diversos climas de convivencia escolar.

Existen sin embargo, una clase muy especial de estudiantes cuyas características físicas e intelectuales no difieren generalmente de sus compañeros, pero que su comportamiento social, su forma de comunicación y/o lenguaje son considerados como extraños, descontextualizados o no pertinentes. Estos estudiantes identificados como asperger o autista de alto funcionamiento, pertenecen a un tipo de estudiantes muy especiales que desde el punto educativo son considerados como una clase de alumnos inclusivos.

La inclusión es una modalidad de la educación definida por Booth y Ainscow (citado por Pérez, 2017) como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Conseguir una inclusión favorable para la convivencia plural y democrática es probablemente uno de los principales desafíos que la actual escolarización nuestro país tiene que afrontar, siendo una ineludible tarea a resolver. La presencia del *bullying* y acoso en casi todas nuestras instituciones educativas en escolares que presentan algunas características particulares (sobre todo aquellas que son física o socialmente diferenciadora) es una clara expresión de esta necesidad.

A pesar de los esfuerzos particulares de las instituciones educativas y del estado con la aprobación de la ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, denominada *antibullying* (Ley 29719) y la presencia de un mayor número de psicólogos y tutores asignados para contrarrestar y reducir la frecuencia e intensidad de los episodios de acoso en las escuelas, estos siguen ocurriendo casi de manera cotidiana y consistente. Los reportes estadísticos últimos evidencian que la incidencia del acoso se mantiene relativamente estable, elevándose incluso el rango de inicio, la generalización por sexo y la ampliación de dispositivos para su implementación a través del denominado *ciberbullyin*. (El MINEDU reveló que en el año 2018 fueron atendidos 9,500 casos de acoso escolar en todo el Perú, 70% más que en el 2017.- Perú 21, 05/03/19)

La convivencia entre seres humanos, cuales quiera sea el nivel y contexto en el que esta se desarrolla (pareja, familiar, laboral o escolar) requiere de cierta plasticidad o flexibilidad

para que realmente funcione (ej. mentir, aceptar las bromas, poseer empatía social, etc.). La presencia en las instituciones educativas de una cantidad cada vez mayor de personas con asperger, que dadas sus condiciones naturales se les hace dificultoso ajustarse a estas exigencias sociales de flexibilidad social, (aun cuando se den cuenta de ellas) los hace muchas veces objeto de amenazas, burlas y exclusiones por parte de sus compañeros, convirtiéndose en víctimas de acoso escolar.

### **Integración e inclusión educativa**

En la década de los 60, se da comienzo a un movimiento en el campo de la educación denominado integración educativa, inicialmente relacionado con la finalidad de que los estudiantes con algún tipo de déficit y/o discapacidad pueda recibir o tener acceso a una experiencia educativa en igualdad de condiciones del alumnado estudiantado que no tuviera tales déficit o limitaciones. La integración escolar se traducía tradicionalmente en la percepción del déficit del estudiante, no considerando otros rasgos componentes de su personalidad y de su contexto familiar, social y cultural.

Al respecto, González (2009) señala que esta aspiración de mejoramiento de la educación sin embargo, quedó en muchos casos solamente en buenas intenciones, dado que muchos estudiantes con necesidades educativas especiales están *materialmente reclusos* en las aulas de los colegios ordinarios, ya que apenas se les presta alguna atención didáctica y social en los horarios escolares.

Las escuelas, para ser verdaderos agentes de culturización y socialización, necesariamente tienen que adoptar una verdadera política de integración psicoeducativa y social, que les permitan realizar los cambios adecuados en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, con la finalidad de proporcionarles la educación e integración que demanda su condición de persona humana.

La opinión a favor de un currículo básico para todos los estudiantes, requiere tener en cuenta las diferentes necesidades presentes en el estudiantado, con la finalidad de que no se conviertan en objeto de discriminación sino más bien, que se perciban como indicadores de la clase de apoyos que van a requerir con el fin de facilitar su progreso y en última instancia el logro de los objetivos establecidos para cada una de las etapas educativas. Al respecto Lamas (2004) sostiene” la integración de los alumnos con algún tipo de discapacidad no

puede sustraerse a este concepto amplio de diversidad que no lleva a centrar la atención no tanto a lo que tienen de diferente estos alumnos... sino en la naturaleza de la respuesta educativa, es decir en el tipo y grado de ayuda que necesitan para progresar” (p. 249).

Cualquier déficit debe de percibirse como un rasgo más de las características personales del estudiante que lo posee, es poco útil la información que nos proporciona el categorizar a un estudiante como una persona autista de alto funcionamiento o asperger. Una mejor postura es conocer si se trata de un estudiante (niño o adolescente) con iniciativa, si posee buenas relaciones con sus pares, si muestra interés por aprender y por su entorno, cual es el nivel de autonomía funcional, si es aceptado y tiene un grupo social (excluido), como es su entorno y condición familiar, etc.

