



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

# **El acoso escolar entre pares en una institución educativa privada de Bogotá: estudio de caso cualitativo**

**Luis Alberto Arias Cohecha**

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Psicología

Bogotá, D.C., Colombia

2017



# **El acoso escolar entre pares en una institución educativa privada de Bogotá: estudio de caso cualitativo**

**Luis Alberto Arias Cohecha**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

**Magister en Psicología**

Directora:

Ph.D. María Elsa Gutiérrez Malaver

Línea de Investigación:

Representaciones Sociales

Grupo de Investigación:

Grupo Interdisciplinario de Investigación en Representaciones Sociales (GIIRS)

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Psicología

Bogotá, D.C., Colombia

2017



*“Se dice que el tiempo cambia las cosas, pero en realidad es uno el que tiene que cambiarlas”*

*Andy Warhol*



## **Agradecimientos**

Agradezco a Dios, que me ha dado la fuerza para anteponerme a las dificultades que la vida cotidiana me ha planteado, ha guiado mis pasos y me ha traído hasta aquí, a este buen puerto.

A la Doctora María Elsa Gutiérrez Malaver, quien ha dirigido la presente tesis y me ha acompañado no solamente en mi formación académica sino humana. Gracias por confiar en mis capacidades y permitirme vislumbrar nuevos horizontes.

A las profesoras María Elvia Domínguez Blanco y Maribel Romero Bosa, quienes han sido los jurados de esta tesis, por sus valiosos aportes en este proceso de evaluación.

A mi mamá María Dolores, quien me ha apoyado siempre y me ha enseñado el valor del trabajo, la dedicación y la disciplina.

A mi hermana Paola, quien me confronta y anima a no desfallecer a pesar de lo difícil de la tarea.

A Nelson Serrano y Lorena Godoy quienes estuvieron a mi lado en los momentos más difíciles y me han mostrado su alegría y amor por la vida. Por las discusiones, aportes y sonrisas.





## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo describir la dinámica de acoso escolar entre pares de un grupo-aula perteneciente a un colegio privado de la ciudad de Bogotá conformado por 46 estudiantes de grado noveno. Se planteó un estudio de caso instrumental de acuerdo con lo propuesto por Stake (1995) para hacer seguimiento al grupo a través de una aproximación cualitativa interpretativa desde el marco de la psicología de los grupos pequeños. Se aplicaron técnicas como la adaptación cualitativa del Test Sociométrico de J.L. Moreno, la observación-participante, el diario de campo y la entrevista abierta. Se utilizaron diferentes tipos de triangulación (de instrumentos, observadores, teórica, general) para analizar la realidad del grupo seleccionado respecto a tres aspectos: clima social del grupo-aula, dinámica del acoso entre pares estudiantes, y dinámica del acoso entre pares docentes. Se encontró que la competencia por el estatus grupal, la asimetría de poder, la fragmentación grupal, el etiquetamiento y la intimidación son factores que favorecen la consolidación de la problemática en el tiempo y agravan sus efectos.

**Palabras clave:** Acoso escolar, clima social, estudiantes, docentes, estatus grupal, etiquetamiento, intimidación.

## **Abstract**

The aim of this research is to describe the social dynamic of bullying of a private school ninth grade group integrated by 46 students in Bogota. Case study design was the selected strategy to follow the group reality throughout interpretative-qualitative framework using small groups theoretical approach. Moreno's Sociometric Test Qualitative Version, participant observation, field diaries, and open-ended interviews qualitative techniques were applied. Three types of data triangulation were used to analyze and summarize the information (instrumental, interobserver, theoretical and general triangulation) to describe the group reality linked to classroom social climate, school bullying and teacher's mobbing. Results indicated that classroom bullying is associated to status competence, asymmetrical distribution of power, group fragmentation, labelling, and harassment, all of these are contributing to strengthen negative outcomes and pervasiveness of the problem.

**Keywords:** school bullying, classroom climate, students, teachers, group positioning, labelling and harassment.

# Contenido

	Pág.
<b>Resumen .....</b>	<b>IX</b>
<b>Lista de figuras .....</b>	<b>XIII</b>
<b>Lista de tablas .....</b>	<b>XIV</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Panorama de investigación.....</b>	<b>5</b>
1.1 El acoso escolar entre pares como una problemática que exige medidas urgentes.....	5
1.2 Revisión del marco legal sobre el acoso escolar en Colombia .....	11
1.3 El acoso escolar entre pares como un aspecto preocupante para la comunidad científica.....	13
1.4 Problema de investigación .....	17
1.5 Preguntas de investigación .....	18
1.6 Objetivos de la investigación.....	18
1.6.1 Objetivo general .....	18
1.6.2 Objetivos específicos.....	18
<b>2. Marco teórico .....</b>	<b>21</b>
2.1 Bullying, acoso escolar, intimidación o matoneo escolar .....	21
2.2 La Sociometría de J.L. Moreno .....	25
2.2.1 Sistema conceptual .....	26
2.3 Psicología de los grupos pequeños y estudios experimentales sobre los fenómenos de grupo .....	28
<b>3. Método .....</b>	<b>33</b>
3.1 Tipo de estudio .....	33
3.2 Enfoque de la investigación .....	34
3.3 Diseño de investigación .....	35
3.4 Fases de la investigación .....	37
3.5 Instrumentos.....	41
3.5.1 La entrevista abierta.....	41
3.5.2 La observación-participante .....	43
3.5.3 Adaptación cualitativa del test sociométrico de J.L. Moreno.....	45
3.6 Análisis de información .....	47
3.7 Triangulación .....	50
3.8 Criterios de cientificidad .....	51
3.8 Participantes.....	52

3.9	Ética de la investigación.....	52
<b>4.</b>	<b>Resultados .....</b>	<b>55</b>
4.1	Clima social del grupo-aula noveno.....	55
4.1.1	Triangulación de resultados del Test Sociométrico de J.L. Moreno (adaptación cualitativa) .....	55
4.1.2	Triangulación de resultados a partir de observaciones y diarios de campo 65	
4.1.3	Triangulación de resultados a partir del análisis de contenido de entrevistas realizadas a docentes y estudiantes.....	69
4.2	Acoso escolar entre estudiantes del grupo noveno.....	82
4.2.1	Causas del bullying .....	83
4.2.2	Condiciones de facilitación del bullying .....	87
4.2.3	Implicados en la dinámica de bullying .....	89
4.2.4	Tipos de bullying.....	92
4.3	Acoso laboral entre pares docentes .....	101
<b>5.</b>	<b>Discusión.....</b>	<b>107</b>
<b>6.</b>	<b>Conclusiones .....</b>	<b>115</b>
	<b>Bibliografía .....</b>	<b>118</b>
<b>A.</b>	<b>Anexo: Carta de presentación a la institución educativa.....</b>	<b>125</b>
<b>B.</b>	<b>Anexo: Circular informativa dirigida a Padres de Familia.....</b>	<b>129</b>
<b>C.</b>	<b>Anexo: Formato del consentimiento informado.....</b>	<b>133</b>
<b>D.</b>	<b>Anexo: Formato del Test sociométrico .....</b>	<b>135</b>
<b>E.</b>	<b>Anexo: Formato de entrevista abierta para docentes.....</b>	<b>138</b>
<b>F.</b>	<b>Anexo: Formato de entrevista abierta para estudiantes .....</b>	<b>140</b>
<b>G.</b>	<b>Anexo: Formato de fichas resumen de diario de campo .....</b>	<b>142</b>
<b>H.</b>	<b>Anexo: Formato de fichas resumen de observación .....</b>	<b>143</b>
<b>I.</b>	<b>Anexo: Descripción del contexto de situación de la institución.....</b>	<b>144</b>
<b>J.</b>	<b>Anexo: Matrices Sociométricas.....</b>	<b>152</b>

## Lista de figuras

	<b>Pág.</b>
Gráfico 1. Diagrama del proceso de investigación. ....	41
Gráfico 2. Sociograma de escogencias en situaciones académicas.....	56
Gráfico 3. Sociograma de escogencias en situaciones de entretenimiento. ....	57
Gráfico 4. Sociograma de rechazos en situaciones académicas. ....	60
Gráfico 5. Sociograma de rechazos en situaciones de entretenimiento. ....	61
Gráfico 6. Estatus sociométrico de rechazo de la estudiante 38 en situaciones académicas y de entretenimiento.....	63
Gráfico 7. Estatus sociométrico de rechazo de la estudiante 13 en situaciones académicas y de entretenimiento.....	63
Gráfico 8. Estatus sociométrico de rechazo de la estudiante 1 en situaciones académicas y de entretenimiento. ....	64
Gráfico 9. Estatus sociométrico de rechazo de la estudiante 21 en situaciones académicas y de entretenimiento.....	65
Gráfico 10. Clima social del grupo noveno. ....	72
Gráfico 11. Dinámica de acoso entre pares/bullying observada en el grupo noveno. ....	85
Gráfico 12. Acoso laboral entre pares docentes.....	104

## Lista de tablas

**Pág.**

. Tabla 1. Comparación de preferencias sociométricas en actividades académicas y de entretenimiento. ....	59
Tabla 2. Comparación de rechazos sociométricos en actividades académicas y de entretenimiento. ....	62







# Introducción

El interés general por abordar este proceso de investigación obedece a una inquietud sin resolver producto de un ejercicio académico previo de seguimiento y caracterización del clima social de un grupo-aula en una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá. Durante ese ejercicio académico se evidenció que el clima del aula tenía relación con la manifestación de la agresión entre pares y el acoso escolar. Esta hipótesis se perfiló al finalizar dicha actividad. Para los fines del presente proceso de investigación, se retomó dicha hipótesis, enlazando los conocimientos adquiridos sobre la dinámica de grupo-aula con el preocupante fenómeno del acoso escolar entre pares en el medio educativo. Se planteó la inquietud sobre la relación posible entre factores del clima social del grupo que intervienen o ejercen algún grado de influencia en la manifestación y sostenimiento de la problemática en el tiempo. Para resolver dicha inquietud se planteó como objetivo de esta investigación la necesidad de describir la dinámica de acoso escolar entre pares en una institución privada de la ciudad de Bogotá, perfilando el estudio de caso como diseño metodológico apropiado para dar cuenta de las especificidades de la problemática a partir de la interacción directa con los agentes educativos implicados en el problema (estudiantes del grupo noveno, docentes, personal administrativo) y utilizando una estrategia multimétodo para aproximarse a la realidad del grupo.

Los resultados muestran que la aproximación desde la psicología social de los grupos pequeños para caracterizar el clima social del grupo-aula noveno, y posteriormente la dinámica de acoso escolar entre pares, resultó efectiva para revelar las particulares

condiciones en las que ocurre la problemática. Se encontró que la dinámica del acoso escolar entre pares se sostiene sobre dos prácticas comunes: la intimidación y el etiquetamiento. Dichas prácticas no son solo utilizadas por estudiantes para acosar a otros compañeros sino que también son utilizadas por docentes para hostigar y amedrentar a sus compañeros de trabajo, con el fin de lograr reconocimiento en la institución y acceder a beneficios administrativos.

Se encontró también que la aproximación sociométrica utilizada permitió identificar casos de alto rechazo que podrían perfilarse como posibles víctimas de acoso escolar. La información recabada mostró que la hipótesis era correcta, ya que los casos de alto rechazo coincidieron, como en el caso de la estudiante 38, en una situación de acoso escolar altamente preocupante por las modalidades de asedio que utilizan en el grupo para molestar a la estudiante, y los efectos negativos que ha tenido este problema en su estima personal. Se distinguen fenómenos tales como la asimetría y abuso de poder por parte de los victimarios, procesos de marginalización, aislamiento y exclusión social, procesos de polarización y fragmentación grupal, búsqueda de estatus y competencia por el poder grupal que favorecen la manifestación de la problemática de acoso escolar entre pares. Debe aclararse que la dinámica de acoso entre pares docentes es un resultado emergente de la investigación, que no fue previamente concebido como un aspecto determinante de la problemática central pero que contribuye a explicar la dinámica de acoso como un problema común de los miembros que interactúan dentro del contexto escolar.

Los apartados del presente trabajo de investigación se describen a continuación. Primero se presenta un panorama de investigación que permite mostrar las diferentes concepciones que se tienen sobre el fenómeno de estudio, sus implicaciones prácticas y las estrategias de intervención utilizadas para mitigar sus efectos. Seguidamente se presenta el marco conceptual que ejemplifica las nociones clave para lograr un mejor entendimiento de los hallazgos del estudio. En el capítulo tres se presentan las consideraciones metodológicas que exige un abordaje cualitativo para dar cuenta del acoso escolar entre pares. En el capítulo cuatro se presentan los hallazgos más sobresalientes agrupados en tres grandes temas: caracterización del clima social del grupo-aula; dinámica del acoso escolar entre pares; y dinámica de acoso entre pares docentes. En el capítulo cinco se presentan los argumentos principales que suscitan la

contrastación teórica con los hallazgos reportados previamente en la literatura científica, se establecen las particularidades del ejercicio investigativo y se perfilan las convergencias y divergencias a la luz de nuevas fuentes teóricas de consulta. Finalmente se incluye un apartado con las conclusiones generales del proceso de investigación, se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos que soportan el documento principal.



# **1. Panorama de investigación**

## **1.1 El acoso escolar entre pares como una problemática que exige medidas urgentes**

El acoso escolar entre pares es un problema que exige medidas urgentes en el campo educativo. A diario se observan reportes de casos de maltrato entre pares que progresivamente se convierten en relatos escalofriantes del uso de la violencia física, verbal o simbólica como una forma de socialización normalmente aceptada en las comunidades educativas a nivel mundial, regional, nacional y local. Son preocupantes las cifras de suicidio, homicidio y delincuencia organizada que se perfilan como problemáticas asociadas al acoso escolar, ejemplificadas en casos de intolerancia y agresión que atentan directamente contra la integridad física y psicológica de las víctimas. Es necesario, entonces, hacer una revisión del estado actual de la problemática planteada examinando los diferentes escenarios de manifestación del fenómeno (nivel internacional, regional, nacional y local) para dimensionar la urgencia de medidas dirigidas a restaurar la convivencia pacífica en las aulas de clase y en los centros educativos.

Según el Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y las Niñas publicado por la Secretaría General de las Naciones Unidas en el año 2011, el acoso escolar o bullying es clasificado como una forma de violencia escolar cuya proliferación se extiende alrededor del mundo pero que tiene una incidencia especial en los centros educativos de los países occidentales industrializados. Por el contrario, Benbenishty & Astor (2008) recogiendo los avances de la Cuarta Conferencia Mundial sobre Violencia Escolar señalan que la presencia de violencia en instituciones educativas, y particularmente el acoso o bullying, no es un asunto exclusivo de las sociedades industrializadas sino que tiene un alcance generalizado a nivel internacional, solo que las formas de violencia tienden a cambiar de acuerdo con los contextos específicos en donde se presenta esta problemática.

El mencionado informe continua con el estudio de fuentes documentales sobre el acoso escolar que se centran principalmente en los comportamientos de víctimas y victimarios, factores de protección y de riesgo presentes en las situaciones de intimidación entre pares, ampliando algunas definiciones para abarcar nuevas formas de violencia psicológica y ampliando el estudio de la problemática en cuestión desde contextos íntimamente relacionados al ámbito escolar tales como el contexto familiar, principalmente estudiando los estilos de crianza que contribuyen con la serie de comportamientos de acoso sistemático, y el contexto de socialización extraclasses en el cual niños, niñas y adolescentes interactúan normalmente, por ejemplo, en sus vecindarios o grupos de entretenimiento y esparcimiento.

El informe en mención también reencuadra el sentido del término acoso escolar, para hacer referencia a un patrón de comportamiento sistemático y reiterativo que hace necesario una revisión detallada del sistema de relaciones entre los estudiantes y sus patrones de interacción. Del mismo modo como se redefine el término, también adquieren relevancia nuevos tipos de acoso escolar, tal como el acoso relacional de tipo sexual. Según lo menciona Pinheiro en el Informe de la Secretaria General de las Naciones Unidas (2011) esta tipificación del acoso escolar incluye el hostigamiento entre pares relacionado con el cuestionamiento de la orientación sexual y de género de los estudiantes utilizando adjetivos que descalifican sus roles asignados socialmente atribuyendo descripciones contrarias al género del agredido, y aún más, generando un sentido de exclusión por comparación de comportamientos normativos asociados con las expectativas de lo adecuado para “niños” y “niñas”. Se añaden a esta tipología de acoso nuevas dimensiones de comportamiento que indican la complicidad y la obligatoriedad de las normas socialmente impuestas por un grupo dominante para designar con términos peyorativos como “lesbiana” o “homosexual” a los estudiantes que se resisten a cumplir las normas implícitas dominantes.

En cuanto a las estadísticas incluidas y reseñadas en este estudio de corte internacional de la Secretaría General de las Naciones Unidas (2011) señala que en países de Europa Central y del Este, países desarrollados y en vía de desarrollo, el 35% de los escolares afirma que han sido intimidados o acosados en los últimos dos meses, destacándose los indicadores de bullying en países como Suecia, donde el 15 % de niños y niñas han reportado ser víctimas de acoso, y 64,5 % estimado de la población infantil en Lituania; en el caso de los países señalados Suecia ocupa el último lugar en la encuesta, siendo el país

con el menor índice de acoso escolar mientras que Lituania se posiciona como el primer país en Europa, de 28 países contemplados en la encuesta. El mismo despacho de las Naciones Unidas advierte que estas cifras deben manejarse con cautela para evitar comparaciones erróneas entre los diferentes países, ya que la forma cómo se indagó sobre el intervalo de tiempo de reporte de la experiencia de acoso varió sensiblemente de un país a otro. De la misma manera, los expertos de esta entidad también advierten que existe un desfase considerable entre el índice de casos de acoso reportados vs el índice de casos que ocurren realmente, siendo esta última cifra mucho mayor o, al menos, diferente de los estimativos planteados y esperados sobre el tema, sin embargo los expertos aseguran que existe una tendencia favorable a que esta brecha pueda superarse en tanto los actores sociales progresivamente adquieren un mayor grado de conciencia sobre el tema.

En países pertenecientes a la zona de Asia Insular Oriental y del Pacífico, donde se destacan países como Tailandia, Filipinas y Lao, el tema del acoso escolar apenas se empieza a perfilar como un tema relevante en las agendas de las instituciones gubernamentales. Es el caso de Lao, en donde alrededor del 99% de los niños y niñas encuestados han reportado haber tenido algún tipo de relación con una situación de acoso, inclusive como participantes indirectos (observadores). Aún cuando las consecuencias no son de alta gravedad, temas relacionados con el rechazo a las minorías étnicas se posicionan como matices importantes del acoso escolar en estos países.

En Corea del Sur, los resultados de un estudio a gran escala dirigido a estudiantes de primaria, que buscaba indagar sobre la presencia de bullying, se encontró que la problemática tiende a normalizar los problemas socio-económicos y emocionales de los perpetradores. En India, el acoso escolar guarda una estrecha relación con la grave discriminación y exclusión de niños pertenecientes a diferentes castas bajas o minorías. En países del Medio Oriente y Norte de África, los hallazgos de los estudios realizados por la Secretaría General de las Naciones Unidas (2011) y en particular UNICEF, evidencian la preocupación constante por la defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes, en relación con la intensificación de los problemas inherentes al acoso escolar en presencia del conflicto armado y el contexto de violencia que prevalece en la región. Sin embargo, los estudiantes pertenecientes a estas comunidades también han sentado su voz de rechazo.