Los avances actuales en educación, han reemplazado el concepto integración por el de inclusión. Una Institución Educativa o una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos los estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

Para la UNESCO (2001) construir una educación inclusiva involucra la capacidad de posibilitar una institución educativa que responda a la diversidad de las necesidades de los estudiantes. Añade además que la inclusión no es solamente una cuestión de recursos materiales, aun que estos sean necesarios. Los funcionamientos psicopedagógicos de una educación inclusiva, supera la división de un estudiante que se integra, a una visión de un centro que responde de manera diferencial y eficaz a las distintas necesidades de los estudiantes.

El modelo de educación inclusiva es sin lugar a dudas un sistema educativo unificado que involucra grandes modificaciones a nivel organizativo e instruccional, y en la formación de los docentes, cuyo impacto para la convivencia en general y para los estudiantes con asperger en particular supone un escenario propicio y motivador (para el establecimiento de relaciones interpersonales y/o sociales democráticas) para ofrecer a cada estudiantes la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales de educación integrada y comunidad (León, 1999).

Luque (2006) señala que con respecto al estudiantado con necesidades educativas especiales, “la escuela inclusiva promueve que sean unos miembros más de la comunidad en todos los aspectos, no centrándose en su deficiencia o singularidad de discapacidad, sino

valorándola como una característica propia de la persona, pero en relación al contexto y su accesibilidad” (p.41). En este contexto el autor menciona que las estrategias de aprendizaje como la cooperación, ayuda de compañero o de grupos, son medidas para el aprender a vivir, ser y conocer, tanto dentro como fuera de la escuela.

En los últimos años, la gran preocupación sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ha motivado trabajos aclarando, cuestionando y recomendando una serie de aspectos relacionados con su inclusión en ámbitos escolares, tanto desde una perspectiva institucional como la propuesta por el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina (2019) con su propuesta de Educación inclusiva fundamentos y prácticas para la inclusión. Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA)., como con propuestas individuales.

Así tenemos los trabajos sobre la inclusión de los niños autistas en la educación inicial (Jadjesky, 2019), la problemática que plantea para la sociedad la inclusión educativa de los escolares con TEA (Martínez y Zaldiar, 2019) la escuela inclusiva para los estudiantes con TEA (Hortal, Bravo, Mitja y Soler, 2011), la estrategia metodológica para la inclusión del alumno con asperger (Padrón, 2006).

Aun cuando no se puede negar todas las posibles ventajas de la inclusión para los estudiantes y para los alumnos con asperger a las aulas ordinarias, la ausencia de la calidad en la educación en nuestras aulas sigue siendo una realidad que obstaculiza e imposibilita una adecuada convivencia escolar. Coincidiendo con Lamas (2004) y Echeita (2014), sostenemos que la inclusión educativa es un modo realmente eficaz para prevenir la exclusión social futura de las personas con TEA. En la actualidad en la mayoría de nuestros centros de educativos predomina una educación excluyen de baja calidad para una adecuada atención de la diversidad.

La inclusión por la inclusión no tiene sentido, la inclusión requiere de ciertas condiciones de calidad que la mayoría de los centros educativos nuestros no poseen, al contrario dadas las condiciones reales, en lugar de posibilitar la educación, desarrollo y convivencia de los estudiantes con asperger, se ven mermados por falta de compañerismo y atención y calificación de los docentes de estas aulas. Desde esta perspectiva podemos afirmar que: lo que determina su inclusión, determina su exclusión.

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

Sailer (citado por León, 1999) sostiene que la inclusión total expresa un irreal optimismo sobre la habilidad y buena voluntad de los docentes para acomodarse a la gran diversidad de los alumnos. En suma podemos afirmar, que una institución educativa, como comunidad de inclusión, conforma un sistema, donde la diferencia debería ser considerada como un valor propio de la diversidad humana, se acepta a la persona por su condición de miembro (integrante e integrado), con todo lo que represente su hecho y circunstancia.

### **Convivencia y acoso escolar**

La convivencia en la escuela es conceptualizada por el Ministerio de Educación (2009) como la interrelación entre los diferentes miembros de una institución educativa; esta no está limitada a la simple relación entre los miembros y los distintos estamentos que la conforman sino que se constituye en una construcción colectiva de todos los actores educativos sin excepción.

La convivencia escolar según Benites (2012) “debe de ser de naturaleza pro social, preocupada por la formación socio – emocional y de valores de sus miembros, lo cual con lleva a no solo elevar la calidad educativa sino también a tener profundos beneficios sobre la comunidad escolar” (p. 77).

La convivencia escolar, se constituye después de la familia en el principal vehículo de socialización y educación de los futuros ciudadanos, independientemente de su características y diferencias, personales, culturales, económicas y sociales. La escuela es un escenario de interacciones culturales y emocionales, formadora de intereses y valores congruentes con un respeto a la individuación y a la diversidad humana

Es en las instituciones educativas, en las escuelas donde las personas asperger desde edades muy tempranas, van a convivir con sus pares donde deben compartir situaciones habituales cotidianas con todos para aprender a relacionarse e interactuar eficazmente con ellos, a pedir ayuda si la necesitan o a defender sus intereses si se sienten ofendidos o amenazados. Al respecto Hortal et al. (2011) señala que de la misma forma que a los estudiantes que no tienen discapacidad, para poder comprender lo que significa ser un niño con trastorno del espectro autista “hay que reconocer sus necesidades (como hay que hablarle, ayudarle, relacionarse, compartir...). Estos niños deben convivir con otros. De

esta manera no se sentirán extraños ni desconcertados cuando se les encuentren en futuras situaciones sociales”. (p.11).

Una de las acciones que interfieren y perjudican una adecuada convivencia escolar proactiva y democrática es el llamado acoso escolar. “El acoso es un evento de violencia episódico y ocasional que proviene de distintos agentes del escenario educativo y cuya ocurrencia entre los estudiantes rebaza la relación de pares” (Carozzo, 2013: 161). Los episodios de acoso pueden provenir, tanto de compañeros, de otros estudiantes, de profesores o de autoridades. Cuando las acciones de acoso se restringen a los compañeros de aula y se llevan a cabo de manera sistemática y sostenida, se convierte en *bullying*.

Toda situación y/o episodio de acoso en la escuela involucra la participación de tres actores: acosadores, acosado y observadores. (Mendoza, 2012, Carozzo, 2012, Dávila de Eduardo, 2015). Los acosadores, son generalmente estudiantes que ofrecen las acciones de molestar, insultar, excluir, poner apodos, burlarse, ignorar, amenazar, empujar, agredir etc. Los acosados, son estudiantes víctimas de las acciones del acosador o de los acosadores. Los observadores, son todos los estudiantes u otras personas presentes al momento de los episodios de acoso. Existen evidencias que señalan que la acciones de acoso tienden a ser efectuadas en escolares que presentan ciertas características o condiciones diferenciadoras, convirtiéndose estas en factores de riesgo (Mendoza, 2012, Carozzo, 2013).

- a) La presencia de alguna característica física (estatura, contextura, color de piel, etc.) social, cultural económica, género, orientación sexual, uso de prótesis (anteojos / brackes, etc.)
- b) Rasgo de personalidad, estilo de interacción, forma de ser o actuar raras o extrañas
- c) Buen rendimiento académico, intereses no convencionales ,alto nivel intelectual

La institucionalización del acoso en las aulas se incuba y desarrolla de manera gradual, a partir de diversas circunstancias que pueden incluir situaciones de rechazo o de conflicto personal o social entre los pares.

Al respecto, Carozzo (2013) manifiesta que pasada la etapa inicial del intercambio de experiencias y características personales entre los pares, “tienen lugar las primeras controversias y conflictos entre pares, algunos de los cuales se resuelven amistosamente, otros mantienen una situación de incertidumbre que casi siempre se resuelve

desfavorablemente para la parte más vulnerable y otras pocas terminan siendo abuso y maltrato, con lo que se inicia el llamado acoso escolar” (p.157).

Según Cerezo, Calvo y Sánchez (2011), el acoso escolar posee un carácter expansivo. “desde un inicio, como episodio puntual de maltrato, pasa a constituir una dinámica asidua de exclusión, violencia y deterioro de la socialización de los jóvenes generalmente realizados por uno o unos estudiantes acosadores” (p.12).

En los escolares con asperger pareciera ser que esta dinámica se invierte en algunos de sus componentes. Al inicio unos pocos estudiantes, después casi toda el aula se burla o tienen el rechazo de la mayoría de la clase, se tiene la percepción que no le caen bien a nadie, incluyendo a los profesores. Esta percepción está relacionada con sus frecuentes acciones inapropiadas consideradas como inapropiados o negativas llevadas a cabo con la finalidad de interrumpir o interferir la clase. (Intervenir sin pedir permiso, preguntar varias veces con poco sentido, Interrumpir cuando un compañero está hablando; preguntar de manera reiterativa sobre lo mismo).