En Canadá los índices de presentación de casos de violencia escolar y bullying se aproximan al 37,5 % de casos reportados de un total de 4331 estudiantes encuestados, mientras que en Estados Unidos 34,5% de casos se han reportado comparados con una población de 4956 estudiantes encuestados.

Estas elevadas cifras son un estimativo de la presentación de esta problemática en dichos países, sin embargo el total de centros educativos y estudiantes pertenecientes al sistema educativo nacional de cada país exceden estas cifras. Los investigadores de UNICEF discuten al respecto, señalando que si bien la encuesta trabaja con poblaciones reducidas, se espera que la ocurrencia del acoso escolar sea mayor, de manera que los resultados de la encuesta se toman como indicadores de base. Estos resultados preocupan enormemente a las autoridades gubernamentales y miembros de las comunidades educativas norteamericanas debido a la gran cantidad de estrategias de intervención que se han implementado en el sector educativo durante los últimos años. Los investigadores también señalan los lamentables hechos de violencia al interior de las instituciones educativas desde los años noventa y hasta la actualidad, que elevan la preocupación de las autoridades en el tema de seguridad escolar cuando se reportan episodios de tiroteos y muertes al interior de los planteles educativos, que en la mayoría de los casos comprometen a estudiantes de secundaria. Al respecto se han señalado algunas causas probables para la comisión de este tipo de delitos que siempre guardan una relación estrecha con la presentación de bullying, acoso sistemático y hostigamiento directo o indirecto, propiciando en los jóvenes comportamientos que facilitan la evasión del rechazo y la ridiculización por parte de compañeros de clase, según lo afirman las investigaciones citadas por la Secretaría General de las Naciones Unidas (2011).

A nivel regional, un estudio respaldado por la OPS, realizado en instituciones educativas del Perú y sistematizado por Romaní & Gutiérrez (2010) sobre autoreportes de violencia escolar y victimización, en donde participaron 65041 estudiantes de 516 instituciones educativas en 50 ciudades del país con edades entre 11 y 19 años, señala que el índice de prevalencia de la victimización de estudiantes oscila alrededor del 56,4% del total de encuestados, y 8,5 % del total sufren de victimización severa. Respecto a los tipos de victimización el 66,2% de los casos apunta a la violencia verbal donde los apodosos fueron la forma más común de este tipo de violencia. La violencia física fue la segunda causa de



victimización representando 57,3% de los casos reportados, siendo los robos y el escondite de objetos personales las formas más representativas de este tipo de victimización.

Por otro lado el 47,3% de los encuestados admitieron ser víctima de algún tipo de exclusión social. Entre otras formas de hostigamiento se rescatan algunas cifras interesantes para estudios posteriores sobre acoso o matoneo escolar. Por ejemplo, 10,5% de los encuestados afirmaron ser chantajeados por algún compañero de clase; 12,8 afirma haber sido objeto de amenazas; y 5,1% de los encuestados reportaron haber sido víctimas de acoso sexual.

A nivel nacional/ local se encuentran los resultados de la encuesta distrital realizada por el DANE en el año 2011 a 731.791 estudiantes (48,2% hombres y 51,8% mujeres) pertenecientes al rango de quinto a undécimo grado de bachillerato en 613 instituciones educativas privadas y públicas contando con 3336 cursos en 19 localidades de la ciudad de Bogotá (exceptuando la localidad de Sumapaz). La encuesta exploró temáticas relacionadas con convivencia, ofensas y golpes en el colegio, situaciones de agresión repetida, presencia y porte de armas, robos y vandalismo, incidentes de tipo sexual en el colegio, situaciones externas al colegio principalmente en el trayecto de ida y vuelta a la institución, entornos sociales contiguos al colegio, presencia de pandillas- grupos organizados y dominantes en el colegio, consumo de sustancias psicoactivas como alcohol y drogas, grado de seguridad y confianza en el entorno escolar, actitudes y competencias que se asumen frente a las situaciones riesgosas de agresión, acoso (burlas, discriminación) y frente a los juicios de los demás, y percepción del apoyo familiar recibido frente a situaciones riesgosas en la escuela.

El 17,4% de estudiantes de primaria afirman que recibieron algún tipo de agresión física de sus compañeros el mes anterior a la realización de la encuesta; 12,6% de los encuestados de sexto a noveno grado contestaron afirmativamente; mientras que solo el 5,5% de los estudiantes declararon recibir este tipo de agresión en los grados décimo y once. Se evidencia la tendencia a la reducción de los comportamientos de asedio y acoso escolar en tanto la edad de los estudiantes aumenta.

También se destaca la relación entre la exclusión social relacionada con la opción sexual de los estudiantes y la problemática del acoso entre pares. El 29% de los estudiantes de 5° grado están de acuerdo con que estudiantes declarados como homosexuales sean retirados del plantel educativo; 22% de estudiantes pertenecientes a los grados 6° a 9° consideran que estos estudiantes deban ser retirados de la institución, y solamente 15% de los estudiantes de los grados 10° y 11° se muestran de acuerdo con esta actitud. Hay que tener en cuenta que la encuesta no explora las razones por las cuales los estudiantes estén de acuerdo con estas afirmaciones. Alrededor del 30% de los hombres encuestados está de acuerdo con esta afirmación y 13% de las mujeres se muestra a favor de este tipo de exclusión.

También es relevante la información reportada sobre la asociación entre el clima de aula y las derivaciones de la violencia escolar. A partir de la encuesta realizada se distinguen cuatro comportamientos centrales relacionados con la conducta de acoso escolar entre los cuales se destacan las agresiones verbales (46%); chismes y rumores sobre los acosados (38,7%); violencia física (42,7%) y agresiones verbales entre profesores y estudiantes (5,5%).

En cuanto a la presunta diferenciación entre colegios públicos y privados frente a la presentación de casos de acoso escolar, los resultados de la encuesta del DANE (2012) no muestran diferencias significativas entre los índices de casos reportados en instituciones públicas (12,2%) y los índices reportados en instituciones privadas (11%).

Otro aspecto considerado en la mencionada encuesta evaluó si los estudiantes las percepciones favorables de estudiantes sobre el clima de aula. Al respecto, se notó una tendencia al mejoramiento de la percepción conforme aumenta la edad y el grado de los estudiantes, encontrando un 58,8% de favorabilidad en el 5° de primaria; 62% de 6 a 9° grado; y 82,1% de favorabilidad en los grados 10° y 11°. No se encontraron diferencias de género en cuanto a la favorabilidad del clima del aula como un espacio de sana convivencia. Los estudiantes de los colegios públicos mostraron una apreciación menos favorable del clima de aula en sus instituciones (61%) comparada con la percepción de los estudiantes del sector privado (72,8%). Finalmente un aspecto interesante que vale la pena tener en cuenta es el ausentismo estudiantil asociado con situaciones de acoso o intimidación en la escuela; al respecto las cifras arrojadas por el DANE (2012) revelan que

alrededor del 96% de los estudiantes, sin distinción de grado, no se han ausentado del colegio por motivos de hostigamientos y amenazas entre compañeros, y esta misma tendencia se muestra en el análisis por género, sector educativo y jornada.

Los estudios mencionados anteriormente contribuyen a justificar la atención y revisión urgente de la problemática, teniendo en cuenta la demanda social y el desafío planteado a las instancias gubernamentales encargadas de monitorear el tema. A continuación se presentan elementos del marco legal nacional que evidencian decisiones importantes sobre acoso escolar. Seguido se presenta una revisión de la literatura científica.

## **1.2 Revisión del marco legal sobre el acoso escolar en Colombia**

En Colombia se han logrado avances en la disposición de elementos normativos que permiten la regulación de la problemática de acoso escolar en las instituciones educativas. Entre estos se destacan:

- La aparición del Proyecto de Ley 201 del año 2012 que sitúa la atención del Estado sobre esta forma de violencia escolar y promueve la construcción de estrategias de intervención destinadas a mitigar las consecuencias negativas del acoso escolar por medio de la reformulación de los proyectos educativos institucionales (PEI) de todos los colegios del distrito, llevando la exigencia del gobierno nacional a la Secretaría de Educación del Distrito Capital y seguidamente al Ministerio de Educación Nacional para que las decisiones tomadas a nivel distrital tengan una trascendencia a nivel nacional y se establezcan medidas de vigilancia y seguimiento de casos reportados de matoneo con el fin de implementar medidas preventivas a tiempo.
- La creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Aquí es importante aclarar que la Ley 1620 de 2013 exige a las entidades educativas realizar una formación basada en valores cívicos y morales que permita a los estudiantes hacer uso pleno de sus derechos e incorporar las responsabilidades. Este sistema canaliza las iniciativas del gobierno de manera que se favorezca primordialmente la situación de los estudiantes al interior de las instituciones educativas por medio de intervenciones multinivel, con el fin de mejorar la convivencia

en el contexto escolar. Fomentar a través de la normatividad vigente, la formación en ciudadanía y convivencia pacífica, la prevención de situaciones de acoso y hostigamiento potencial, la exigencia explícita a las instituciones educativas de plantear conductos regulares internos que permitan la denuncia anónima y oportuna de estas problemáticas, entre otras. A partir de la creación de dicho sistema ha sido posible la designación del Comité Nacional de Convivencia Escolar que se encarga de coordinar el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y hacer que las recomendaciones emanadas de dicho estamento se integren al diseño de políticas públicas que busquen el mejoramiento de la situación de los estudiantes en las instituciones educativas teniendo como prioridad los temas relacionados con las diferentes formas de violencia escolar y acoso entre pares.

- La formalización la Ley 1620 de 2013 hace posible el seguimiento a las instituciones educativas a nivel nacional. También hace especial énfasis en la preservación de ambientes propicios para la convivencia escolar pacífica. Esta ley se emite en concordancia con la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. La ley 1620 no solo contempla la creación del comité nacional para la vigilancia de la convivencia escolar sino que extiende la creación de comités departamentales, municipales y locales que ayuden en la labor de control y construcción de propuestas para lograr una sana convivencia en las instituciones educativas. También exige a los colegios que rescaten la figura del comité escolar de convivencia en donde se reciben, en primera instancia, todos los casos relacionados con acoso escolar, y en consecuencia, este comité sirva de arbitraje para la resolución de conflictos entre estudiantes, profesores y personal administrativo. Por otro lado, permite la activación de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar que permita direccionar casos a instancias superiores dado que las situaciones rebasen la competencia de los comités institucionales de convivencia.

### **1.3 El acoso escolar entre pares como un aspecto preocupante para la comunidad científica**

Para ampliar el panorama de investigación sobre el tema del acoso escolar, es necesario revisar las tendencias centrales, los hallazgos más significativos, las nuevas preguntas, y los grandes debates que se llevan a cabo actualmente. A continuación se presentan los aspectos mencionados señalando las tendencias en investigación a nivel internacional y nacional; posteriormente se argumenta la postura que asume el autor frente al tema, dando paso al señalamiento del problema que orientó el proceso de investigación realizado.

A nivel internacional el fenómeno del acoso escolar tiende a constituirse en un problema de salud pública elevando los índices de mortalidad de niños y adolescentes, viéndose incrementado su impacto en la salud mental colectiva de estos grupos poblacionales con la proliferación de lamentables y nefastos casos que sirven como modelos de relacionamiento entre pares y que tienen un efecto extendido en la población mundial gracias al gran poder de difusión de los medios masivos de comunicación, en especial la televisión y el internet.

Como lo señalan Benbenishty & Astor (2008) la presencia de violencia en las instituciones educativas no es un asunto exclusivo de las sociedades industrializadas sino que tiene un alcance generalizado a nivel internacional, solo que las formas de violencia tienden a cambiar de acuerdo a los contextos específicos en donde se presenta. Entonces tiene sentido pensar en tipos de violencias particularizadas, nutridas por condiciones sociales, políticas, económicas, históricas y culturales de los países y territorios en donde se presentan, sin ignorar que algunas de esas condiciones puedan hacerse extensivas de un contexto a otro propagando el efecto nocivo de la violencia desde niveles locales o regionales hacia el nivel nacional o internacional.

Para Benbenishty & Astor (2008), se esperaría encontrar similitudes en los tipos de violencias, presentes en el ámbito escolar, de los países de la Comunidad Europea y Norteamérica o Suramérica y Centroamérica, debido a que estas regiones comparten condiciones económicas, políticas y sociales similares .

Sin embargo no debe descartarse la existencia de comunalidades que superen los ámbitos locales y regionales, de tal manera que se realicen aproximaciones generales a la problemática de acoso escolar desde un enfoque de prevención de la violencia escolar, consolidando en un cuerpo de conocimientos los avances sobre el tema (nivel teórico), la formulación e implementación de abordajes apropiados (nivel metodológico), y la organización de acciones pertinentes respecto del tema que permitan tomar decisiones de gran calado (intervención a nivel de políticas públicas) (Astor, Guerra & Van Acker, 2010; Benbenishty & Astor, 2008).

Autores como Berger, Karimpour & Rodkin (2008) sugieren una distinción fundamental en la discusión sobre los temas de violencia escolar. Aun cuando la categoría general de referencia es violencia escolar, y el acoso escolar (bullying) o la victimización puedan señalarse como dos de sus especificaciones, no debe asumirse una asociación directa entre los fenómenos ya que podrían corresponder a eventos aislados y atípicos dentro de una comunidad, en el caso de la violencia escolar; o eventos de ocurrencia sistemática y prolongada en el tiempo evidenciando una tendencia a la conformación de estilos de relacionamiento entre pares, como en el caso del acoso escolar.

Benbenishty & Astor (2008) señalan la pertinencia de hablar de una perspectiva transcultural para dar cuenta del problema del acoso escolar, analizando las particularidades y los avances de investigación que presenta cada país, de manera que puedan compartirse a nivel internacional logrando la consolidación de un modelo de colaboración transcultural tomando como aliados estratégicos a los medios de comunicación para canalizar la atención del público y generar conciencia con respecto al tema.

Esta estrategia también plantea la necesidad de unificar la gran cantidad de modelos de intervención disponibles en la literatura científica cuya efectividad se ha probado empíricamente. Dentro de los modelos con mayor acogida dentro de la comunidad académica a nivel mundial, señalados por Benbenishty & Astor (2008), encontramos los programas de mediación (Johnson & Johnson, 1996) , los programas de erradicación del bullying (Smith, Cousins, & Stewart, 2005) , los programas de justicia restaurativa (Braithwaite, 1999) y las políticas de cero tolerancia contra la violencia escolar, entre otros,

sin dejar de mencionar la promoción de campañas publicitarias rechazando toda forma de acoso escolar (bullying) a través de canales de televisión infantil y juvenil.

La discusión en el campo teórico sobre el acoso escolar explora las relaciones que existen entre los sistemas educativos de cada país y las características particulares del bullying asumido como un comportamiento. Por ejemplo, Miller & Kraus (2008) sugieren que esta noción implica necesariamente estudiar a fondo los tipos de comportamientos que obstaculizan la realización de la misión institucional y la configuración de un espacio propicio para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. La violencia escolar, para estos autores, está relacionada con la comisión de delitos dentro de las instituciones educativas donde el acoso escolar (bullying) es considerado como una de sus denominaciones que deben erradicarse. Como se puede apreciar, la concepción de estos autores se basa en la visión punitiva de los comportamientos disruptivos fijados como objetivos primarios de intervención.

Autores como Garaigordobil & Oñederra (2009) hacen énfasis en los comportamientos dirigidos al hostigamiento, persecución, descredito, el aislamiento intencional, y la exclusión por parte de grupos organizados o individuos con cierto grado de poder dentro del aula de clase, frente a minorías o individuos segregados e invisibles. De las distinciones sugeridas por Olweus (1998), y citadas por los autores antes mencionados, se excluyen como comportamientos de acoso: el juego como producto del consenso de los integrantes de un grupo-aula, aún cuando esta actividad pueda tornarse violenta; la presentación de conflictos entre estudiantes que pertenecen a un mismo nivel de formación puesto que el conflicto implica la confrontación de intereses; los episodios de agresión aislados fruto de peleas entre escolares. Para Garaigordobil & Oñederra (2009) acoso escolar (bullying) implica un desequilibrio de las relaciones de poder entre agresor y agredido, aun cuando existe un estatus social compartido, de tal manera que se presentan actitudes antagónicas de prepotencia e impotencia que favorecen el posicionamiento de los implicados en los roles que facilitan la victimización o el acoso sistemático y prolongado. Andrade, Bonilla y Valencia (2011) discuten que existe una creencia difundida entre los profesionales del área educativa, que consiste en asumir el acoso escolar como una característica “natural” y esperable del proceso de socialización de los estudiantes, logrando así la legitimación de la problemática como una forma de relacionamiento típica del proceso de desarrollo de los estudiantes.

Se identifica una tendencia progresiva a situar el debate ya no en la identificación de factores causales y características personales de víctimas y victimarios en relación con la ejecución de comportamientos de acoso (Calderón, 2011), sino en la consideración de nuevos ejes de análisis tales como el contexto y la situación particular (Lopez, Bilbao & Rodríguez, 2012; Astor, Benbenishty & Nuñez, 2009; Benbenishty & Astor, 2008) por un lado, y la ejecución de conductas de acoso y persecución de individuos solitarios por parte de grupos organizados.

En la bibliografía consultada, la mayor cantidad de investigaciones tienen una orientación tradicional positivista (en cuanto hace referencia a los tratamientos empíricamente soportados) y post-positivista (en cuanto hace referencia a la aplicación de modelos estadísticos de regresión y ecuaciones estructurales en búsqueda de factores predictores de violencia escolar y del bullying). Aun cuando esta revisión de estado del arte no es exhaustiva, se evidencia menor cantidad de referencias desde aproximaciones cualitativas en investigación. Benbenishty & Astor (2008) señalan la necesidad de integrar las aproximaciones cualitativas y cuantitativas para aportar explicaciones más potentes sobre el fenómeno de estudio.

Merten (1994), desde la antropología cultural, trabaja el tema del contexto cultural de la agresión y señala que no existen acciones o actitudes que deban definirse como aversivas; debe estudiarse más a fondo la influencia que ejerce el contexto en la lectura de estas conductas ya que podría restársele importancia al papel fundamental del marco simbólico desde el que todos estos comportamientos y actitudes se interpretan cayendo en el peligroso hábito de hacer atribuciones causales incorrectas. Para Merten, un contexto escolar particular “promueve la agresión entre estudiantes cuando se crea un ambiente simbólico en el cual los estudiantes experimentan acciones y actitudes particulares aversivamente” (p. 39). Es así como un ambiente escolar influenciado por relaciones jerárquicas rígidas, desprecio por la diferencia, intolerancia a los cambios propios de la adolescencia y una demanda implícita de acelerar el proceso de maduración psicológica de los estudiantes, son factores que inciden en la construcción de un contexto donde la agresión medie todos los intercambios entre estudiantes.



Calderón (2011) también se aproxima al fenómeno desde un enfoque cualitativo desde una postura socio-histórica, utilizando su propia experiencia de victimización como un marco referencial para analizar la influencia de la violencia como valor cultural arraigado en la sociedad colombiana. Ante el problema que reviste el acoso escolar, Calderón (2011) resalta la importancia de tres procesos sociales que deben ocurrir para hacer frente a esta situación: el posicionamiento personal; la consolidación de la identidad; y la construcción de alianzas con otros semejantes. Este autor coincide con Merten (1994) en que la violencia se ha constituido como un valor cultural predeterminado que atraviesa todas las prácticas sociales que establecen los estudiantes, tanto en las instituciones educativas como fuera de ellas (espacios de socialización primaria).