### **El Síndrome de Asperger y el Trastorno del Espectro Autista**

Le corresponde a H. Asperger (1949) haber identificado un grupo de niños que si bien compartían algunas características con los identificados por L. Kanner (1943) niños denominados posteriormente como autismo infantil, se diferenciaban de ellos por tener un adecuado funcionamiento intelectual y un adecuado desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo; las dificultades que presentaban los niños identificados como asperger estaban asociadas con alteraciones en la relaciones sociales, limitaciones en la comunicación social y déficit en la flexibilidad mental. (Benites, 2003).

Estas dificultades que pueden estar presente en mayor o menor grado de intensidad son la base para determinar las diferentes calificaciones diagnosticas (CI-10, DSM-IV-R, DSM-V). A los criterios diagnósticos del DSM-IV-R, donde el autismo y el síndrome de asperger constituían categorías diagnosticas clínicas del trastorno generalizado del desarrollo (TGD), en los últimos años se le antepone el termino trastorno del espectro autista (TEA), desde esta perspectiva se considera al autismo como un continuo (no como una categoría cerrada) en la cual se altera un conjunto de dimensiones, denominadas triada autista. (Belinchon, Hernández, y Sitillo, (2008).

Desde esta perspectiva, del DSM-5 (2017) el síndrome de asperger se incorpora dentro del espectro autista y no se le considera como una categoría diagnóstica aparte, sino como una modalidad del autismo más suave en cuanto a la intensidad y frecuencia de los síntomas clínicos. Los estudiantes y personas calificadas con asperger a pesar de poseer un adecuado funcionamiento intelectual (C.I. mayor a 70) y un adecuado nivel de lenguaje receptivo y expresivo, no son exentos de presentar sostenidamente en diversas circunstancias las alteraciones más relevantes del TEA, en las relaciones interpersonales, la comunicación social-emocional y la imaginación.

De La Iglesia y Olivar (2007), identifican las siguientes características de las personas con asperger.

- Competencias cognitivas altas en inteligencia “impersonal”
- Dificultades en la expresión emocional.
- Anomalías en la entonación del habla (prosodia)
- Dificultades en el uso social del lenguaje (pragmática)
- Patrón poco flexible de funcionamiento mental.
- Lenguaje gramatical formalmente correcto.

Desde una perspectiva del déficit o clínica de las personas con asperger, siempre se ha puntualizado los aspectos críticos del trastorno, sin embargo para una comprensión más completa de cada estudiante o persona, es pertinente considerar los puntos positivos que se pueden identificar dentro de las propias características de sus dificultades o déficit que definen su condición dentro del TEA.

### **Acoso escolar y asperger**

Las personas con el síndrome de asperger, son consideradas como una clase muy especial del T.E.A., cuyas características diferenciales lenguaje, inteligencia y recursos o talentos personales les permiten ser incluidos en aulas normales para seguir una educación “normal”. Las características individuales determinadas por su condición de TEA, implican tener en consideración una serie de aspectos educativos y metodológicos que faciliten un

proceso enseñanza aprendizaje diferenciado, potencializador de sus recursos y capacidades naturales (Martos et.al. 2012).

Dadas las características personales interactivas que regularmente exhiben los estudiantes con asperger relacionadas con el perfeccionismo rígido, la dificultad de comprensión de los términos abstractos, las dificultades atencionales, las limitaciones en la organización de gestión y uso del tiempo, los hacen más proclives al rechazo y la exclusión por parte de sus pares, lo cual dificulta una adecuada convivencia en el aula. Según la NAS (2000) el acoso escolar a los que son víctimas los estudiantes con asperger, constituyen una de las mayores barreras para el progreso y la participación y convivencia en la escuela.

La escasa comprensión de las normas educativas y laborales implícitas, la escases de habilidades empáticas, las conductas extravagantes, la rigidez mental y comportamental, tienden a comprometer su desempeño académico e integración social en el aula, dando lugar muchas veces a ciertas formas de acoso. Las formas de acoso más frecuente en los estudiantes con asperger (y sin asperger) es el insulto, las cuales giran en torno a las dificultades que presentan en su manera de hablar y de caminar, a las dificultades o déficit sociales, su forma de reaccionar ante las cosas, el no seguir las normas del grupo, así mismo otra de las consecuencias que tiene estas características son los apodos y la exclusión social, lo que se evidencia de manera activa al no dejarlo participar o impedir su participación con el resto del grupo; o pasiva, como ignorarlo, no hablarle no tenerlo en cuenta en las actividades normales del aula (Hernández, 2017).

Los estudiantes con asperger, al tener una condición de necesidad educativa especial, dadas sus propias limitaciones, supone un factor de riesgo para ser acosado o victimizado. Sin embargo es necesario tener en cuenta que los criterios por los que un estudiante es vulnerable al acoso, son múltiples y son siempre relativos al grupo en el que se encuentra. Es por ello, tal como lo señala Hernández (2017) “en vez de enfocar el problema en las características de la persona con TEA, hay que atender a su vulnerabilidad en ese contexto puntual en el que está inmerso y en el que actúa constantemente” (p. 3).

De manera general diversos autores (Mendoza, 2012, Benites, 2012, Carozzo, 2013, Dávila de Eduardo, 2015) han señalado una variedad de factores que influyen o pueden influir en la aparición, mantenimiento del acoso en los centros educativos.

Los diferentes factores pueden agruparse en personales, familiares, educativos, medios de comunicación, contextuales y socio ambientales culturales, idiosincráticas. Dada las características individuales diferenciadoras que caracterizan al estudiantado con asperger. (Dificultades en la comunicación y responsabilidad social, déficit o alteraciones en el lenguaje; y conductas repetitivas y estereotipadas) se le añaden otras de carácter personales como (Hernández, 2017):

- Escasas habilidades de comunicación pragmática
- Déficit en habilidades sociales.
- Reacciones impulsivas y pocas reflexivas
- Carencia o escasa empatía social
- Timidez e inseguridad emocional.

Como todo ser humano las personas con asperger tienen debilidades y potencialidades, que deben ser tomadas en consideración para comprender su comportamiento y orientar su adecuado aprendizaje académico, desarrollo socio-, emocional, ajuste social y convivencia escolar.

Entre las potencialidades más saltantes tenemos:

- Excelente capacidad de memoria.
- Tendencia al orden y a la perfección.
- Adecuado nivel Intelectual.
- Dificultades para mentir o engañar
- Disposición a tornarse experto

Los estudiantes con asperger, son generalmente conscientes de sus limitaciones y dificultades específicas que tienen al momento de relacionarse con sus pares en la convivencia cotidiana del aula. Entre las dificultades que son percibidas con más frecuencia tenemos. (Gonzales, 2009):

- a) La dificultad o limitación para iniciar interrelaciones sociales en cualquier circunstancia. El tener que iniciar una o relaciones sociales constituyen una fuente frecuente de ansiedad.
- b) Dificultades con la comunicación y el lenguaje lo que conlleva grandes problemas para establecer y mantener diálogos abiertos no estructurados.

## Carozzo- Chahuara Compiladores

- c) Dificultad para sostener interacciones con grupos de personas numerosas, los que conlleva a que se prefiera interactuar con grupos pequeños o interacciones diádicas.
- d) Dificultad para encontrar aficiones o intereses comunes con sus pares.
- e) Dificultad para manejar situaciones de reestructurados que lo tienen formato.
- f) Dificultad para verse aceptado, respetado y valorado con todas sus diferencias.
- g) Dificultad para entender la subjetividad (leer la mente) de los demás.
- h) Hipersensibilidad ante determinados estímulos sensoriales que generalmente son casi imperceptibles para sus pares.

Así mismo la percepción que los compañeros de los estudiantes con asperger tienen de ellos, y que pueden constituirse como factores de riesgo para episodios de acoso o bullying son (Gonzales, 2009):

- a) Rígida adherencia a las normas y las rutinas. Insistencia en la invariancia.
- b) Intereses poco usuales en diversas disciplinas, en los que se acumula un conocimiento enciclopédico (botánica, dinosaurios, arte, geografía, etc.)
- c) Manierismos y movimientos extraños (exceso o déficit en la gesticulación) presencia de estereotipias.
- d) Dificultad en la realización de movimientos de psicomotricidad fina y gruesa.
- e) Déficit para planificar, secuencias y tomar decisiones o solucionar problemas.
- f) Escasas muestras de empatía. Ingenuidad y suspicacia.
- g) Cambios bruscos de actitud, no predecible.
- h) Sentido del humor infantil e intereses poco acordes con su edad.
- i) Tendencia a ignorar el currículo encubierto.
- j) Dificultades con las conversaciones recíprocas.
- k) Dificultad para iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
- l) Estilo comunicativo idiosincrático.

De la Iglesia y Olivar (2005), identifican características personales que pueden considerarse como puntos fuertes y puntos débiles de la personas con asperger, en el área de las relaciones sociales, en la comunicación y el lenguaje, que son necesarias a tener en consideración para poder comprender y ajustar las acciones y expectativas educativas conducentes a una mejora de sus relaciones interpersonales y de su convivencia escolar.

**Puntos fuertes en área de las relaciones sociales**

- Ingenuidad, honestidad, nobleza, carencia de maldad, intereses ocultos o dobles sentidos.
- Lealtad y fidelidad incondicional.
- Importante memoria facial y de los nombres de las personas que conocen.
- Sentido del humor sencillo, tendiente a la seriedad
- Sinceridad. Por ejemplo, en los juegos ni mienten ni hacen trampas.
- Objetividad en sus calificaciones e impresiones sobre el resto de personas.
- Voluntariedad: perseverancia en el punto de vista que consideran correcto.
- Puntualidad, no pierden el tiempo en convenciones sociales.
- Conversaciones funcionales.