A nivel nacional se va haciendo cada vez más común, entre los teóricos en psicología, la preocupación por aproximarse a las problemáticas relacionadas con el contexto escolar, y particularmente las que tienen que ver con la experimentación de la violencia como una situación normal/cotidiana en las instituciones de educación primaria y secundaria.

Resulta de gran interés hacer un abordaje desde la psicología social de los grupos pequeños al problema del acoso escolar entre pares, ya que este campo de conocimiento ofrece niveles de análisis y lógicas de aproximación pertinentes, no exploradas aún, considerando la importancia del análisis de las interacciones entre individuos que pertenecen al mismo grupo y la facilitación del clima social (de bienestar o de agresión) que se presente en una institución educativa. En este sentido resulta importante explorar la relación que existe entre el clima social del grupo-aula y la manifestación de la dinámica de acoso escolar (bullying), dado que algunos autores lo indican como un tema pertinente pero no lo abordan como objetivo principal de estudio (Lopez, Bilbao & Rodríguez, 2012; Birkett, Espelage & Koenig, 2009; Avilés, 2003).

## **1.4 Problema de investigación**

Luego de revisar el panorama de investigación sobre el tema del acoso escolar entre pares se evidencia que las aproximaciones cualitativas son insuficientes para describir las particularidades de esta dinámica de grupo. Se ha detectado un vacío de conocimiento en cuanto al planteamiento de investigaciones de corte cualitativo que justifiquen una aproximación desde la psicología de los grupos pequeños y utilicen la descripción del clima

social de grupo aula para proceder a caracterizar la dinámica de acoso escolar entre pares en el medio educativo. Aun cuando los autores consultados reconocen la poderosa asociación entre el clima social del grupo aula y la dinámica de acoso escolar entre pares, este tipo de investigaciones no se ha realizado o sus resultados aún no se reportan en la literatura de manera exitosa. Como lo mencionan Aron & Milicic (1999), los climas sociales tóxicos son condiciones facilitadoras de la agresión en el grupo. En este sentido, el acoso escolar entre pares termina por empatar adecuadamente en este tipo de contexto desfavorable.

## **1.5 Preguntas de investigación**

¿Qué aspectos a características del clima social del grupo-aula seleccionado inciden en la presentación de la dinámica de acoso escolar entre pares?

¿Cómo se ve mediada la dinámica de acoso escolar entre pares por factores del clima social del grupo-aula seleccionado?

## **1.6 Objetivos de la investigación**

### **1.6.1 Objetivo general**

Describir la dinámica social de acoso ente pares estudiantes y pares docentes del grupo noveno de la institución educativa privada donde se llevó a cabo el presente estudio.

### **1.6.2 Objetivos específicos**

- Caracterizar el clima social del grupo-aula a partir de la triangulación de los resultados del Test Sociométrico de J.L. Moreno, las observaciones y los diarios de campo.
- Caracterizar la dinámica de acoso escolar entre pares estudiantes del grupo noveno.

- Caracterizar la dinámica de acoso escolar entre pares docentes que dictan clase en el grupo noveno.



## **2. Marco teórico**

Teniendo en cuenta el ejercicio anterior de construcción de la problemática de investigación, ahora nos proponemos subrayar algunos conceptos clave que le facilitarán al lector discernir los aspectos cruciales del problema de estudio. En este caso, y debido a la multiplicidad de definiciones y términos utilizados por los autores, asumiremos la existencia de una equivalencia de significados cuando hagamos referencia a los términos acoso, matoneo, intimidación u hostigamiento escolar señalando una sutil diferencia de intensidad en cuanto a la persecución sistemática y ocurrencia de eventos que implican el uso de la agresión (ya sea física, verbal o psicológica) como una forma normalizada de relacionamiento en el aula. Una vez construido este panorama de definiciones pasaremos a acoplar algunas definiciones sobre la psicología social de los grupos y el uso de la sociometría de J.L. Moreno para entender, de una mejor manera, el sistema de relaciones que los estudiantes establecen al interior del grupo-aula. Para el manejo de las definiciones el autor se ha permitido hacer referencia a algunos apartes del trabajo de caracterización del clima social de un grupo-aula que referenció al inicio del documento, en la sección introductoria, en este caso los conceptos desarrollados sobre el clima social de grupo, y las definiciones sobre los estatus sociométricos y las tipologías empleadas por Maissonneuve y Moreno.

### **2.1 Bullying, acoso escolar, intimidación o matoneo escolar**

Según Voors (2005) el acoso escolar se produce cuando uno o varios estudiantes obtienen satisfacción al perseguir reiterada y sistemáticamente a un compañero, abusando de una situación desigual de poder que los favorece perjudicando a la víctima, apartándola y aislándola de tal forma que no le sea fácil pedir la ayuda de los demás. Voors (2005) reconoce algunos elementos centrales para hablar de acoso central, entre ellos distingue:

- El perjuicio a las víctimas es reiterado y sistemático
- Existe un desequilibrio de poder entre el que instiga el acoso y quien lo sufre
- Posterior al episodio de acoso existe un contraste de sentimientos entre los implicados arraigando sus posturas.

Además de las características mencionadas Voors (2005) también distingue cuatro tipos de acoso escolar:

- El acoso físico: se entiende como una serie de comportamientos agresivos que tienen por objeto lastimar al estudiante objeto del abuso, poniendo en peligro su integridad física. Se presenta habitualmente en forma de patadas, empujones, golpes, escupitajos, tirones de pelo, asedio y confinamiento. Dentro de esta variedad también se puede distinguir el acoso de tipo sexual para perseguir a estudiantes con orientaciones sexuales y de género diferentes a las normativas.
- El acoso verbal: se puede entender como un conjunto de juicios dirigidos en contra de un individuo que tienen como objetivo descalificar y hacer que su credibilidad ante el grupo quede en entredicho a través de burlas, chismes, rumores, insultos sobre la forma de vestir, el aspecto físico, anomalías congénitas, o comportamientos juzgados como impropios por el grupo. Este tipo de acoso es muy efectivo entre los estudiantes debido a la considerable importancia que le atribuyen a los juicios externos y su posterior repercusión en la formación del yo y del self.
- El acoso relacional: se entiende como la manifestación más cercana de la exclusión social en el aula. Suele manifestarse en forma de destierro y aislamiento premeditado para favorecer otros tipos de acoso, y lograr encuadrar a la víctima en una posición de desventaja en la que sus recursos sociales se vean considerablemente afectados. La forma más común de exclusión social es la discriminación y entre niños y jóvenes las razones para este tipo de actitudes o comportamientos varían enormemente desde el rechazo por el aspecto físico, las maneras de actuar o pensar, los gustos y preferencias. Según Voors (2005) este tipo de comportamiento es antisocial en sí mismo.
- Burla o mofa: esta variante del acoso escolar es particularmente cruel y genera un profundo sentido de subvaloración en la víctima, insensibilidad ante el dolor, y puede llevar claramente al detrimento de su autoestima. Este tipo de acoso genera en el individuo una situación difusa en donde no puede discernir con claridad si está siendo

atacado o solo ocurre como una reacción atípica por parte de los abusadores que le permite a la víctima la posible y anhelada adaptación al grupo.

Por otra parte, autores como Sullivan, Cleary & Sullivan (2005) entienden el bullying o acoso escolar:

- Un comportamiento impredecible que surge al margen de algún patrón establecido
- Ocurre en todo tipo de escuelas tanto de tipo público como privado, de población mixta o de presencia exclusiva de hombres o mujeres.
- Sus peores manifestaciones ocurren durante la infancia y las primeras etapas de la adolescencia.
- Según estos autores, las secuelas que generan en la autoestima y el autoconcepto de las personas afectadas tienden a prolongarse en el tiempo.

Para Sullivan, Cleary & Sullivan (2005) el acoso escolar o bullying se entiende como una serie de actos intimidatorios, agresivos, de manipulación por parte de una o varias personas en contra de una persona o grupo, durante un tiempo prolongado. Se basa en un desequilibrio de poderes y generalmente su objetivo es propiciar ofensas en los afectados. Se caracteriza principalmente por:

- Existe una persona que ostenta una posición de poder superior a la persona victimizada
- La persecución es sistemática, organizada y se mantiene en secreto para garantizar que siga ocurriendo.
- La intimidación puede ocurrir aleatoriamente pero la tendencia que se sigue es a mantener la continuidad
- Las víctimas de acoso pueden sufrir daños físicos, psicológicos o emocionales con secuelas que pueden extenderse más allá del periodo escolar.

Estos autores destacan la presencia de tres actores principales en la dinámica del bullying o acoso escolar, esta propuesta se denomina triángulo del bullying:

- La presencia de acosadores: los caracteriza principalmente el hecho de que saben bien como utilizar el poder, mostrando una tendencia hacia el liderazgo negativo puesto que utilizan su influencia sobre el grupo para aplastar o asediar a quienes no comparten sus ideas, comportamientos o formas de asumir las relaciones dentro del aula. Es muy

común que su comportamiento intimidador esté motivado por una carencia de autoestima y confianza en sí mismos; consiguen lo que quieren a través de la manipulación o chantaje, principalmente a través de las víctimas.

- La presencia de víctimas: son personas que se encuentran en riesgo de vulneración frente al grupo, generalmente no gozan del apoyo de una red social establecida y tienden a ubicarse en la periferia del campo gravitacional del grupo. Pueden ubicarse en los rangos más bajos de la jerarquía social, ya sea por desinterés o por carencia de desarrollo adecuado de habilidades para entrar en contacto con otros semejantes. Generalmente se posicionan en una situación de desventaja asumida, que puede ser de tipo académico, social o emocional.
- La presencia de espectadores: son aquellos individuos que no se ven implicados directamente en la situación de acoso pero que tienen conciencia de que esto ocurre al interior del aula de clase. Generalmente no toman parte del conflicto pero pueden ser elementos clave en la solución del mismo, sobretodo en la etapa de implementación de intervenciones para mitigar los efectos del acoso escolar o bullying en el aula. Se distinguen cuatro tipos de testigos o espectadores: los compinches (amigos del acosador que no participan directamente en la situación de acoso), los reforzadores (apoyan la intimidación pero se abstienen de participar mostrando su acuerdo explícitamente), los ajenos (ignoran intencionalmente la situación para evitar ser acosados) y los defensores (toman parte activa en defensa de las víctimas pero no son objeto de acoso en un principio).
- También se advierten tres categorías analíticas básicas:
  - Acosador inteligente: pueden ser populares, tener un buen expediente académico, ser admirados socialmente y tener habilidad para organizar a las personas para que cumplan sus órdenes. Normalmente son egoístas y se muestran seguros de sí mismos. La principal característica que les convierte en intimidadores es que no saben ponerse en la situación de sus víctimas o simplemente no les importa cómo se sienten las otras personas.
  - Acosador-víctima: muestra un rol ambivalente porque es acosador en unas situaciones y víctima en otras. Victimiza a los jóvenes o más pequeños que él, es victimizado por sus iguales o por los chicos de mayor edad. Algunas veces es intimidador en la escuela y víctima en el hogar. Son el tipo más difícil de tratar ya que muestran un comportamiento agresivo e inaceptable



como intimidadores, pero a la vez también son vulnerables y fáciles de minar como víctimas (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2005. p 17).

- Víctima provocadora: es diferente del intimidador-víctima. Se comporta de forma molesta, inmadura o inapropiada. En algunos casos no tiene la intención de provocar sino que simplemente no ha entendido como debe comportarse. En otros casos se propone irritar a los demás deliberadamente centrando la atención sobre sí misma, como mínimo consigue algo de atención; puede llegar a pensar que la atención negativa es mejor que no recibir ninguna atención. El comportamiento que muestran estos estudiantes puede hacer que sus iguales reaccionen adversamente hacia ellos, y les consideren pesados y estúpidos. Algunos los ignoran o los evitan, y tienen muchas menos posibilidades de recibir un apoyo si alguien les intimida. También puede ocurrir que sus iguales se esfuercen por provocarlos para que reaccionen de una manera airada e irracional, como un medio para ridiculizarlos y humillarlos (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2005. p 17).

## **2.2 La Sociometría de J.L. Moreno**

A partir del texto de Jean Maissonneuve (1969) sobre la sociometría y el estudio de las relaciones preferenciales que se dan en los grupos escolares se hace una breve referencia a los trabajos pioneros de J.L. Moreno sobre las interrelaciones entre individuos en grupos pequeños como los salones de clase. Por sociometría se entiende la acción de medir al ser social, medir rasgos psicológicos de poblaciones a través de instrumentos que permitan dar cuenta de las preferencias y rechazos que se establecen entre los miembros de un grupo escolar y como estas relaciones se mantienen o varían al sugerir una actividad diferente que este próxima a su cotidianidad. En este sentido Moreno se refiere a la unidad social como un sistema de atracciones y rechazos de orden recíproco o unilateral.

Con el propósito de estudiar las relaciones interpersonales se debe recurrir a métodos que permitan una doble liberación tanto de la espontaneidad como de la estereotipación de los sujetos y poder observar su comportamiento en situaciones cotidianas que permitan hacer aseveraciones más cercanas a la realidad puesto que se hace una observación directa del sistema de relaciones mientras que el investigador poco a poco se va fundiendo con el objeto de estudio del cual pretende dar cuenta. En otras palabras, poner en práctica

la metodología sociométrica implica intervenir y tomar conciencia del papel que se desempeña en la dinámica de observación-participación. Para tal fin, Moreno tiende a disminuir la distancia entre el observador y los participantes, permitiendo que el observador se incluya de manera activa en el fenómeno que pretende considerar y, a su vez, los participantes se conviertan en observadores capaces de indagar sobre sus propias relaciones.

Es preciso anotar lo que se entiende por sistema sociométrico: un “conjunto de conceptos y de procedimientos operacionales que apuntan a reunir y analizar las actitudes de relación manifestadas por los miembros de grupos restringidos, en términos de opción, de indiferencia o de rechazo y eventualmente en el plano de la percepción de esas actitudes.” (Maisonneuve, 1969; pp. 271).

### **2.2.1 Sistema conceptual**

Según Cornejo (2003) el concepto Tele hace referencia a la agrupación de rechazos y escogencias que posee cada átomo social en la disposición de su campo socioafectivo. Estas escogencias y rechazos reales y percibidos son la materia prima con la cual se confeccionaran más adelante los diagramas que permitirán dar una mirada a la situación social y afectiva de los integrantes de un grupo- aula.

Por otro lado, debe aclararse lo que se entiende por átomo social. En este sentido, el mencionado átomo social se entiende como un foco en la red de relaciones que se establecen al interior de un grupo escolar y es equivalente a la noción de individuo solo que visto desde su papel en la multiplicidad de intercambios sociales. Se distinguen entonces dos vectores, uno centrífugo y otro centrípeto: el primero corresponde a los sentimientos de atracción o de aversión hacia unos u otros integrantes del grupo; el segundo corresponde a la receptividad de opciones o de rechazos o de actitudes neutrales frente al individuo. De acuerdo con el glosario de términos planteado por Maisonneuve (1969) se procede a esquematizar un breve resumen de conceptos útiles para entender la esfera social real y la esfera social percibida por los individuos dentro del grupo:

- **Expansividad:** Es la llamada simpatía declarada por cada uno, se refiere a las elecciones realizadas positivas reales de cada individuo. Es el caso en que los individuos eligen las personas con las que compartir determinadas situaciones.
- **Antipatía:** Se refiere a los rechazos reales realizados por cada individuo. Es el caso en que los individuos seleccionan las personas con las que no desean compartir determinadas situaciones.
- **Popularidad Real:** Se refiere a las elecciones positivas que recibe cada individuo. Entre más elecciones positivas reciba un individuo por parte de sus compañeros mayor será su popularidad real.
- **Impopularidad Real:** Se refiere a la cantidad de rechazos que recibe un individuo. Entre más rechazos reciba mayor será su impopularidad real.
- **Popularidad Percibida:** Se refiere a las elecciones que el individuo espera recibir. Entre más elecciones espere más alta será su popularidad percibida.
- **Impopularidad Percibida:** Se refiere a los rechazos que el individuo espera recibir. Entre más rechazos espere más alta será su impopularidad percibida.
- **Expansividad Percibida:** Se refiere a la impresión que un individuo da a sus compañeros de grupo acerca de su disposición para elegirlos. Entre más personas crean que ese individuo los va a elegir más puntuara en la escala de expansividad percibida.
- **Antipatía Percibida:** Se refiere a la impresión que un individuo da a sus compañeros de grupo acerca de su disposición para rechazarlos. Entre más personas crean que dicho individuo los va a rechazar más puntuara en la escala de antipatía percibida.

Posteriormente se definen las diferentes posiciones sociométrías de los individuos dentro del grupo:

- **Estrellas:** son los individuos que reciben un alto número de elecciones positivas por parte de sus compañeros, tienen un alto índice de popularidad real. Se definen como populares cuando son elegidos ante criterios de entretenimiento (ej. compartir el tiempo del recreo), y como líderes cuando se eligen especialmente para la realización de actividades especializadas (ej. estudiar matemáticas o jugar un campeonato de algún deporte)
- **Desdeñados:** Los individuos que reciben pocas elecciones positivas.
- **Aislados:** Individuos que no reciben ninguna elección positiva.

- Rechazados parciales: Individuos que reciben un alto número de rechazos pero también son escogidos.
- Rechazados Totales: Individuos que reciben un alto número de rechazos y no son escogidos.
- Solitarios: Individuos que reciben elecciones positivas pero no emiten ninguna (no desean estar con nadie a pesar de que los otros si desean estar con ellos).

### **2.3 Psicología de los grupos pequeños y estudios experimentales sobre los fenómenos de grupo**

Refiriéndose a la realidad psicosocial construida por las interrelaciones de los integrantes de un grupo pequeño, Ayesterán (1996; pp 189-190) apunta siete elementos básicos, a saber:

- El grupo se define en términos dinámicos y de relacionamiento puesto que esta disposición interactiva le permite adquirir un carácter social. Hablar de grupo es hablar de la interdependencia de los participantes de la relación.
- El carácter social y el simbólico van de la mano en tanto emerge una construcción colectiva de significaciones. Esta elaboración simbólica servirá de contexto para interpretar la realidad psicológica de los miembros del grupo posterior a la conformación del grupo.
- La intersubjetividad emerge como una característica fundamental de la realidad social del grupo. Es el intercambio entre las experiencias de los sujetos lo que les permite definirse a sí mismos, a la vez que conformar una identidad para el grupo.
- La intersubjetividad implica necesariamente que los sujetos se tomen a sí mismos como referentes de estudio (reflexividad) y desarrollen la capacidad de tomar perspectiva poniéndose en el lugar de los demás miembros.
- La realidad grupal está inserta en un contexto cultural que le provee de referentes simbólicos, creencias, valores, estilos de comunicación e ideologías que son transformadas y reconstruidas en el intercambio grupal.
- La realidad social provee perspectivas de análisis de las interacciones sociales tales como la distribución social del trabajo y los recursos, la apropiación de roles y actividades, las estructuras de poder establecidas.

- La interacción social dentro del grupo implica una dinámica de negociación constante de significados, ideas y posiciones sociales.