**Puntos débiles en el área de las relaciones sociales**

- Presentan dificultades para entender las normas complejas de interacción social.
- Tienen problemas para compartir emociones.
- Muestran dificultades para compartir preocupaciones con sus compañeros (empatía social)
- Tienen deseo de relacionarse con sus pares, pero fracasan en sus intentos por establecerlas
- Poseen una conciencia parcial de su “soledad” y de su dificultad de relación.

**Puntos fuertes en el área de la comunicación y lenguaje**

- Conversaciones con contenido teórico de alto nivel (especialmente si versan sobre sus áreas de interés).
- Vocabulario amplio, técnico, especializado y en ocasiones “erudito” o “enciclopédico” sobre algunos temas.
- Gustos por juegos de palabras ingeniosos.
- Atención a detalles de la conversación.

## **Carozzo- Chahuara Compiladores**

- Puntos de vista originales sobre ciertos temas.
- Memoria excepcional para los temas de su interés.
- Coherencia y persistencia en su línea de pensamiento, independientemente de modas.

### **Puntos débiles en el área de la comunicación y lenguaje**

- Poseen conversaciones, lacónicas, breves y literales.
- Dificultad para iniciar y encontrar temas de conversación.”.
- Dificultades en los cambios de roles en las conversaciones.
- Dificultad para ajustarse a las necesidades comunicativas de sus interlocutores.
- Lenguaje muy superior gramaticalmente al de sus pares.
- Dificultad en la comprensión y uso del lenguaje figurativo (metáforas, ironías, chistes).
- Dificultades en la comunicación referencial.

### **Conclusiones**

Nuestros centros educativos están en la necesidad de constituirse en espacios de convivencia inclusiva para los estudiantes con Trastorno del Espectro autista en general y para para los estudiantes con asperger en particular. Los centros escolares, docentes y autoridades se encuentran ante el desafío de capacitarse para proporcionar y dar apoyo a la convivencia, inclusión, participación y aprendizaje a la cada vez más creciente presencia de estudiantes con asperger.

Con la finalidad de promover una inclusión adecuada y una disminución de las acciones de acoso hacia los estudiantes con asperger, es necesario tener en consideración no sólo sus limitaciones o deficiencias, sino también sus necesidades, recursos y potencialidades. Para una adaptación escolar y un desarrollo personal, es necesario que el estudiante con asperger se sienta querido, aceptado y valorado con sus particularidades. Para ello es necesario que el entorno escolar les pueda ofrecer expectativas y retos acorde a sus capacidades, en un contexto de respeto, cooperación y convivencia con los demás.

Coincidiendo con Hortal et a. (2011), si queremos que los estudiantes con TEA puedan integrarse a la sociedad cuando sean adultos, si queremos que, en la medida de lo posible aprendan a movilizarse, divertirse, relacionarse con sus iguales, si queremos que aprendan a

salir de su mundo y adaptarse a las exigencias del entorno no podemos esperar que lo aprendan de mayores.

### Referencias

- American Psychiatric Association (2017). DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. 5ª edición. España: Panamericana.
- Belinchon, M, Hernández, J. y Sitillo, M. (2008). Personas con síndrome de asperger. Funcionamiento, detección y necesidades. Madrid: Centro de Psicología aplicada de la universidad autónoma de Madrid (CPA – UAM).
- Benites, L. (2003). Atención a la diversidad. Guía psicoeducativa para padres y familiares de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Lima: USMP.
- Benites, L. (2012). La convivencia escolar: una estrategia de intervención en Bullying. En L. Benites, J. Carozzo, V. Horna, L. Palomino, C. Salgado, C. Uribe y L. Zapata. *Bullying y convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*.p.p. 75-104. Lima: OVCE.
- Carozzo, J. (2012). El *bullying*, características y tipos. En Carozzo, Benites, Zapata, Horna (autores) *El bullying no es un juego. Guía para todos*. P.p. 13-34. Lima: OVCE.
- Carozzo, J. (2013). Del conflicto al acoso escolar. En Julio Cesar Carozzo (comp.). *Bullying opiniones reunidas*. p. p. 145 – 164. Lima: OVCE.
- Cerezo, F. Calvo, A. Y Sánchez, C. (2011). *Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del Bullying concienciar, informar y prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Dávila de Eduardo, H. (2015). Acoso escolar o *Bullying*: el papel que desempeñan las habilidades sociales en el intimidador. En Aguilar G., Peter de Bran, M. y Aragón de Herrarte, L. (comps.) *Desarrollo de habilidades sociales en niños y adolescentes*.p.p.163-197. México: Trillas.
- De la Iglesia, y Olivar, J. (2007). *Autismo y Síndrome de Asperger. Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Guía para educadores y familiares*. Madrid: CEPE.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la integración o educación sin exclusión*. 3era edición. Madrid: Marse.