Más adelante, Ayesterán (1996) afirma que la importancia en el estudio de los grupos radica en la identificación de los aspectos que permiten al mismo concebir bajo su estructura interacciones interpersonales de creación y construcción de significados y de roles, tratando de encontrar la razón por la cual se seleccionan ciertos valores y formas de organización (configuraciones internas y externas) que ocurren dentro del grupo. Por otro lado, según los mismos autores, “el grupo se considera una entidad supraindividual que impone a los individuos determinados valores, creencias, objetivos grupales y normas de conducta, que controlan tanto el egoísmo individual como la competición entre individuos” (p. 192).

Conforme a la anterior descripción de lo que es un grupo, se entiende que el nivel simbólico y cultural emergente de las constantes interacciones e interrelaciones influye de cierta manera en la regulación de los procesos afectivos y la conformación de redes sociales y comportamientos (solidaridad, cohesión, identidad) para llevar a cabo las actividades y deberes que se les atribuyen socialmente a las agrupaciones.

Siguiendo las ideas de Sorokin (citado en Ayesterán, 1996) los grupos pequeños: adquieren su identidad en tanto se conforman en espacios reales y no en laboratorios; tienen un trasfondo histórico desde el cual se pueden interpretar las interrelaciones que se dan en su interior; están situados en un espacio social el cual les impele demandas, prácticas, les provee creencias y valores. Además Sorokin critica a Bales la suposición de que los grupos pequeños tienden a repetir las dinámicas sociales y culturales generalizadas punto a punto solo porque el primer sistema se encuentra circunscrito y contenido dentro del segundo sistema.

En este repaso teórico no puede dejarse de lado el estudio de los modelos de liderazgo, que en opinión de Ayesterán (1996) sea cual sea el modelo desde el que se defina el concepto de liderazgo dentro del grupo, siempre va a implicar la interacción de dos dimensiones definidas polarmente. Por un lado, se encuentra la dimensión de relacionamiento grupal ya sea interna o externa (interpersonal vs intergrupala), y complementariamente también se encuentra una dimensión estructural del grupo pequeño

(lo grupal vs lo individual). En este sentido el proceso histórico y el bagaje de experiencias acumuladas en el nivel simbólico, van a constituirse de acuerdo al mantenimiento de la dinámica grupal. Como lo sugiere Lewin (citado en Ayesterán, 1996) el grupo es un sistema de fuerzas en equilibrio inestable donde se resaltan las motivaciones y características individuales de los miembros (polo individual); los valores, creencias y objetivos del grupo (polo grupal); los roles informales construidos en la interacción interpersonal (polo interpersonal); y los roles sociales asignados a los individuos (polo intergrupal).

Teniendo en cuenta el funcionamiento polar, descrito anteriormente, en el que discurre la dinámica de grupo, según los apuntes de Lewin y otros autores, las diferentes combinaciones entre los subcomponentes de las dimensiones dan como resultado 4 fases del proceso dinámico que garantiza el funcionamiento del sistema grupal. Estas fases son:

- La fase de identificación de los miembros con la cultura y objetivos del grupo.
- La fase de ubicación garantiza que el grupo tenga un lugar dentro de la institución que lo acoge.
- La fase de transformación permite al grupo instaurar unas normas, creencias y valores sociales diferentes a las que les han sido impuestas institucionalmente reafirmando la identidad a los miembros.
- La fase de apertura y disposición del grupo para gestionar el cambio a nivel individual e institucional.

Finalmente, como lo anota Ayesterán (1996)

“... el grupo no tiene sentido en sí mismo; no es un refugio afectivo, no es un ente autónomo, no es un instrumento de dominación, es un lugar de interacción entre las personas y las instituciones creadas por la sociedad para satisfacer las necesidades básicas de las personas.” (p. 213).

Para finalizar es imprescindible hacer referencia a los estudios experimentales sobre liderazgo realizados por Lippitt & White en la década de los años 40, bajo la dirección de Kurt Lewin, y que dieron como resultado la consolidación de tres tipologías de análisis que facilitan la descripción de los estilos de direccionamiento de grupo. Estos son:

- Estilo de liderazgo autocrático: el criterio del líder no es puesto en duda, las directrices que imparte deben ser cumplidas a fin de evitar despliegues de agresividad y

generación de conflicto. El líder tiene como obligación asignar tareas y roles dentro del grupo. Sus normas no son objeto de discusión, sobre todo cuando se refiere a valorar el trabajo de los demás miembros; se mantiene distante de los intercambios afectivos y sociales y solo suministra información relevante para el cumplimiento de objetivos. Se distinguen dentro de esta categoría dos subdivisiones marcadas por el despliegue afectivo que tengan los comportamientos del líder sobre el grupo. El líder autocrático agresivo además de ser inflexible a la hora de aplicar sus normas y evaluar el desempeño de los miembros del grupo no tiende a vincularse socialmente con los demás participantes; mientras que el líder autocrático apático no solo ve disminuida su participación en las actividades grupales de índole social, sino que se mantiene afectivamente distante de los procesos de regulación y mantenimiento de las energías del grupo.

- Estilo de liderazgo democrático se caracteriza porque las normas que regulan las dinámicas de grupo son puestas a discusión de todos los miembros del grupo donde el líder toma un papel de mediador del debate. El líder sugiere una tarea y estrategias para resolver la situación fomentando en los demás miembros la capacidad de análisis crítico y decisión, autonomía, responsabilidad e indirectamente influye en que el grupo aprenda a autodirigirse. La división de las responsabilidades dentro del grupo parte de la asignación que haya sido concertada por los miembros previamente. El líder puede compartir sus criterios de evaluación con los miembros, apoyar las actividades, prestar asistencia en todo momento y convertirse en uno más sin intervenir en el desarrollo de las tareas asignadas (productividad del grupo).
- El estilo de liderazgo liberal implica un papel pasivo en la participación social en tanto permite una completa libertad de organización en cuanto a las actividades y los procedimientos a seguir en torno al desarrollo de la tarea. Aunque cumple su papel como instructor no se nota en el rastro alguno de iniciativa, compromiso o vinculación con el grupo. Aunque no se le considera como un detractor, se mantiene distante afectivamente de los procesos y dinámicas de grupo.

Los resultados de los estudios experimentales han sugerido que el papel del líder constituye un factor determinante en los patrones de interacción y de desarrollo emocional dentro del grupo. En otras palabras, el líder influye de manera importante en la construcción y mantenimiento del clima social del grupo aula.





## **3. Método**

En este apartado se presentan los aspectos metodológicos generales que hacen posible una aproximación cualitativa-interpretativa para la descripción y comprensión de la problemática de acoso escolar entre pares que se presenta en la institución educativa privada donde se llevó a cabo este estudio, específicamente en el grado noveno.

También se exponen los criterios de científicidad para la producción de conocimiento en investigación cualitativa, al igual que los métodos y técnicas sugeridas para hacer seguimiento al grupo noveno. Se presentan las fases del proceso de investigación y la estrategia de análisis utilizada para derivar los hallazgos generales del estudio. Se incluye un apartado con algunas consideraciones éticas fundamentales para llevar a cabo este tipo de ejercicios académicos en contextos educativos.

### **3.1 Tipo de estudio**

Esta investigación tiene un alcance descriptivo dado que se hace seguimiento a la problemática del acoso escolar entre pares de un grupo-aula seleccionado, aportando información relevante sobre sus características principales, actores implicados, contextos en los cuales emerge como dinámica y los procesos que implica. Se asume la realidad grupal como un sistema complejo de relaciones entre actores educativos, por esta razón el contexto de significación son las interacciones que los estudiantes y docentes establecen dentro del marco de acción de la realidad institución, y específicamente, la realidad social del grupo-aula. El contexto de significación permite ajustar las inferencias e interpretaciones que se deriven de los procesos de observación y aplicación de técnicas e instrumentos para la recolección de información relevante sobre la problemática de acoso escolar entre pares. El tipo de estudio descriptivo permite una aproximación abierta a los

fenómenos que ocurren en situaciones naturales, dando paso a la identificación de características y propiedades de las dinámicas propias del grupo-aula estudiado.

### **3.2 Enfoque de la investigación**

En este estudio se asume una postura de investigación cualitativa interpretativa según los planteamientos de González-Rey (2000). Esta aproximación permite ampliar el horizonte de trabajo, restituyendo la importancia de la subjetividad como criterio de armonización de la producción de sentidos, propios de la acción social en el contexto de la cotidianidad de un centro educativo privado de la ciudad de Bogotá. Dichas construcciones de significados permiten la interpretación particular y el posicionamiento frente a la realidad experimentada, dado que todas las personas participan en la construcción social de la realidad vivenciada.

El seguimiento de esta postura epistemológica implica considerar la problemática de estudio como una realidad compleja que se organiza en un todo con sentido y que implica la constante interacción de los integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, personal administrativo, padres de familia). Son los participantes quienes reformulan sistemas de significados que median el entendimiento de prácticas, valores y creencias compartidos por los grupos y la comunidad en general, sin que por esto emerja obligatoriamente una visión totalizante sobre las problemáticas que se desarrollan al interior del entorno educativo. El propósito de este estudio es condensar los sentidos construidos a partir de la interpretación de la experiencia del acoso escolar entre pares.

El constructivismo se perfila como una alternativa epistemológica afin al planteamiento de la postura cualitativa interpretativa ya que permite la consideración de las experiencias y relatos proporcionados por los participantes como evidencias de sus maneras únicas de percibir la realidad en la cual interactúan cotidianamente. También se reconoce que la realidad del fenómeno no puede ser alcanzada sino por consenso, por tanto se debe otorgar igual importancia a las distintas visiones de la realidad de los participantes (González-Rey, 2006).

La aproximación cualitativa-interpretativa adquiere un carácter hermenéutico y fenomenológico para los fines de esta investigación. Según Kvale (2011) el carácter

fenomenológico de los estudios cualitativos implica considerar la experiencia subjetiva de la cotidianidad de los participantes; y el carácter hermenéutico implica atender a los significados propuestos por los participantes sobre esas experiencias de la cotidianidad. Al tener acceso a las experiencias de estudiantes y docentes sobre la problemática de acoso escolar, es necesario desplegar una estrategia que permita re-crear e interpretar las particularidades de los casos seleccionados, y de allí inferir los sentidos y significados que contribuyen a la caracterización de la dinámica de acoso escolar entre pares.

Teniendo en cuenta lo anterior consideramos que el análisis textual requiere la postulación de diferentes niveles de análisis e interpretación en los cuales se puedan plantear organizaciones de temas y subtemas o categorías de análisis que permitan la síntesis de información y den paso a la confrontación del momento teórico de la investigación.

### **3.3 Diseño de investigación**

Dado que el objetivo del presente estudio es describir la dinámica del acoso escolar entre pares en una institución educativa privada de la ciudad de Bogotá, es pertinente escoger una estrategia metodológica que se ajuste a las actividades de seguimiento del grupo seleccionado, de manera que se conozca y describa detalladamente las condiciones que facilitan el establecimiento y la permanencia en el tiempo de la problemática de estudio. Para tal fin se considera apropiado el estudio de caso, como lo plantea Robert Stake. Esta estrategia metodológica permite unificar la información recolectada para nutrir una descripción profunda de las dinámicas grupales que favorecen la problemática de estudio. También permite evaluar la evolución del grupo-aula noveno a lo largo del tiempo y en diferentes actividades, dado que la interacción con sus miembros es directa.

Según Stake (2005) la ventaja de incluir la modalidad de estudio de caso en investigación cualitativa radica en la disposición de una gran cantidad de información detallada, profunda y ligada al contexto natural en el cual ocurren las situaciones. También es posible formular diferentes niveles de análisis que permitan lograr una mejor comprensión de la realidad de estudio a través de la comparación de las percepciones que tienen estudiantes y docentes sobre el acoso escolar, el clima social del grupo aula, y aspectos de la vida escolar tales como el rendimiento académico y las principales problemáticas de convivencia en el aula.

Para Stake (1995) un caso se selecciona debido al interés intrínseco que genera el entendimiento de sus particularidades. El detalle del caso se expresa en la secuencialidad de acontecimientos que ocurren en un contexto determinado; la necesidad de interpretar e integrar las propiedades en un todo congruente; la organización de la información por temáticas; las diferentes aristas desde las cuales leer el fenómeno; la necesidad continua de contrastar los hallazgos; y la discusión sobre los alcances descriptivos. Otra particularidad del caso es que tiene unas condiciones definidas, por ejemplo, la situación del grupo-aula noveno dada la presencia de acoso escolar entre pares es una situación que restringe las condiciones en las cuales se puede dar ese fenómeno teniendo en cuenta que el grupo se caracteriza por la coexistencia espaciotemporal de sus miembros y las interacciones que se dan entre ellos mientras esas condiciones se mantienen. Para Stake (1995), el caso es un sistema que integra relaciones complejas entre sus elementos.

Para los fines de esta investigación se entiende que las particularidades del grado noveno responden a lo que Stake (2005; 1995) denomina estudio de caso instrumental dado que: a) se requiere un entendimiento general de una problemática, en este caso el acoso escolar entre pares que afecta al grupo noveno; b) implica preguntarse por el funcionamiento de un fenómeno particular, dado que la dinámica del grupo empata con la dinámica del acoso escolar; c) se establece una relación inferencial entre los elementos identificados del caso. El estudio de caso instrumental permite dar cuenta de situaciones atípicas que exceden la comprensión normal de un fenómeno señalado, dado que presenta unas características salientes que pueden responder a intereses investigativos. Para los propósitos de esta investigación, el estudio de caso es intrínseco dado que la problemática de acoso escolar que ocurre en el grupo noveno presenta manifestaciones atípicas reportadas por los directivos de la institución. También es intrínseco porque el investigador juzga la pertinencia del caso para lograr un mejor entendimiento del fenómeno estudiado. La selección del caso es intencional y responde a los fines de la investigación tanto como a los requerimientos de la institución educativa donde se llevó este ejercicio académico.

Por otro lado, según Huberman y Miles (1994; p 27) la selección de casos en investigación cualitativa es intencional porque los fenómenos sociales muestran dificultades para ser analizados desde una óptica probabilística y aleatoria. En cambio, debe abordarse la realidad de estudio desde la comparación dinámica del fenómeno. La preocupación en este enfoque de investigación no es cumplir con una serie de condiciones rígidas para

validar la selección de casos, sino seguir la evolución de un problema social dando cuenta de sus particularidades.

### **3.4 Fases de la investigación**

El proceso de investigación inició con el planteamiento del proyecto de investigación dirigido a evaluar la relación entre el acoso escolar entre pares como manifestación de la violencia escolar en una institución educativa de la ciudad de Bogotá. Dadas las condiciones de estudio, se decidió no abordar el tema de la violencia escolar ya que sus alcances son sensiblemente más amplios e implica una mayor cantidad de fenómenos de estudio tales como consumo de sustancias, microtráfico, y agresión entre pares en instituciones educativas. En efecto, el acoso escolar está relacionado con la violencia escolar ya que esta última subsume las particularidades del fenómeno y pertenece a un nivel de explicación más amplio. De acuerdo con estas razones se decidió estudiar exclusivamente el fenómeno del acoso escolar entre pares en una institución educativa privada de la ciudad de Bogotá.

Como se mencionó anteriormente, la selección del caso fue intencionada, ya que cumplía con los requerimientos de la institución educativa y del investigador. En el caso de la institución educativa, el caso del grupo noveno fue asignado debido a sus considerables problemas de convivencia y rendimiento académico. El primer contacto con la institución fue a través de la orientadora de la institución quien es familiar del rector. Inicialmente se escogieron 3 colegios de la ciudad, pero solo en esta institución privada se logró realizar el estudio contando con el interés de los directivos por conocer la aproximación a los fenómenos del clima social del grupo-aula con el fin de construir recomendaciones conjuntas que permitieran optimizar los procesos educativos. Luego del aval para realizar las actividades propias de la investigación se procedió a brindar información al rector y los docentes sobre el objetivo de la investigación, las implicaciones y la problemática de investigación.

Se trabajó en conjunto con la orientadora escolar para facilitar el acceso al grupo noveno. Se aplicaron técnicas de aproximación a la realidad del grupo aula como las observaciones

participantes y, se llevó registro de las visitas a la institución utilizando el diario de campo. Estas actividades fueron transversales a todo el proceso de investigación y permitieron describir y captar la experiencia del observador, a partir de la interpretación de los eventos, situaciones, actividades, y fenómenos de la dinámica grupal. Durante todo el proceso, la orientadora escolar revisó las técnicas e instrumentos que se aplicarían durante el proceso de investigación, sugiriendo adaptaciones relevantes para mejorar el proceso de recepción de la información por parte de los estudiantes, o para garantizar la confidencialidad de la información que proveían los estudiantes. En este caso se proyectó una circular, informando e invitando a los padres de familia a participar en el proceso de investigación y, adicionalmente, se distribuyó el formato de consentimiento informado entre los padres de familia, en dos sesiones de seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes del grado noveno. Se contó con la colaboración de la orientadora, el profesor de español y la jefe de área de bachillerato para lograr recolectar los consentimientos informados. Posterior al proceso de recolección de los formatos de consentimiento informado, se realizaron actividades grupales para facilitar el acercamiento del grupo noveno y el equipo de investigación.

Se procedió a recopilar información sobre el contexto de situación de la institución educativa (historia, proyecto educativo institucional, ubicación geográfica, misión, visión, valores institucionales, horarios generales, cantidad de estudiantes, modalidades educativas). Por motivos de confidencialidad, toda la información recolectada que se presenta en esta tesis ha sido codificada, y se han suprimido nombres propios y se han utilizado pseudónimos para evitar revelar directamente las fuentes. La información recolectada del contexto de situación se incluye en la sección de anexos.

Estas actividades consistían en talleres para mejorar los hábitos de estudio de los estudiantes y la convivencia al interior del grupo. Para fines de la investigación, no se hizo uso de esa información dado que el propósito del estudio consistió en una estrategia de evaluación de la dinámica de grupo, por tanto, no se presentó tal información como cuerpo general de este informe académico. Las actividades grupales respondían a la necesidad de compensar a la institución y al grupo-aula por su participación en las actividades propuestas con el fin de descentrar la investigación de beneficios unilaterales.

Posteriormente, se procedió a aplicar las técnicas de caracterización del clima social, específicamente la aplicación de la adaptación cualitativa Test Sociométrico de J.L.

Moreno realizada por la Doctora María Elsa Gutiérrez. Se aplicó el instrumento con la autorización conjunta de los padres de familia y los directivos de la institución. Durante la aplicación, la jefe de área de bachillerato estuvo presente. Luego de la aplicación del test sociométrico, se organizó la información en matrices de Excel y se calcularon los índices básicos de popularidad y rechazo real en las situaciones puntuales que planteaba el test. Una vez se procesó la información, se procedió a trasladarla a una base de datos del programa UCINET 6.0 que permitió construir los sociogramas y psicogramas presentados como resultados de la investigación. De allí se seleccionaron los casos que presentaban mayor índice de rechazo y menores índices de popularidad real. Estos casos se seleccionaron teniendo en cuenta que la teoría sobre acoso escolar señala que los estudiantes que se ven afectados por esta problemática tienden a presentar mayores índices de rechazo y dificultades en la interacción con pares.

Simultáneamente, se discutió con el equipo de investigación, con la Directora de tesis, y compañeros del grupo de investigación, sobre los contenidos de la entrevista abierta que se aplicaría a docentes y estudiantes. En este caso se seleccionaron 6 docentes (español, sociales, matemáticas, inglés, contabilidad/director de grupo, orientadora escolar) y 6 estudiantes (01,12,15,21, 38 y 44) para realizar la entrevista. En el caso de los docentes, se aplicó la entrevista en su tiempo libre entre clases, y en el caso de los estudiantes, se solicitó permiso al rector y a los docentes de cada área, para que los pudieran salir de clase mientras tenía lugar la entrevista. También se solicitó la presencia de un docente para que evidenciara las características de la actividad, de manera que pudiera intervenir si lo creía conveniente. Se les recordó a los participantes que su colaboración era voluntaria y que podían retirarse en cualquier momento del proceso si lo creían conveniente. Algunos casos representativos de mayor rechazo sociométrico no pudieron participar en la fase de entrevistas dado que tuvieron problemas de salud y de convivencia que obligaron a los estudiantes a ausentarse de la institución. En el caso de la aplicación de técnicas e instrumentos se les explicó a los participantes cuáles eran los requerimientos de las diferentes actividades, sus alcances, limitaciones y objetivos.

Se realizó una sesión de aclaración de dudas para padres de familia en la cual podían plantear preguntas e inquietudes sobre el proceso de investigación llevado a cabo y sus posibles efectos. El equipo de investigación inició actividades en el colegio el día 07 de abril del año 2015 y terminó actividades el día 22 de febrero de 2016. Luego de esta fecha inició el proceso de análisis de información que consistió en la transcripción del material

textual acumulado durante el proceso de acompañamiento al grupo noveno (diarios de campo, formatos de observación participante, y entrevistas). Se acordó presentar un informe de resultados del proceso de investigación ante las directivas de la institución una vez culminaran las actividades de investigación, dando cumplimiento a lo contemplado en la Ley 1090 de 2006.

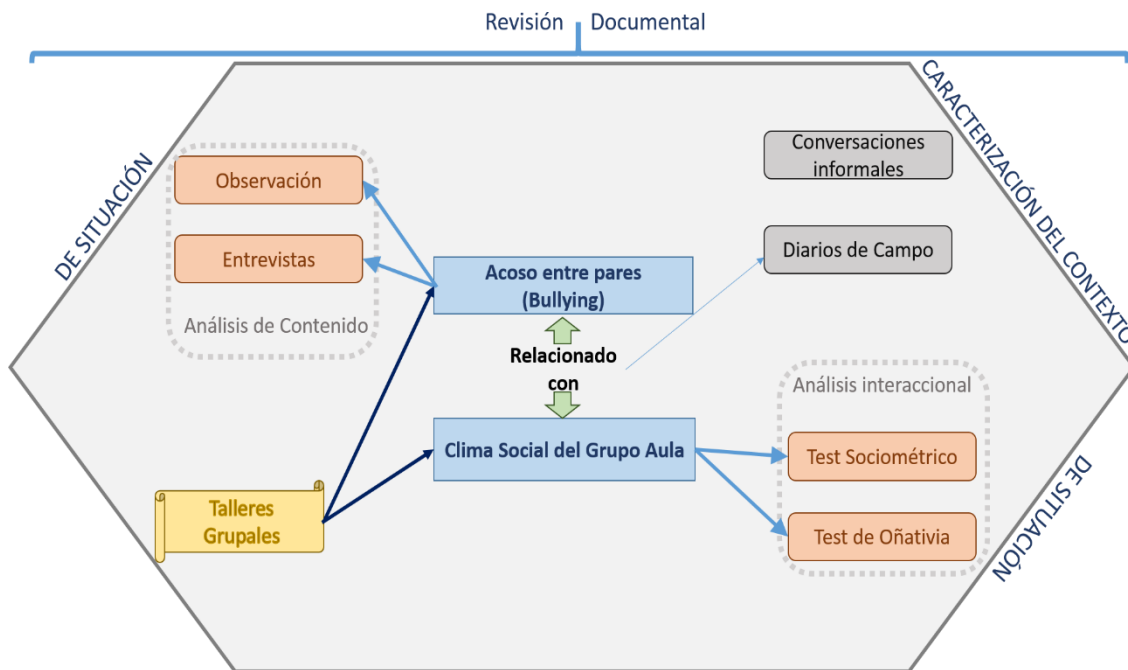
El proceso de transcripción de información consistió en la reproducción vía audio, del material grabado, y su posterior transformación a información textual. Se organizaron las transcripciones de acuerdo a los intercambios comunicativos del investigador y los entrevistados. Dado que uno de los docentes entrevistados se retiró de la institución, fue necesario contactarlo posteriormente para realizar la respectiva entrevista, dado que el docente conocía a profundidad la situación del grupo noveno.

Luego de la transcripción de entrevistas, se procedió al análisis de las mismas mediante dos técnicas de revisión del contenido: análisis individual por parte del investigador principal; y análisis conjunto de entrevistas con los miembros del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Representaciones Sociales liderado por la Doctora Maria Elsa Gutiérrez. En estas sesiones se aplicó una estrategia de triangulación de observadores para cuestionar el ejercicio de categorización de información que había realizado el investigador principal. Este ejercicio se extendió desde el 04 de Agosto hasta el 28 de Octubre del año 2016. Durante el proceso de análisis de información se utilizó el software Atlas.ti 7.0 para realizar el análisis de contenido de las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes participantes. Luego de la identificación de la totalidad de códigos, se procedió a realizar una síntesis de los mismos, verificando su exclusividad y pertinencia para explicar fenómenos relevantes del acoso escolar. Posteriormente se procedió a organizar los códigos en familias de códigos o categorías generales de investigación, y estos a su vez, se organizaron en superfamilias de códigos o categorías centrales de la investigación. Seguidamente se graficaron los resultados de la codificación en redes semánticas con apoyo del programa para consolidar el proceso de análisis de información. Para la realización de este trabajo se tomaron 3 redes semánticas generales y se analizaron sus componentes principales, comparando los hallazgos reportados con la evidencia teórica consultada. Finalmente se realizó una exposición de los resultados preliminares del estudio contando con la participación de los integrantes del grupo de investigación, con el fin de discutir los hallazgos y sugerir nuevas interpretaciones.



El Gráfico 1 presenta la lógica de procedimiento de investigación

Gráfico 1. Diagrama del proceso de investigación.



### 3.5 Instrumentos

Expuesto el diseño de investigación que engloba los propósitos de la investigación, es importante aclarar los medios que posibilitaron la recolección de información. Debe señalarse que la fortaleza de este estudio reside en la aplicación de una estrategia multi-método para recolectar la información relevante para la descripción del caso.

#### 3.5.1 La entrevista abierta

De acuerdo con Kvale (2011) en la entrevista, se logra una construcción de conocimiento sobre las dinámicas del mundo social del entrevistado. Este no es un actor pasivo en la construcción de sentidos sino que es el protagonista de los eventos. Según este autor, el punto de vista del informante no implica cuestionamientos ya que

su participación es honesta y no está mediada por algún condicionante. El entrevistador es un facilitador en la construcción de conocimiento, y asiste al informante en el proceso de producción de sentidos y significados auténticos.

Para Kvale (2011) la entrevista sirve para entender el punto de vista del informante a partir de la exploración conjunta de realidad. En este sentido el conocimiento que se deriva de la entrevista es co-construido y se asume que las visiones sobre la cotidianidad del grupo-aula son comparables entre sí porque no existe una relación vertical que indique la importancia de unos testimonios comparados con otros.

Siguiendo a este autor, la entrevista implica las siguientes etapas: a) planeación general; b) organización de los temas; c) diseño del formato de entrevista; d) realización de la entrevista; e) transcripción de información; f) análisis de información; g) debate y verificación de resultados; y h) comunicación de los resultados. En la sección de anexos se incluyen los formatos de planeación de entrevista para estudiantes y docentes. La estructura de la entrevista depende de su propósito general. En este caso la investigación es exploratoria y descriptiva, lo que indica que la estructura de la entrevista debe estar adaptada a este propósito. Por tal razón se usa la entrevista abierta ya que permite flexibilidad para generar nuevas preguntas dados los temas que mencione el entrevistado, sin desconocer que existen inquietudes clave que el investigador requiere contestar. El propósito de la entrevista abierta es profundizar en la información provista, no seccionar la interacción comunicativa por preguntas directivas. La entrevista abierta permite inclusive la concepción de nuevos puntos de vista previa discusión de un tema específico.

Para Ortí (1986) la entrevista abierta ofrece la posibilidad de construir el sentido de las prácticas y vivencias de la cotidianidad, más allá de verificar obligatoriamente los presupuestos del investigador. En sintonía con lo anterior, Taylor y Bogdan (2000) señalan que el proceso de entrevista es abierto, reflexivo, implica creatividad y sensibilidad a la hora de contemplar aspectos problemáticos de la vida del participante. Dicho proceso implica un potencial de transformación aún no reconocido. La entrevista se plantea como una actividad dinámica y de contraste entre las diferentes concepciones de la realidad que tienen los participantes, sin embargo el investigador siempre debe respetar la proposición genuina del participante frente al fenómeno.

### 3.5.2 La observación-participante

Delgado y Gutiérrez (1999) sugieren que esta técnica de aproximación al campo ofrece un potencial de transformación conjunta a partir de la redefinición de los papeles del investigador y los participantes, cuya interacción se ve caracterizada por procesos de reflexión y creación de significados. Este proceso inicia una vez que el investigador llega al contexto.

Para estos autores la observación ofrece las siguientes ventajas en investigación cualitativa: a) la subjetividad actúa como realidad epistémica que respalda las interpretaciones que se derivan del ejercicio analítico; b) ocurren simultáneamente procesos de reflexividad entre participantes e investigadores; c) ocurren complejos procesos comunicativos que permiten el intercambio de nociones; d) permite el acercamiento del investigador al contexto natural en el que ocurren los fenómenos de estudio; e) exige un alto grado de sistematicidad; f) permite la interacción del investigador y los miembros de la comunidad; g) se hace mayor énfasis en la descripción y comprensión de los fenómenos de estudio (descripción de actividades, intercambios comunicativos, comportamientos, lugares).

Según Guber (2011) la observación participante utiliza la experiencia del investigador como fuente de contraste para generar nuevas aproximaciones al conocimiento. El investigador social no solo reflexiona sobre sus prácticas sino que produce nuevos sentidos sobre las acciones que ejecuta y aquello que comunica. Esta reflexividad emerge necesariamente del contacto con los participantes del proceso de investigación ya que es la facilitación del intercambio de saberes la que promueve la construcción de nuevos marcos de interpretación de la acción social.

Esta autora critica la definición tradicional de la técnica observación-participante, señalando que no es importante el proceso que conlleva esta práctica sino el rol y la responsabilidad que se genera en el investigador. No se aplica la observación participante sino que el investigador adquiere la condición de observador participante dada su inclusión en el contexto de investigación seleccionado. Esta redefinición de la observación participante posibilita contrastar las acciones y las declaraciones sobre las acciones, desde un marco crítico. También permite un doble rol del investigador (observador externo vs observador interno) que sintetiza en sus descripciones los sentidos que se construyen sobre las vivencias de un fenómeno particular.

Según Guber (2011) aplicar este tipo de estrategias de investigación social implica que el investigador participe activamente de la cotidianidad del grupo o comunidad al cual intenta ingresar. Si no logra el compromiso con las situaciones que allí ocurren, su visión del fenómeno es artificial e incompleta.

Para esta autora, la observación participante:

“no es una técnica sino un modo participativo de detectar y reconocer contextos en los cuales se desenvuelven los protagonistas, para dar sentido a los intercambios prácticos discursivos que tienen lugar en ellos, dado que el contexto y el significado se construyen mutuamente” (Guber, 2011. p. 88).

Finalmente, la autora señala que es ingenuo pensar que los datos a interpretar los selecciona el investigador individualmente. Este no reconoce su relevancia hasta que los mismo participantes del contexto lo señalan como algo saliente. En todo caso, si se distingue un papel activo del investigador al formular sus propias interpretaciones sobre una realidad de estudio, este ejercicio está mediado por la experiencia interactiva con el contexto y los participantes. Como dice Guber (2011), la interpretación de los hallazgos depende de la creación conjunta de sentidos o significados compartidos y discutidos con los participantes de la realidad social en la cual se realiza el estudio.

Para los fines de esta investigación los diarios de campo y las observaciones responden al seguimiento del grupo noveno en dos situaciones diferentes: la observación participante permite hacer seguimiento del grupo en las diferentes clases que reciben con el ánimo de evaluar el comportamiento del grupo en función del estilo de liderazgo del docente a cargo de la asignatura. Por otro lado, el diario de campo permite hacer seguimiento del grupo en otras situaciones que no implican el escenario de clase sino la interacción en el patio, en los corredores, en actividades de esparcimiento. El diario de campo también sirve como bitácora para llevar registro de las actividades de investigación que no implicaban el contacto directo con los estudiantes del grado noveno, y se caracteriza por incluir más elementos descriptivos que la observación. En la triangulación de resultados se utilizó el mismo formato de registro dado que se analizaron los mismos ejes temáticos del comportamiento grupal (dinámica de grupo, estilo de liderazgo del docente; afectividad; establecimiento de normas; comunicación; y productividad).

### 3.5.3 Adaptación cualitativa del test sociométrico de J.L. Moreno

El instrumento denominado test sociométrico fue desarrollado por Jacob Levy Moreno en el año 1934 con motivo de su publicación *Who Shall Survive?*, en la que aparece la primera referencia al procedimiento y a la sociometría como ciencia que permite la medición del ser social. El test se compone de una serie de situaciones sociales frente a las cuales la persona encuestada debe señalar con que personas le gustaría realizar la actividad propuesta y con qué personas no le gustaría hacer dicha actividad. El test sociométrico persigue la identificación de situaciones de aceptación y rechazo grupal. Para los fines de esta investigación se indica una situación académica típica de las actividades del grupo noveno, y una situación de entretenimiento común, frente a las cuales los participantes deben decidir a quienes escogerían o rechazarían. Los cuatro aspectos que permite medir el test en su versión adaptada son: popularidad real en situaciones de entretenimiento; antipatía o rechazo real en situaciones de entretenimiento; popularidad real en situaciones académicas; y rechazo o antipatía en situaciones académicas. El formato del test sociométrico se incluye en la sección de anexos.

El formato de respuestas del test consiste en el señalamiento de las tres opciones de escogencia según el criterio mencionado, de manera que los estudiantes pueden elegir a tres compañeros de clase que prefieran para realizar actividades académicas o de entretenimiento; y tres compañeros que rechacen para realizar dichas actividades. Estas elecciones se ordenan en términos de prioridad donde la opción marcada como 3 es la más apropiada para el criterio indagado; la opción 2 es la opción intermedia; y la opción 1 es la elección que se realizaría si las primeras dos opciones no estuvieran disponibles. La adaptación del test sociométrico utilizada consistió en la formulación de cuatro preguntas, dos tendientes a identificar la popularidad real de estudiantes en situaciones de entretenimiento y académicas; y dos tendientes a identificar la antipatía o rechazo real entre los estudiantes teniendo en cuenta las situaciones ya descritas. Cada pregunta tiene tres opciones de respuesta que los estudiantes deben completar consignando el nombre del integrante del grupo que cumpla la condición.

Dentro de las condiciones de administración del test sociométrico se advierte que los estudiantes deben estar en silencio a la hora de responder el formato, dado que se

debe evitar que los estudiantes se pregunten el nombre mutuamente, ya que esto podría facilitar que las respuestas se conocieran por todos los integrantes y afectar a los compañeros que fueran rechazados, en alguna de las preguntas propuestas. En las instrucciones del instrumento se alienta a que los estudiantes participen en la actividad pero se les recuerda que pueden abstenerse de responder si no lo consideran conveniente. Para la aplicación del test, se solicitó acompañamiento de un docente para que verificara la realización e implicaciones del ejercicio.

El objetivo del test sociométrico es facilitar las elecciones entre miembros del grupo para evaluar el grado de relacionamiento de los integrantes del grupo en un momento determinado. Permite evidenciar la estructura relacional del grupo distinguiendo entre procesos de aceptación y preferencia, y procesos de rechazo y antipatía. La aplicación del instrumento no tiene un límite de tiempo y solo exige que los estudiantes tengan un esfero a la mano para poder responder lo solicitado.

El proceso posterior a la aplicación del test es la construcción de la sociomatriz analítica. En un arreglo 2x2 se enlistan la totalidad de estudiantes que respondieron el instrumento versus ellos mismos, de tal manera que se consignen los resultados de las elecciones directas del individuo y las opciones recibidas por un individuo según la cantidad de compañeros de curso que lo hayan elegido para tal criterio. Luego de la tabulación, se procede a clasificar los resultados según el nivel de aceptación o rechazo observado en el grupo. La información se organiza en tres rangos: el primero indica la cantidad de casos que evidencian mayor popularidad o rechazo en el grupo, según corresponda; en el segundo rango clasifica la mayoría de estudiantes del grupo; y en el tercer rango clasifica los estudiantes con bajos niveles de aceptación o rechazo grupal. Con la elaboración de las sociomatrices fue posible ingresar los datos en el programa UCINET 6.0 para realizar los diagramas denominados sociogramas y psicogramas. Los sociogramas permiten analizar la configuración general del entramado de relaciones del grupo mientras que los psicogramas permiten analizar la situación puntual de las personas seleccionadas como populares o rechazados.

### 3.6 Análisis de información

Para Bardin (1986) el proceso de análisis de información textual implica: un preanálisis; aprovechamiento del material; y el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación (p. 71). En el preanálisis se hace una verificación de la información disponible; se realiza una lectura general del material para detectar primeras impresiones con respecto al tema de estudio; y se organiza la información en un corpus textual que incluye todos los documentos que se revisarán. En la explotación del material se sigue la lógica de análisis y se extiende a todos los textos que componen el corpus. En la fase de tratamiento de resultados, inferencia e interpretación se organizan los análisis en figuras, esquemas o tablas que faciliten el manejo de la información y permitan análisis más complejos. Allí se detectan patrones, relaciones de jerarquía entre los hallazgos y se establece una comparación con un marco teórico particularmente relevante para el estudio.

Kvale (2011) plantea que el análisis de información textual se caracteriza por tres operaciones concretas: codificación del significado; condensación del significado; e interpretación del significado. En el caso de los corpus textuales (transcripciones de entrevistas) es importante aclarar que la estrategia de comparación teórica es adecuada para realizar una lectura de los resultados a partir de los hallazgos reportados previamente en la literatura científica para evaluar la convergencia o divergencia de lo reportado por la investigación.

Por su parte, Huberman y Miles (1994) coinciden con Kvale (2011) en que las actividades analíticas de un estudio cualitativo implican: identificar unidades de sentido o categorías; hacer comentarios al margen; buscar patrones, relaciones de subordinación, implicación o jerarquía; encontrar convergencias y divergencias; inferir un modelo descriptivo; resumir las observaciones; y contrastar con la teoría. Huberman & Miles (1994) y Bardin (1986) señalan que el análisis de textos implica la reducción de la información, la disposición y presentación de los datos en nuevas configuraciones, y el ajuste de las interpretaciones dado un marco teórico de referencia.