## Carozzo- Chahuara Compiladores

- Gonzales, A. (2009). *El síndrome de asperger. Guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros*. Madrid: CEPE.
- González, E. (2009). La educación especial: conceptos y datos históricos. En Eugenio González (coord.) *Necesidades educativas especiales*. 5ta edición p.p.17-48. Madrid: Editorial CCS
- Hernández, J. (2017). *Acoso escolar y trastorno del espectro del autismo (TEA). Guía de actuación para profesorado y familiares*. España: Confederación Autismo España.
- Hortal, C., Bravo, A., Mitja, A. y Soler, J. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista. Escuela Inclusiva. Alumnos distintos pero no diferentes*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Jadjesky, I. (2019). *As contribuições de Vigotski e Bakhtin para pensar a inclusão da criança com autismo na educação infantil*. Recuperado Google académico
- Lamas, H. (2004). La situación de los discapacitados en el Perú. Exclusión / inclusión de las personas con discapacidad. *Cultura XXII* (18) p.p. 241 – 260.
- León, M. (1999). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En María Lou y Natividad López. *Base psicopedagógicas de la educación especial*. p. p. 39 – 62. Madrid: Pirámide.
- Luque, D. (2006). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad*. Málaga; Ediciones ALJIBE.
- Ley General de la Persona con Discapacidad. Ley N°. 29973. (2012) Lima: CONADIS.
- Martínez, A., y Zaldiar, Y. (2019) *La inclusión educativa de los escolares con trastorno del espectro autista, un problema de la sociedad*. Recuperado URL:<https://www.eumed.net/rev/caribe/index.html>
- Martos, J; Ayuda, R; Freire, R; González, A. y Llorente, M. (2012). *Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Otra forma de aprender*. Madrid: CEPE.
- Mendoza, B. (2012). *Bullying. Los múltiples rostros abuso escolar*. México: Editorial Brujas.
- Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación inclusiva fundamentos y prácticas para la inclusión. Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y tecnología. Libro digital.
- Padrón, P. (2006). *Asperger en el aula. La historia de Javier*. España: Ediciones Díaz de Santos.

Pérez, D. (2017). ¿Qué es inclusión educativa? Estrategias en el aula y escuela. *Revista revista digital educación y sociedad*.

UNESCO (2001). The Open File on Inclusive Education. Paris: Unesco.  
Reuperado [http://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=898036](http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=898036)

## EPÍLOGO

A la luz de los albores de la humanidad han existido un sin número notable de pensadores los cuales a través de su pensamiento, de su filosofía, de su poesía han manifestado de forma trascendente por el maravilloso mundo de las ideas. Ideas que a través de sus obras han sido transmitidas de generación en generación a lo largo de la historia del ser humano.

De esta forma es importante destacar que en ese mundo del transitar del pensamiento humano han existido grandes civilizaciones que han sido cuna para el desarrollo del mismo tal es el caso de la civilización griega la cual es considerada la cuna de la civilización occidental. La antigua Grecia fue el recinto de pensadores y filósofos importantes tal es el caso de Sófocles, nacido en las proximidades de la antigua Atenas, en un lugar denominado Colono en el año 496 antes de Cristo. Hijo de Sófilo quien para la época gozaba de fortuna y era reconocido entre los estratos altos de la sociedad ateniense debido a que era poseedor de negocios y hábil comerciante.

La vida de Sófocles tiene coincidencia con el momento resplandeciente y de auge que tuvo Atenas en relación a su poderío político y militar, antes de que esta fuese derrotada en el conflicto armado de Peloponeso. Sófocles fue conocido por participar activamente en la cotidianidad de la vida de la ciudad, pero también es conocido de forma universal por ser un tragediógrafo, es decir supo aprender el arte de composición de tragedias, siendo una de sus obras más conocidas la de Edipo Rey.

En esta obra trágica una peste azota la ciudad de Tebas, donde se vive un clima de desesperación lo que conlleva a que los ciudadanos recurran al Ágora con la finalidad de pedir que Edipo Rey intervenga. Este ante tal situación acude a solicitar ayuda a Creonte quien es el hermano de Yocasta la cual era su esposa y el mismo tras consultar al antiguo oráculo de Delfos recibe las palabras de este, el cual le indica que lo que ocurre en la ciudad es a causa de un castigo emanado de los dioses por la muerte de Layo, el cual fue un Rey antiguo de Tebas que Edipo nunca conoció.