Merriam (1998) señala la importancia del análisis de contenido y la inducción analítica como actividades fundamentales dentro de la investigación cualitativa. El autor señala que estas prácticas son comunes a los ejercicios inductivos realizados con grandes corpus textuales. En este sentido lo importante en el análisis inductivo es la búsqueda de patrones de significado y la comunicación de los sentidos expresados por los sujetos.

Este autor señala que el análisis cualitativo es por definición inductivo a pesar de que se utilice un marco teórico para establecer comparaciones entre lo reportado por el estudio y lo referenciado por otros autores. Aunque las categorías puedan estar preconcebidas se espera que emerjan otras configuraciones de sentido que permitan ampliar la visión del fenómeno. En la inducción analítica se busca que la hipótesis inicial con la que inicia el estudio se ajuste a la información que emerge del análisis. Dado que no se cumpla esta condición se tiende a descartar la hipótesis o ampliar el marco comprensivo de la conceptualización del fenómeno.

Merriam (1998) plantea diez acciones necesarias para realizar un buen análisis de información, a saber: el fenómeno de estudio debe ser puntual; el tipo de estudio a realizar debe ser claro; se deben desarrollar preguntas analíticas; se debe planear la recolección de datos; se debe tomar nota de todos los comentarios que surjan como observador; se debe escribir memos sobre el proceso de reflexión durante la investigación; convertir las ideas en temas; consultar literatura durante todo el proceso de investigación; establecer comparaciones entre detalles del fenómeno y ejemplos; utilizar medio audiovisuales para lograr comprensiones diferentes de la realidad de estudio.

Para la organización del análisis de los corpus textuales se tuvo en cuenta el siguiente esquema analítico planteado por Bardin (1986):

- Categorización inicial: implica nominar la serie de aspectos específicos identificados en los corpus textuales a partir de su relación con fenómenos de estudio más simples que tienen una relación distal con el objetivo de la investigación.
  - Para ello se delimitan las unidades de registro de información, es decir, la cantidad de contenido significativo que se va a codificar.



Para los fines de esta investigación las unidades de registro son las frases.

- También se debe señalar las unidades de contexto o cantidad de información que sirve como medio de contraste de la unidad de significación o de registro. Para los fines de esta investigación, la unidad de contexto es el párrafo.
- Identificación de patrones, conceptos y propiedades de categorías que contribuyen a explicar concretamente manifestaciones del fenómeno de estudio. Esta modalidad es análoga a la descrita por Corbin & Strauss (2002) como codificación axial.
- Jeraquización de categorías identificadas, subordinación y establecimiento de relaciones lógicas entre categorías. Es análoga a la fase de codificación selectiva propuesta por Corbin & Strauss (2002).
- Construcción de redes de asociación de categorías para la explicación de la problemática de estudio según el tema correspondiente.

Para los propósitos de este estudio, se presentan los resultados en un texto interpretativo continuo incluyendo apartados de entrevistas para ejemplificar la dinámica del acoso escolar entre pares en situaciones concretas reportadas por los participantes. En el caso de las observaciones y diarios de campo, se sintetizó la información de ambas técnicas dado que son estrategias de aproximación a la dinámica del grupo aula. Se hizo un análisis comparativo por los tópicos señalados para el reporte de información. La información en el apartado de resultados se presenta teniendo en cuenta los objetivos específicos del estudio, es decir, se presenta la información que permite la caracterización del clima social del grupo noveno; posteriormente se presentan los resultados del análisis de contenido de tipo semántico para caracterizar la dinámica de acoso escolar entre pares estudiantes; y finalmente se presentan los resultados de la dinámica de acoso escolar entre pares docentes.

Se utilizó el software Atlas.ti 7.0 de distribución libre para realizar el proceso de análisis de contenido sugerido previamente. En la Unidad Hermenéutica que requiere conformar el programa, se ubicaron las transcripciones de las 14 entrevistas utilizadas en este estudio para la derivación de los resultados.

### 3.7 Triangulación

Para Flick (2004) la triangulación tiene dos facetas: permite una organización estratégica de los análisis derivados del proceso de interpretación y también actúa como principio de cientificidad de la investigación cualitativa. Este criterio de ajuste de la investigación cualitativa permite analizar el grado de relación existente entre la información recolectada y analizada, y los métodos y técnicas empleados para recolectar información clave.

Siguiendo los trabajos de Guba, Flick señala la existencia de cuatro tipos de triangulación:

- Triangulación de observadores: se plantea la comparación de diferentes puntos de vista de actores sociales que participan directamente en el entendimiento del fenómeno o problemática de estudio escogida. Se utiliza para reducir la discrepancia de la carga valorativa de un solo investigador. Se privilegia la riqueza de las miradas de todos los participantes (docentes, estudiantes, personal administrativo, investigadores).
- Triangulación de fuentes: implica la exposición de las fuentes de las cuales se extrae información relevante para complejizar las descripciones provistas de la problemática de estudio. Es importante vincular estas fuentes de información con los medios que proveen esta información, en este caso, los métodos y técnicas para recolectar información (diarios de campo, observaciones, entrevistas, test sociométrico)
- Triangulación teórica: implica la aproximación a la información recolectada partiendo de los hallazgos y reflexiones que otros autores han reportado para ampliar el marco de interpretación, así como ampliar la densidad del análisis y sus posibles implicaciones para la construcción de conocimiento. (Se utilizó este tipo de estrategia en la descripción de la dinámica de acoso escolar entre pares estudiantes y pares docentes).
- Triangulación metodológica: señala las implicaciones del trabajo conjunto de las diferentes técnicas utilizadas bajo diferentes propósitos investigativos para dar cuenta del fenómeno central de estudio. Se distinguen dos especificaciones: la triangulación por técnica o método utilizado; y la triangulación entre métodos y técnicas, con el fin de matizar las debilidades o incrementar las fortalezas del uso de las técnicas por separado.

Flick (2009) señala que la triangulación tiene un potencial adicional para impactar la producción de conocimiento debido a que también contribuye a posicionar epistemológicamente la aproximación provista por el investigador en consideración de la problemática de estudio. En este sentido actúa como un criterio de cientificidad de la investigación cualitativa dado que señala el potencial heurístico, robusto y sistemático del proceso de recolección- análisis- comparación-descripción-comprensión del fenómeno de estudio.

### **3.8 Criterios de cientificidad**

Para González-Rey (2000) en la investigación cualitativa-interpretativa se distinguen tres criterios que permiten a la comunidad académica juzgar la legitimidad del conocimiento construido. Estos son:

- Congruencia de los procesos determinantes dentro de la construcción del conocimiento. La subjetividad se asume como un contenido fundamental de las demás dimensiones planteadas para analizar una realidad de estudio organizadas en sistemas totales de alta complejidad siempre a la luz de los referentes teóricos de los que se dispone.
- Continuidad en el proceso de investigación implica la noción de historicidad del conocimiento, en donde se formulan los diferentes esfuerzos en la construcción de los saberes como etapas complementarias de aquellos que les anteceden. González-Rey también sugiere que la legitimidad del conocimiento no implica que todo hallazgo deba ir en consonancia con lo ya advertido sino que también pueden existir momentos de ruptura con las propuestas actuales de conocimiento, pero que esto no implica que no se puedan integrar las diferentes posibilidades en un diseño que admita la complejidad de los fenómenos de estudio, superando las concepciones dualistas y cerradas.
- La subjetividad como realidad epistemológica de toda investigación cualitativa o cuantitativa. Particularmente en la investigación cualitativa, la subjetividad hace referencia a la construcción de sentido y significación que hace cada sujeto destacándose su visión particular sobre el mundo y sus concepciones, valores, representaciones sobre las situaciones que constituyen su cotidianidad.

Para Flick (2004) la investigación cualitativa se caracteriza por:

- **Credibilidad:** implica que los resultados de las investigaciones sean genuinos y estén relacionados lógicamente con sus supuestos teóricos, y establezcan similitudes con otras investigaciones que persigan el mismo fenómeno o problemática de estudio.
- **Auditabilidad:** implica el grado de ajuste entre los hallazgos y los datos. Este criterio muestra la conexión lógica entre todos los componentes del proceso de investigación. Señala la plausibilidad de las descripciones o explicaciones, y la adecuación de las inferencias planteadas en el estudio.
- **Transferabilidad:** señala la posibilidad de que los resultados de la investigación compartan elementos comunes con otros casos que se vean afectados por la misma problemática o con condiciones semejantes del objeto de estudio.
- **Utilidad:** indica el grado de impacto generado por la investigación en el orden práctico, de manera que contribuya con el mejor entendimiento de un fenómeno de estudio particular, o perfile una alternativa de solución plausible de acuerdo a una determinada problemática.

### **3.8 Participantes**

Los participantes de este estudio son: a) los estudiantes del grado noveno, b) los docentes que dictan clase al grupo noveno (matemáticas, inglés, contabilidad/dirección de grupo; español, educación física); y c) los representantes del área administrativa, particularmente la orientadora de la institución. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 14 y 17 años de edad. El grupo noveno se distribuye en 26 niñas y 19 niños. Los estudiantes pertenecen a los estratos 2 y 3. Los aspectos centrales del contexto de situación del grupo aula se describen en el apartado de anexos.

### **3.9 Ética de la investigación**

Según el Código Deontológico que regula la práctica profesional en psicología en Colombia (Ley 1090 de 2006), trabajar con seres humanos implica tener en cuenta ciertas consideraciones de tipo ético para orientar las intervenciones en la labor investigativa. Por tal motivo, como lo afirma el artículo 2 del mencionado código, debe respetarse el derecho

a la confidencialidad de los participantes. La información recolectada no puede ser replicada a terceros sin una autorización escrita de los participantes, y debe vigilarse siempre que los efectos que se deriven de los procesos de investigación no afecten su dignidad y honra.

En la realización de este ejercicio, todos los participantes fueron informados de los alcances e implicaciones de la labor investigativa. Igualmente dieron su consentimiento para el desarrollo de las actividades y se les suministró información adicional en el caso que la solicitaran. Se hizo uso del consentimiento informado para informar a los padres de familia sobre los alcances y limitaciones de la investigación realizada en la institución (Artículos 25 y 52 Ley 1090 de 2006).

Para todos los casos, es trascendental aclarar que los participantes e informantes en esta investigación recibieron un trato digno y respetuoso. Se concibió a los participantes como interlocutores válidos de la realidad escolar del grupo noveno, y de la institución educativa en general. También se reconoce el papel facilitador de los docentes de grupo noveno que contribuyeron con sus valiosos aportes a la identificación y descripción de la problemática de estudio.



## 4. Resultados

Los resultados de la investigación se organizan en tres grandes apartados temáticos: clima social del grupo aula, dinámica del acoso escolar entre pares estudiantes y dinámica del acoso laboral entre pares docentes. Cada sección engloba una serie de técnicas que permitieron abordar la realidad de estudio desde sus particularidades: utilizando el test sociométrico, los sociogramas y psicogramas y el análisis de contenido de entrevistas, se trianguló la información para describir el clima social del grupo-aula seleccionado. La dinámica de acoso escolar entre pares estudiantes se nutrió del análisis en profundidad de las entrevistas a docentes y estudiantes, la comparación teórica del fenómeno de estudio con lo reportado en la literatura científica y las comparaciones con los resultados del clima social del grupo-aula. Por último se hace referencia a las categorías emergentes que describen la dinámica de acoso entre pares docentes.

### 4.1 Clima social del grupo-aula noveno

Con el fin de establecer el contexto de situación en el cual se desarrolla la problemática de acoso escolar entre pares del grupo noveno, se enlistan a continuación los resultados de la Adaptación Cualitativa del test sociométrico de J.L. Moreno; los resultados de la triangulación de las observaciones y diarios de campo registrados para realizar el seguimiento grupal; y el apartado correspondiente al análisis de contenido de entrevistas que permiten describir el clima social del grupo noveno.

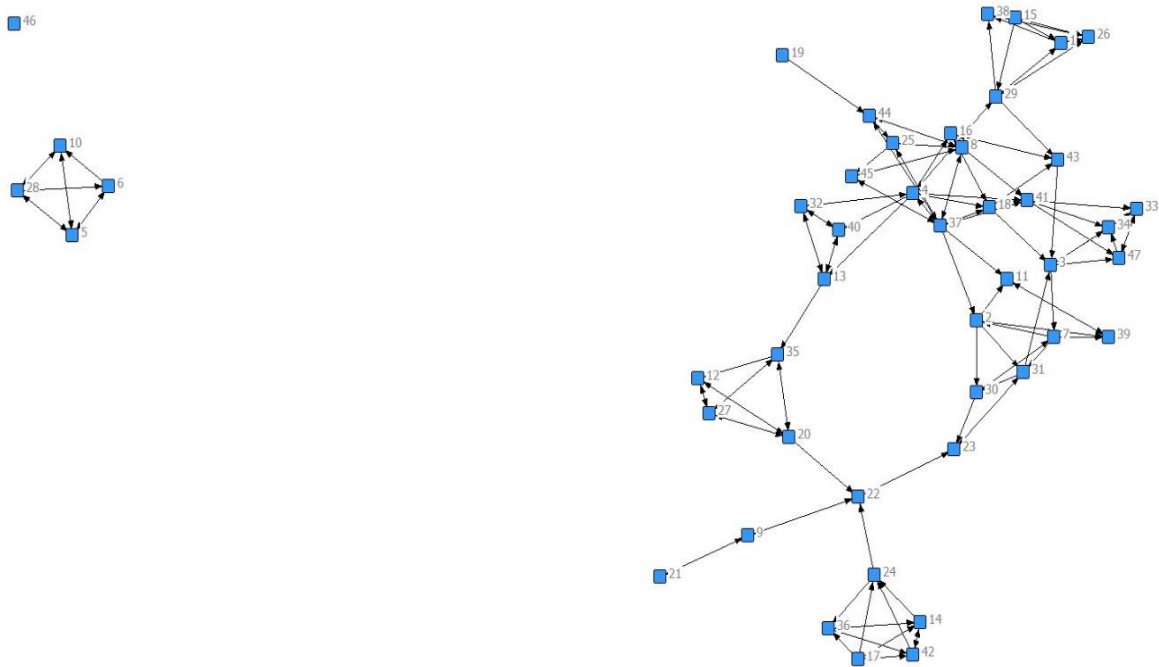
#### 4.1.1 Triangulación de resultados del Test Sociométrico de J.L. Moreno (adaptación cualitativa)

Luego de la aplicación del instrumento Test Sociométrico de J.L. Moreno (adaptación cualitativa) se procedió a sistematizar la información en cuatro matrices sociométricas (preferencias académicas, rechazos académicos, preferencias en situaciones de

entretenimiento y rechazos en situaciones de entretenimiento) y posteriormente se trasladó esta información a una base de datos del programa UCINET 6.0 para construir los sociogramas grupales y los psicogramas individuales. A partir de los diagramas se resumió la información sobre los estatus sociométricos de los estudiantes y se seleccionaron los casos de estudio que participaron en las entrevistas abiertas.

- Preferencias académicas y de entretenimiento

Gráfico 2. Sociograma de escogencias en situaciones académicas.



Los resultados de las preferencias sociométricas en situaciones académicas del grado noveno muestran que el grupo-aula se organiza en configuraciones de subgrupos cerrados con tendencia al aislamiento como en el caso del subgrupo 5-6-10-28, el subgrupo 14-17-24-36-42, el subgrupo 1-15-26-29-38 y el subgrupo 12-20-27-35. Los demás subgrupos hacen parte del estatus común y evidencian un mayor número de escogencias recíprocas, sin embargo el sociograma de opciones de preferencia académica no muestra un núcleo claro que permita distinguir estudiantes con un nivel de popularidad considerable.

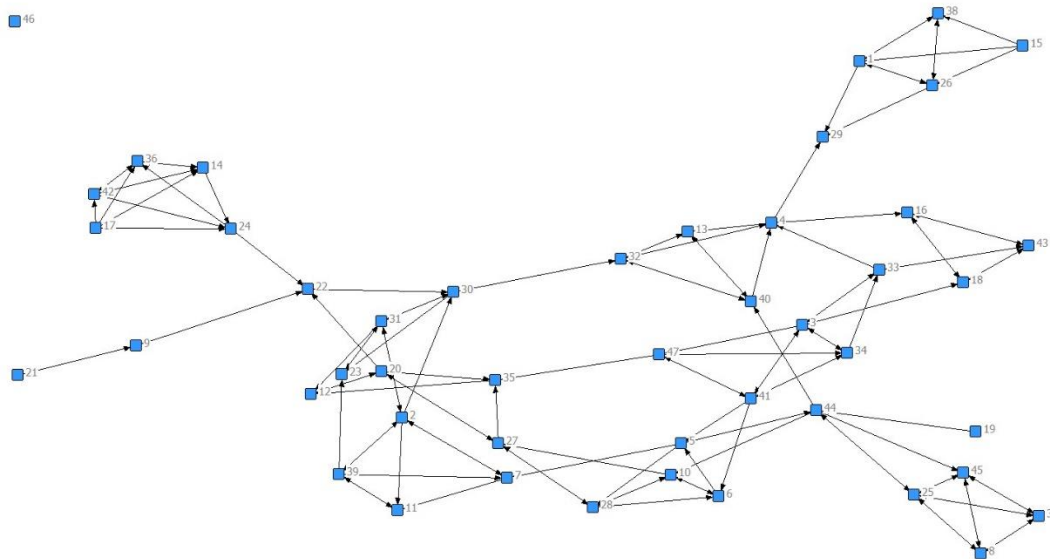
Por otro lado se distinguen un mayor número de diadas de estudiantes denominados puentes o bisagras cuya función en el grupo-aula es unir a subgrupos aislados con la totalidad del grupo-aula, por ejemplo las diadas 19-44, 22-23, 13-35, 16-29, 22-24. En este caso se destaca el papel del estudiante 22 ya que une a dos o más configuraciones



cerradas de estudiantes. El estudiante 22 cumple una función de mediador que puede contribuir con la facilitación de intervenciones para mejorar la comunicación y convivencia del grupo en conjunto.

El Gráfico 2 también muestra una mayor cantidad de casos indicados en la periferia del diagrama lo cual indica una menor capacidad de los estudiantes para captar la atención del grupo. El caso de la estudiante 46 ejemplifica esta condición con claridad y corresponde con los resultados de la observación del grupo-aula ya que es una estudiante nueva en la institución. Los estudiantes 1, 15, 19, 21, 26, 33, 38, 39, 46, 47, también se ubican en la periferia del sociograma, lo cual indica un nivel bajo de preferencia académica destacándose el caso de las estudiantes 1, 15 y 38 quienes pertenecen a un mismo subgrupo. Los casos descritos corresponden a estudiantes con bajo rendimiento académico, según lo consultado en el observador del alumno. Finalmente el número de opciones de escogencia es reducido, lo que indica que es menos común que los estudiantes se escojan de manera recíproca dado que se muestra una tendencia a la interacción entre grupos cerrados.

Gráfico 3. Sociograma de escogencias en situaciones de entretenimiento.



El Gráfico 3 muestra el sociograma de escogencias en situaciones de entretenimiento donde se evidencia una mayor tendencia a la integración del grupo-aula. Se distingue la delimitación clara de configuraciones cerradas tales como el subgrupo 14-17-24-36-42, el subgrupo 8-25-37-45 y el subgrupo 1-15-26-29-38.

En este caso tampoco se distingue un núcleo de configuración claro, lo que indica que tampoco en las situaciones de entretenimiento se distinguen estudiantes altamente populares dentro del grupo. Según el sociograma, las escogencias recíprocas son comunes en términos de díadas, puentes o bisagras, es decir, indican pares de estudiantes que facilitan la comunicación de subgrupos que se ubican en la periferia de las preferencias de entretenimiento. En este caso las díadas 30 – 32, 22 – 24, 35 – 47 y 4 – 29 permiten la articulación de los subgrupos cerrados y aislados. Nuevamente el estudiante 22 actúa como puente de comunicación entre el grupo-aula y el subgrupo 14-17-24-36-42. También se observa que los estudiantes 4 y 44 cumplen esta función articuladora.

Se observa que el estudiante 46 mantiene su aislamiento dentro del grupo y los estudiantes 8, 15, 19, 21, 37 y 38 se ubican en la periferia de las preferencias en situaciones de entretenimiento. Se observa mayor tendencia a la conformación de subgrupos y menor tendencia a la interacción general de los miembros del grupo-aula.

Al comparar los sociogramas de escogencias en situaciones académicas y de entretenimiento no se evidencia claramente casos de estudiantes que sean populares pero si se muestra una tendencia a la conformación de subgrupos cerrados con mayor frecuencia en el ámbito académico. También se evidencia una mayor presencia de díadas de estudiantes que sirven como puentes o bisagras entre los grupos más aislados.

. Tabla 1. Comparación de preferencias sociométricas en actividades académicas y de entretenimiento.

Escogencias			
Entretenimiento		Académico	
Periferia	8, 15, 19, 21, 37, 38, 46	Periferia	1, 15, 19, 21, 26, 33, 38, 39, 46, 47
Puentes	30 – 32	Puentes	19 – 44
	22 – 24		22 – 23
	35 – 47		13 – 35
	4 – 29.		16 – 29
Cadenas	9 – 21 – 22	Cadena	9 – 21 – 22
	5 – 19 – 44		
Configuraciones cerradas	3, 34, 41, 47	Configuraciones cerradas	3, 33, 34, 41, 47,
	14, 17, 24, 36, 42		4, 14, 17, 24, 36, 42
	2, 7, 11, 39		2, 7, 11, 31, 39
	8, 25, 37, 45		4, 8, 16, 25, 44, 47, 37
	1, 15, 26, 38, 29		1, 15, 26, 29, 38
	16, 18, 33, 43		16, 18, 43
	4, 13, 32, 40		4, 13, 32, 40
			5, 6, 10, 28
	12, 20, 27, 35		

Se observa que en situaciones académicas, los estudiantes de noveno son más selectivos y se muestran configuraciones grupales más definidas que en situaciones de entretenimiento.

Se muestra una congruencia entre el aumento en la conformación de subgrupos y la mayor cantidad de casos de estudiantes bisagras o puentes, quienes contribuyen al acercamiento de los grupos cerrados a la interacción con los demás miembros del grupo-aula. En cuanto al sociograma de elección en situaciones académicas aumentan los casos de aislamiento de estudiantes a comparación de las elecciones en situaciones de entretenimiento. Finalmente se evidencia menor disposición del grupo para manifestar preferencias (académicas o de entretenimiento) y mayor disposición al aislamiento y conformación de subgrupos cerrados.

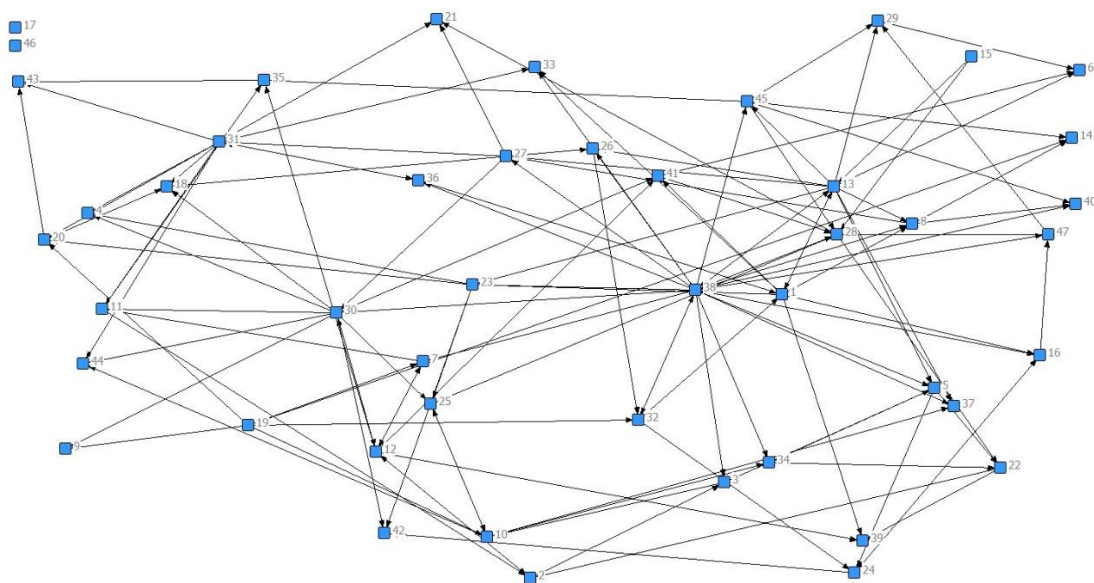
- Rechazos en situaciones académicas y de entretenimiento

El Gráfico 4 muestra el sociograma de rechazos en situaciones académicas que evidencia que la conducta de rechazo mutuo es común dentro del grupo-aula dada la densidad de escogencias recíprocas manifiestas. El sociograma muestra un núcleo definido donde se aglutinan la mayor cantidad de opciones de rechazo, en este caso, la estudiante 38 se perfila como la estudiante más rechazada por el grupo, acompañada de la estudiante 1 y la estudiante 13.

De acuerdo con la observación del grupo-aula, las estudiantes antes mencionadas presentan un bajo rendimiento académico y también han tenido problemas de convivencia en el grupo.

Los estudiantes 2, 9, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 35, 40, 42, 43, 46 se ubican en la periferia del sociograma, lo cual indica que no captan la atención del grupo en situaciones de rechazo explícito. En particular, el caso de los estudiantes 17, 21 y 46 se distingue porque tienden a ser aislados por el grupo dada la menor cantidad de elecciones recibidas comparado con el grupo general. El Gráfico 4 permite evidenciar que el rechazo es un patrón de conducta común en el grupo-aula.

Gráfico 4. Sociograma de rechazos en situaciones académicas.



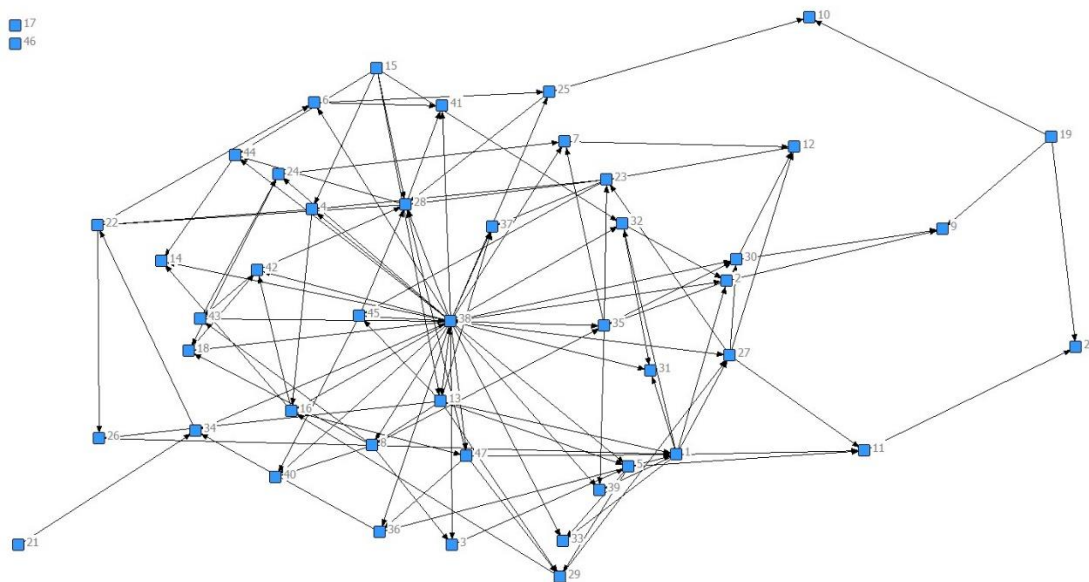
Se observan solamente dos diadas o puentes que facilitan el rechazo entre grupos de estudiantes; la diada 9-19 y la diada 35-45. En el primer caso la diada 9-19 permite que el

estudiante 9 se vincule y haga parte de la dinámica socioafectiva del grupo; y en el caso de la diada 35-45 de rechazo recíproco, permite enlazar las dos grandes divisiones del grupo-aula.

El Gráfico 5 ejemplifica los rechazos explícitos en situaciones de entretenimiento. Se evidencia una mayor tendencia al rechazo entre los estudiantes del grupo noveno dado que se observa mayor expansividad y densidad en la manifestación de las opciones de rechazo. En el centro del sociograma se sitúan los estudiantes 38, 13, 37, 35 y 45; de estos se destaca la situación de la estudiante 38 puesto que es la más rechazada por el grupo, seguida de la estudiante 13. Como se mencionó anteriormente, ambas estudiantes han presentado problemas de convivencia en el grupo.

Los estudiantes 3, 6, 10, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 29, 36, 41, 46 se ubican en la periferia del sociograma indicando poca capacidad para captar la expansividad de rechazos explícitos del grupo. Se destacan en este grupo los estudiantes 15, 21, 22, 29 y 46 quienes tienden a aislarse del grupo.

Gráfico 5. Sociograma de rechazos en situaciones de entretenimiento.



Se distingue la diada 21-34 rechazo mutuo explícito que contribuye a que el estudiante 21 forme parte de la dinámica de rechazo grupal y reduzca su tendencia al aislamiento. Los resultados anteriormente descritos se resumen en la Tabla 2 presentada a continuación:

Tabla 2. Comparación de rechazos sociométricos en actividades académicas y de entretenimiento.

Rechazos			
Entretenimiento		Académico	
Periferia	3, 6, 10, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 29, 36, 41, 46	Periferia	2, 9, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 35, 40, 42, 43, 46
Núcleo	38, 37, 45, 13, 35	Núcleo	38, 1, 23, 25, 32, 13, 28, 41
Puentes	21 -34	Puentes	9 – 19 35 – 45

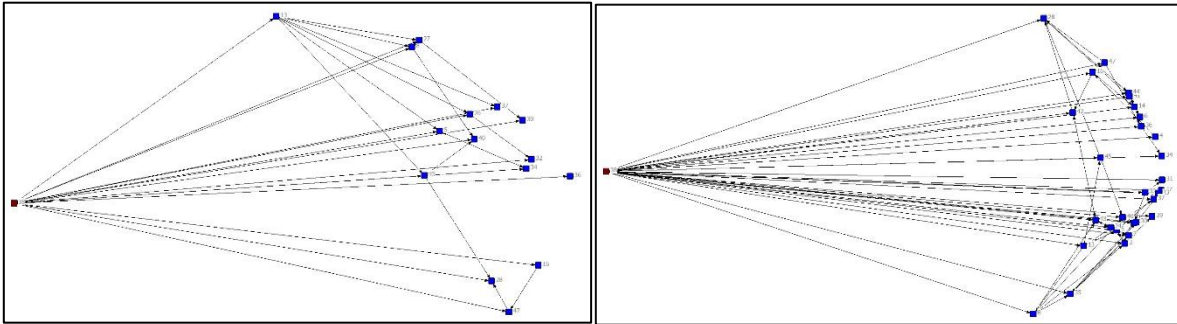
Al comparar los sociogramas de rechazo de situaciones académicas y de entretenimiento se evidencia un claro patrón de mayor disposición del grupo al rechazo evidenciado en una mayor cantidad de elecciones recíprocas y mayor expansividad de las mismas en todo el sociograma. También se evidencia que hay casos claros de rechazo explícito en el grupo-aula, puntualmente el caso de las estudiantes 38 y 13. Se observa que las diadas o puentes identificados permiten a los estudiantes aislados captar la atención de los miembros del grupo e integrarse a la dinámica socioemocional del curso. Los estudiantes del grupo noveno se rechazan más para actividades académicas que actividades de entretenimiento.

Al revisar los resultados en conjunto se evidencia que los estudiantes del grupo noveno están más dispuestos a rechazarse que escogerse mutuamente para realizar actividades académicas o de entretenimiento. Se muestra un patrón congruente de rechazo a las estudiantes 38 y 13 que coincide con la menor cantidad de opciones de preferencia para realizar actividades académicas o de entretenimiento (Gráficos 2 y 3).

Para los fines de este estudio los casos de rechazo explícito (estudiantes 1, 13 y 38) y el caso de aislamiento (estudiante 21) resultan particularmente importantes dado que corresponden con lo indicado en la literatura científica sobre el perfilamiento de casos de acoso escolar o bullying. A continuación se procederá a describir los estatus sociométricos de los casos seleccionados y evidenciar en detalle lo anteriormente descrito.

Estudiante 38

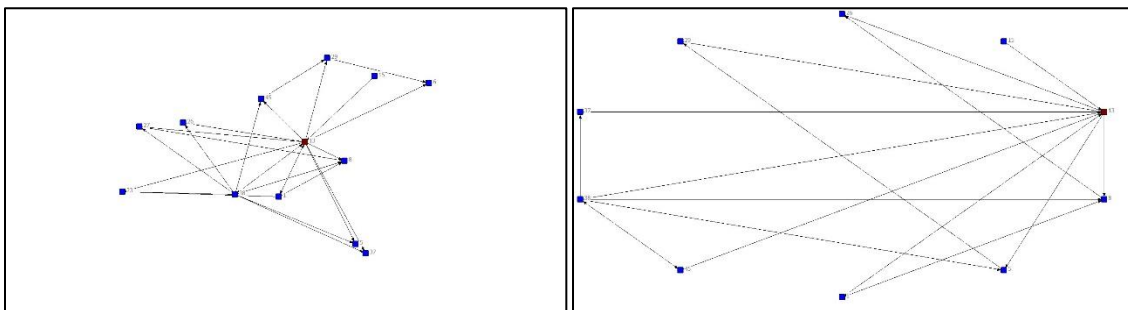
Gráfico 6. Estatus sociométrico de rechazo de la estudiante 38 en situaciones académicas y de entretenimiento.



La estudiante 38 capta la mayor cantidad de elecciones en los sociogramas de rechazo (situaciones académicas y de entretenimiento). Gráficamente se puede observar como se ha convertido en foco de atención negativa independientemente de la situación en la cual se estime la realidad socioafectiva del grupo-aula. Como se mencionó anteriormente, la estudiante ha mostrado un bajo rendimiento académico y, según el observador del alumno, también se ha visto implicada en problemas de convivencia tales como discusiones con compañeros y docentes; y ha recibido agresiones verbales y físicas por parte de algunos compañeros de curso. Sus compañeros la rechazan dentro y fuera del aula de clase. Esta situación es conocida por los docentes del colegio, algunos de los cuales han contribuido a empeorar su situación de exclusión y etiquetamiento.

Estudiante 13

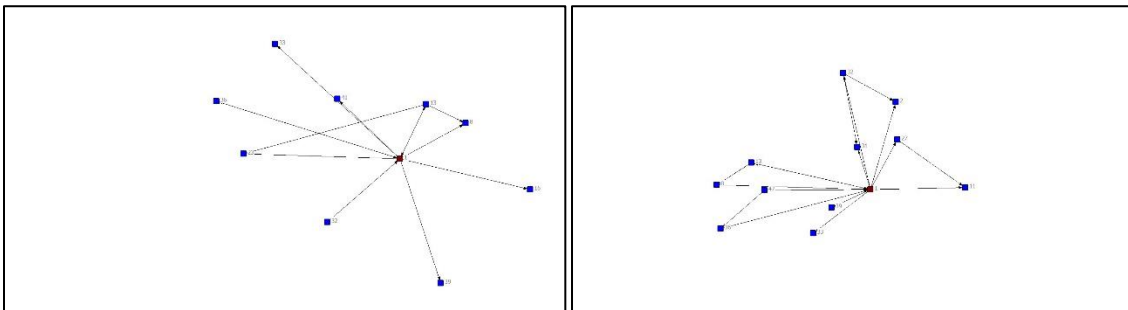
Gráfico 7. Estatus sociométrico de rechazo de la estudiante 13 en situaciones académicas y de entretenimiento.



La estudiante 13 es altamente rechazada por el grupo tanto en situaciones de entretenimiento como en situaciones académicas. De acuerdo con el observador del alumno, tiene un historial de problemas de convivencia que implica peleas con niñas de otros cursos, noviazgos con múltiples estudiantes del colegio, problemas familiares y comportamiento desafiante con docentes. Analizando los psicogramas individuales es posible apreciar que es foco de rechazos en situaciones académicas pero el efecto más notorio se evidencia en las situaciones de entretenimiento contando con una cantidad de rechazos considerable. Según la orientadora del colegio, la estudiante exhibe un comportamiento patológico de búsqueda de aprobación y sobrevinculación con estudiantes del sexo opuesto de grados superiores. Esto ha contribuido a su segregación y ha derivado en burlas constantes. Según la orientadora del colegio, la estudiante fue abandonada por su madre desde muy joven y actualmente insiste en recuperar su custodia, ocasionando problemas familiares y emocionales a la estudiante.

#### Estudiante 1

Gráfico 8. Estatus sociométrico de rechazo de la estudiante 1 en situaciones académicas y de entretenimiento.

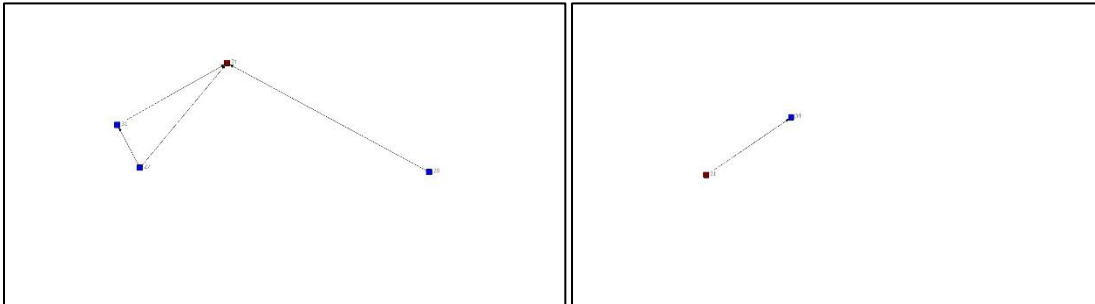


De acuerdo con los resultados del test la estudiante solamente es escogida por su grupo de amigas, que simultáneamente es reducido y rechazado por el grupo. A la estudiante 1 la eligen las estudiantes 26 y 38, que también son rechazadas por el grupo-aula. Según la observación participante, la estudiante 1 es agresiva cuando percibe una amenaza, es inquieta y desafiante, permanentemente grita y ha participado en la amenaza de compañeros de clase.



## Estudiante 21

Gráfico 9. Estatus sociométrico de rechazo de la estudiante 21 en situaciones académicas y de entretenimiento.