Cuando Edipo ordena una investigación exhaustiva y cuando le pregunta al ciego Tiresias este le señala que él es quien asesinó a Layo (quien era su padre), y que además de tan trágica noticia Tiresias le hace saber que él vive en una relación incestuosa con su madre Yocasta. Al principio no le cree pero al final se descubre tan terrible verdad ocasionando esto un trágico final en el cual su madre se suicida y el desgarrar sus ojos.

En este relato antiguo de Sófocles puede inferirse la situación de una familia que vive situaciones angustiantes, violencia entre otros aspectos presentes en cualquier sociedad y en diferentes contextos y que puede ser el caso de muchos núcleos familiares en la actualidad que han sido objeto de estudio por parte de diversas disciplinas tal es el caso de la educación, la sociología, la psicología entre otros.

En el caso que compete a la psicología, es importante destacar a un médico, neurólogo, psicoanalista, Sigmund Freud el cual en su afán de dar explicación a diversos comportamientos presentes en los seres humanos de forma científica y tomando en consideración esta maravillosa obra de Sófocles, en el contexto de núcleos y composiciones familiares crea y da nombre a un concepto que involucra a una variedad de sentimientos que de forma inconsciente se manifiestan en las personas y sobre todo durante la niñez y que van a influir en la personalidad del ser humano adulto. Sentimientos que se desarrollan producto de las vivencias cotidianas en las familias como lo es el Complejo de Edipo.

Es que en el ámbito familiar como núcleo que sustenta la base fundamental de la sociedad, existen relaciones basadas en sentimientos de amor, odio, de vida, de muerte las cuales han estado presentes en la composición de los grupos humanos a través de la historia y que cada día se manifiestan en un entramado de relaciones que tienen un carácter complejo y que muchas veces los integrantes de los núcleos familiares no logran comprender.

Es importante resaltar que esas relaciones que ocurren dentro de las familias no se quedan inmanentes en las mismas, sino que son transpoladas a otros espacios sociales debido a la convivencia necesaria que tienen sus miembros con el exterior. En el trabajo de los padres, en las escuelas de los hijos en las relaciones sociales, se manifiestan actitudes, sentimientos, costumbres ideologías, pensamientos, ideas, que son formadas en el seno de cada hogar y que son necesarias de comprender debido a que como seres humanos necesitamos convivir con el resto de personas que circundan en la periferia exterior de los hogares.

Un campo muy común en donde la convivencia debe hacerse presente es el ámbito educativo alrededor del cual confluyen los miembros de la sociedad de una u otra forma, participando de manera activa. De esta manera la importancia que toma el ámbito educativo es trascendental para la

consolidación de valores positivos en una sociedad y sobre todo la concepción desde la educación del fomento de una cultura de paz.

En este aspecto organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tienen en su haber la promoción de la edificación permanente de la paz en los seres humanos tomando como base la educación en vías de construir una sociedad más justa y equilibrada, la reducción de la violencia fomentando una cultura de paz desde este campo de acción, debido a que la educación es el espejo de la sociedad.

Es necesario desde esta mirada enfocarse en la lucha contra la violencia, contra el maltrato en la sociedad sin distinción de género. Se hace imprescindible la toma de conciencia en relación a temas que afectan a la sociedad mundial, tal y como es el caso del estudio de la violencia como problema complejo, la convivencia en el ámbito escolar, la erradicación del bullying, el fomento de la armonía en los espacios educativos entre otros aspectos.

De esta manera y tomando en consideración que el ámbito de la violencia y sus aspectos derivados, son temas que atañen a toda sociedad, a la educación en todos sus contextos, se presenta esta excelente obra escrita la cual recoge la valiosa experiencia de una gran y amplia gama de profesionales y académicos desde la diversidad de múltiples disciplinas donde se incluyen psicólogos, docentes, expertos en derechos humanos, sociólogos, trabajadores sociales, de salud pública, comunicólogos, entre otros que desde múltiples visiones muestran sus aportes en tan importante tema, tomando en consideración diversidad de enfoques metodológicos, conceptuales, procedimientos variados entre otros.

Esta majestuosa compilación escrita lleva al lector a introducirse en extraordinarios trabajos producto de la dedicación de investigadores y académicos convencidos de que se hace inexorable el estudio a profundidad y de forma interdisciplinaria de tan difícil problemática que tiene mucha vigencia en el contexto mundial, y que merece ser estudiada para ser comprendida y así poder lograr avanzar en el cambio social positivo con ideales de paz y no violencia en el contexto educativo y social.

Dra. Tania Valentina Rosales Cifuentes