Como se observa en el psicograma individual, el estudiante tiende a aislarse del grupo-aula aunque no completamente si es notoria su poca expansividad que se evidencia en la menor cantidad de escogencias de rechazo o preferencia. El estudiante 21 no es percibido por el grupo, ya que en ocasiones se les pregunta a docentes y estudiantes por su situación en el colegio y la mayoría indica no conocerlo. Comparando su situación con los resultados de los sociogramas de elección en situaciones de entretenimiento y académicas, es notorio que el estudiante 21 no figura como un elemento atractor de la dinámica socioafectiva del grupo-aula, ya sea para generar antipatía y rechazo o para posicionarse como estudiante con un nivel de popularidad aceptable. El estudiante 21 muestra una preferencia por la soledad y el grupo noveno tampoco muestra interés en conservar la interacción con el estudiante.

#### 4.1.2 Triangulación de resultados a partir de observaciones y diarios de campo

A continuación se presentan los resultados de la triangulación de información recolectada para hacer seguimiento a la cotidianidad del grupo noveno. Se presenta la información por ejes temáticos de interés para contextualizar la realidad social del grupo-aula (dinámica de grupo, comunicación, estilo de liderazgo, afectividad, productividad grupal y establecimiento de normas). Se realizaron observaciones participantes en las clases de matemáticas, español, inglés, contabilidad y sociales; y los diarios de campo recogen las impresiones generales del acompañamiento al grupo en situaciones tales como actividades conjuntas

con la orientadora del colegio, seguimiento en los descansos y actividades libres. La información completa de las técnicas aplicadas se incluye en el apartado de anexos.

- **Dinámica de grupo**

Se observa que los estudiantes de noveno muestran una conducta desafiante y agresiva con su director de grupo. Particularmente buscan provocarlo para que responda agresivamente y poder justificar su comportamiento. Una vez que responde, generalmente con críticas negativas y quejas, los estudiantes se muestran indiferentes a las indicaciones provistas, alzan el tono de la voz, y terminan anulando al director de grupo. La orientadora señala que ha ocurrido un proceso de habituación en ausencia de refuerzos positivos cuando los estudiantes cumplen con sus deberes exitosamente. Es común que los docentes utilicen el grito como una pauta efectiva de control grupal.

Por otro lado, la interacción estudiante-docente se caracteriza por límites difusos que inciden en las pautas de comportamiento esperadas por cada rol (docente y estudiante), ocasionando que los estudiantes se tomen atribuciones que no les corresponden, tales como utilizar el computador del docente sin su autorización, revisar listas de clase y cuestionar la vida personal de los docentes.

Se evidencia que los estudiantes repitentes con bajo rendimiento académico buscan generar indisciplina, incitan al desafío y la burla de sus compañeros. También se observa que son pocos los subgrupos mixtos conformados en el curso notándose una selectividad de género producto de la pobre interacción estudiantil. Es claro que existe una relación tensa entre el director de grupo y la estudiante 38, quien tiene dificultades para seguir instrucciones y concentrarse en clase.

- **Comunicación**

Los estudiantes del grupo noveno son poco asertivos al momento de comunicar verbalmente sus inconformidades al director de grupo. Utilizan expresiones como “cucho”, llaman al docente por su nombre y le hablan de tu. Se ha identificado que la ocurrencia de la conducta desafiante depende de la percepción del poder atribuido institucionalmente al docente: si el docente es respetado y tiene autoridad reconocida en el colegio, los estudiantes regulan su comportamiento. Si al docente no se le reconoce su autoridad y rol en la institución, los estudiantes tienen una situación de ventaja para mostrar el dominio potencial que pueden ejercer sobre un docente.

Los docentes de sociales y español usan lenguaje coloquial para generar cercanía emocional con los estudiantes, y de este modo facilitar el establecimiento de normas. Por su parte, Las docentes de matemáticas e inglés mantienen la comunicación vertical. En su calidad de jefes de área, ellas corrigen a los docentes nuevos delante de los estudiantes, hecho que contribuye a la desautorización y pérdida de credibilidad del docente frente al grupo creando una situación de desbalance que los estudiantes aprovechan para ejercer presión.

Es común que los estudiantes del grado noveno se comuniquen utilizando lenguaje soez. En este caso las groserías no se utilizan para ofender sino para generar familiaridad en el trato con los demás. También se ha evidenciado la necesidad del grito para comunicar normalmente las ideas. El uso de calificativos excluyentes para referirse a compañeros de tez negra es común, así como los apodos para referirse a compañeros que presentan alguna particularidad física notable. Los estudiantes le dicen “bombero” a la persona que se entromete en las conversaciones de los demás con la intención de estimular el conflicto y favorecer una interacción agresiva entre las partes. Ellos utilizan el término “parce” para referirse a los pares. Por último, la orientadora escolar indica que los estudiantes de noveno han utilizado redes sociales como Facebook para hacer cyberbullying a docentes y estudiantes, tomando fotos sin autorización y modificándolas en línea para favorecer la burla en clase.

- **Productividad**

Se evidenció la baja productividad grupal asociada a los problemas de atención y concentración de los estudiantes. Otra práctica común es encontrar estudiantes dormidos en clase debido al desinterés en los temas vistos o también debido a la falta de motivación en la lectura. Los estudiantes invierten una cantidad considerable de tiempo revisando su celular, jugando en línea y escuchando música en dispositivos electrónicos como mp3 y mp4. Se ha observado que el espacio del salón de clase restringe el desplazamiento y, por ende, la interacción de los miembros del grupo.

Se ha observado que los estudiantes tienen dificultades para administrar su tiempo y regular su comportamiento en pos de la consecución de una tarea determinada. Los estudiantes requieren estrategias para focalizar la atención con la intención de concluir las tareas que se desarrollan en clase.

- Afectividad

Los noviazgos son comunes entre estudiantes de noveno y de otros cursos, aun cuando está prohibido en el manual de convivencia. Al respecto, algunos estudiantes sostienen que cuentan con la autorización de sus padres, por tanto la prohibición es inútil. La orientadora ha señalado que los padres de familia deben estar al tanto de esta problemática, al igual que recibir información sobre pautas de crianza y reducción de la agresividad. El ejemplo familiar es fundamental en estos casos, señala. Finalmente se ha observado que los estudiantes tienen dificultades para controlar sus impulsos.

- Estilo de liderazgo

La comunicación entre docentes y estudiantes está influenciada por el estilo de liderazgo empleado para administrar el grupo: si el docente utiliza un estilo autocrático, se hace énfasis en la comunicación vertical, y esto contribuye a la delimitación de los roles; si el docente utiliza un estilo democrático o liberal, la comunicación es horizontal, se genera cercanía emocional, pero los roles tienden a ser difusos. Los docentes autoritarios se muestran agresivos cuando los estudiantes incumplen deliberadamente las normas de clase, pero se muestran amables cuando los estudiantes conservan el orden y la disciplina.

En relación con lo anterior, algunos docentes buscan la cercanía emocional de los estudiantes para disminuir la conducta desafiante del grupo haciendo chistes y generando un espacio de clase donde los estudiantes puedan relajarse. Los docentes que utilizan este tipo de estrategia buscan la aceptación social del grupo. Este tipo de liderazgo activo permite la regulación emocional y la motivación del grupo tendiente al cumplimiento de los deberes. Por otro lado, los docentes que utilizan el estilo de liderazgo autocrático refuerzan la conducta de productividad grupal recompensando el buen desempeño con notas aprobatorias.

Las docentes de español, inglés, matemáticas y la orientadora coinciden en que el grupo noveno debe administrarse bajo un estilo autocrático con el fin de mantener el dominio del grupo, a la vez que se aumenta la productividad en clase. Las órdenes deben ser impuestas y no cuestionadas. Se ha observado que los estudiantes son irrespetuosos con el director de grupo, no siguen sus instrucciones, lo desafían y lo provocan para que estalle, se frustrate y se retire del salón.

- Establecimiento de normas

Según lo observado en las diferentes clases, es común que el grupo tarde alrededor de 5 minutos para organizarse y disponerse para las clases; también se ha observado una dificultad general para seguir instrucciones. Algunos estudiantes del curso han incurrido en faltas graves al manual de convivencia tales como fumar dentro del colegio, pertenecer a pandillas, participar en microtráfico y consumo de sustancias psicoactivas. Se ha evidenciado casos de agresión entre pares, la mayoría entre niñas.

En cuanto al estilo pedagógico de los docentes, es común observar que utilizan el dictado como una estrategia para controlar la disciplina del grupo, mantener el nivel de atención y concentración de los estudiantes por un periodo de tiempo considerable. Sin embargo, en contraposición, los estudiantes se ubican en la parte trasera del salón, más lejos del docente, para evitar el control y poder dormir.

Se observa que en los descansos no hay suficiente vigilancia por parte de los docentes. Los estudiantes que participan en el campeonato de fútbol han abierto la puerta de la calle para traer un balón y ningún profesor ha notado el evento. Resulta curioso que no se hagan llamados de atención a los estudiantes por no traer el uniforme exigido para cada día.

### **4.1.3 Triangulación de resultados a partir del análisis de contenido de entrevistas realizadas a docentes y estudiantes**

Luego de la realización de entrevistas abiertas a docentes y estudiantes del grupo noveno se procedió a transcribir dicha información para obtener los corpus textuales que figuran como insumo principal del análisis de contenido llevado a cabo. Se realizaron 7 entrevistas a docentes y 6 entrevistas y 2 escritos anónimos de estudiantes del grado noveno. Se utilizó el software Atlas.ti 7.0 para realizar el análisis de contenido de tipo semántico como lo plantean Navarro y Díaz (1998). La estrategia analítica utilizada consistió en la inducción de contenidos a partir de la lectura repetida de los corpus textuales, de manera que se fueron identificando a su vez códigos o aspectos específicos que posteriormente se organizaron lógicamente para conformar las categorías de análisis y finalmente en las superfamilias de categorías que aparecen como núcleos centrales de las redes semánticas que se presentan como evidencia del proceso analítico antes descrito. Las redes semánticas son diagramas en los que se disponen los arreglos de códigos según la temática

detectada y, particularmente para los fines de este estudio, las redes tienen una organización radial, es decir, los códigos, categorías y superfamilias de categorías detectadas se organizan de la periferia (códigos o aspectos específicos) a los núcleos centrales detectados (superfamilias de categorías). A través del programa Atlas.ti 7.0 se logró utilizar la estrategia de distinción por colores particularmente para indicar que los códigos o aspectos específicos del análisis aparecen en color verde, las categorías aparecen siempre en color blanco y la superfamilia de categorías siempre aparece en el centro del diagrama y es de color blanco.

Debe aclararse que las relaciones entre códigos, categorías y superfamilias de categorías vienen indicadas por vectores o flechas que conectan los contenidos en las redes semánticas. Las relaciones posibles vienen dadas por defecto por el programa Atlas.ti 7.0, a saber: *is associated with (asociación)*, *is part of (pertenencia)*, *contradicts (contradicción)*, *is cause of (causalidad)*, *is a (caracterización)*, *noname (sin relación)*, *is property of (manifestación)*. Las relaciones entre conjuntos de códigos y categorías se establecen por defecto en inglés. Todas las superfamilias de categorías están ubicadas al centro de las redes semánticas y están conectadas con la totalidad de códigos identificados en los arreglos respectivos. A continuación se presenta la descripción de los resultados de las 7 redes semánticas construidas a partir del análisis de contenido realizado para los fines de esta investigación. Dicha actividad implica la descripción de los núcleos de categorías y sus códigos asociados y las configuraciones propias de estos arreglos que dan como resultado la emergencia de una superfamilia de categorías. Como se puede evidenciar la estrategia analítica implica la ejecución de una inducción continua que permite ir desde los aspectos más específicos de la investigación hasta los aspectos más generales identificados que agrupan y permiten la clasificación de dichos aspectos locales.

- Clima social del grupo noveno

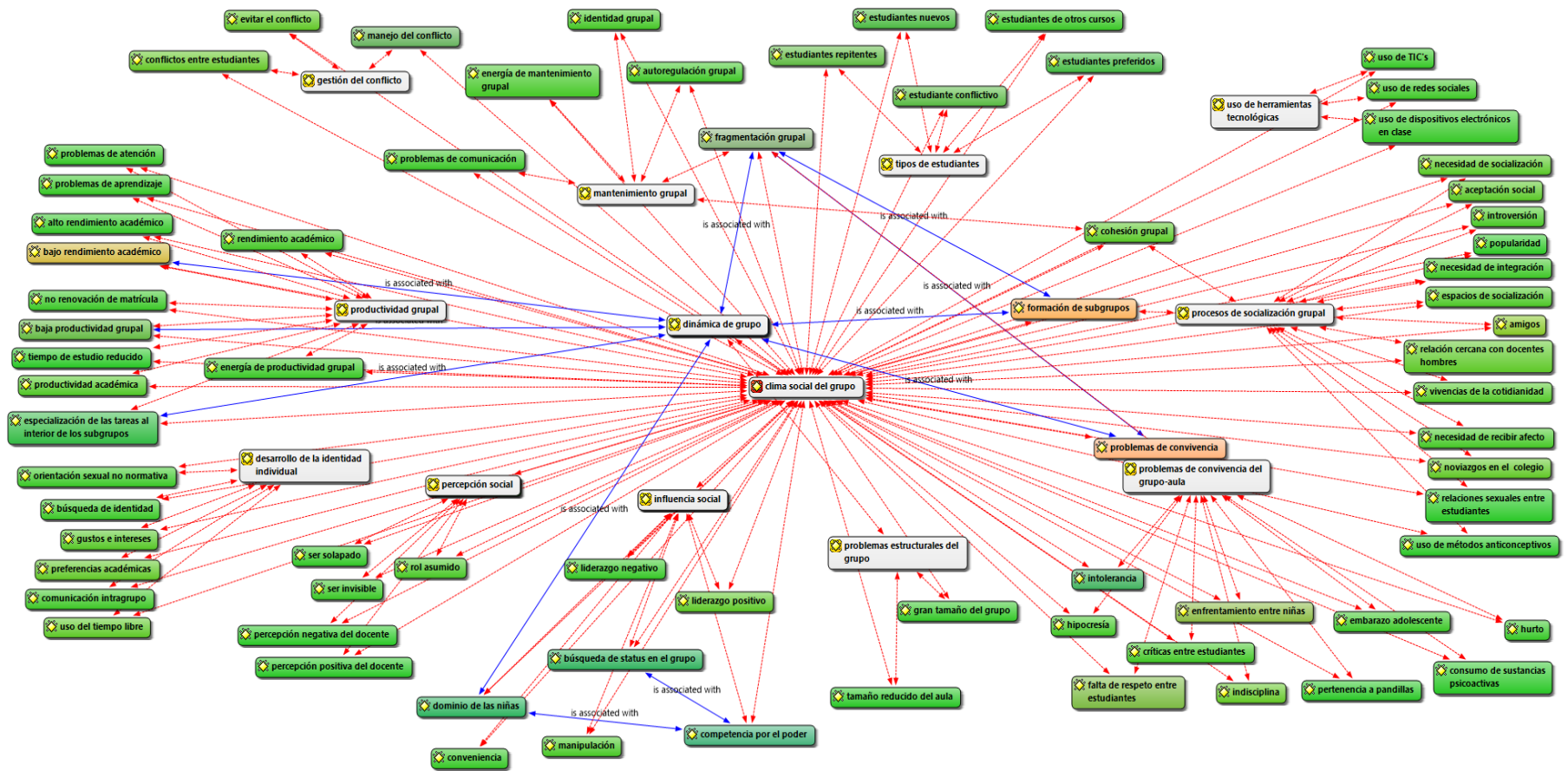
En el Gráfico 10 se puede apreciar la red semántica que relaciona las categorías asociadas a la dinámica social del grupo noveno. A partir del análisis de contenido se distinguen 12 categorías que contribuyen a la descripción de la dinámica de grupo, a saber: desarrollo de la identidad individual, percepción social, influencia social, problemas estructurales del grupo, problemas de convivencia del grupo, procesos de socialización grupal, uso de herramientas tecnológicas, tipos de estudiantes, mantenimiento grupal, dinámica de grupo, gestión del conflicto y productividad grupal.

- Identidad individual

En cuanto a la categoría desarrollo de la identidad individual se evidencia que aspectos tales como gustos e intereses, preferencias académicas, orientación sexual no normativa y uso del tiempo libre, apuntan directamente al establecimiento de las preferencias comunes de estudiantes del grupo que contribuyen con su posicionamiento frente a los demás y el contexto en el cual se desarrollan. Cabe aclarar que estas preferencias individuales coinciden con los espacios de socialización en los cuales se desenvuelven los estudiantes tales como el contexto familiar, el contexto de interacción entre pares y el contexto escolar. En cuanto a la relación entre uso del tiempo libre y la categoría desarrollo de la identidad individual debe señalarse que los estudiantes entrevistados comentan que a partir de las actividades comunes que realizan en su tiempo libre se definen a sí mismos puesto que ello implica la manifestación de sus preferencias individuales ante la selección de actividades a realizar en sus momentos de esparcimiento.

Otro aspecto importante de la categoría desarrollo de la identidad individual es su relación estrecha con el código búsqueda de identidad, acción acorde con la etapa del desarrollo psicológico de los estudiantes dado que en la adolescencia es común que se inicie la exploración y consolidación de la personalidad que en el caso de los estudiantes del grupo noveno está relacionada con las preferencias musicales (grupos o artistas musicales), deportivas (campeonatos de fútbol o baloncesto), de entretenimiento (programas de televisión y series de anime) e intelectuales (preferencias de lectura y preferencias académicas). Finalmente el código comunicación intragrupo completa el grupo de los factores que contribuyen al desarrollo de la identidad individual particularmente en el caso de los estudiantes del grupo noveno es importante señalar que estos procesos dan cohesión a los subgrupos lo que contribuye a la permanencia de los mismos mientras que generan un efecto de respaldo a los estudiantes rechazados o aislados por el grupo (caso Estudiante 38 y caso Johan Llanos). La comunicación al interior de los subgrupos permite un afianzamiento de las relaciones afectivas de los integrantes del pequeño grupo, a partir de los intercambios comunicativos que se dan entre sus miembros que se basan principalmente en sus gustos y preferencias individuales.

Gráfico 10. Clima social del grupo noveno.





. La comunicación intragrupo es una condición que permite la cohesión y sostenimiento de los pequeños grupos dada la problemática de fragmentación general del grupo-aula identificada por estudiantes y docentes entrevistados. En otras palabras, el grupo-aula en general se ve fragmentado mientras que los subgrupos se hacen más comunes dado que responden a la actividad compensatoria de cohesión prevalente en el curso noveno.

- Percepción social

En esta categoría resaltan los códigos percepción positiva y percepción negativa del docente aspecto central del posicionamiento de los estudiantes frente a los distintos docentes con los cuales interactúan diariamente. Aquellas impresiones que los estudiantes tienen de los docentes constituyen el insumo principal para justificar su comportamiento en clase, de tal manera que si los estudiantes tienen una percepción negativa del docente es común que se comporten de manera defensiva y evidencien conductas de oposición, desobediencia y cuestionen las decisiones del docente, como en el caso del docente director de grupo o la docente de matemáticas, ambos percibidos negativamente porque utilizan un estilo autocrático de administración del grupo. En el caso de las percepciones positivas de los docentes se observa que los estudiantes tienden a reaccionar favorablemente ante los docentes que establecen un diálogo abierto con ellos, hablan en los términos de los estudiantes (comunicación horizontal) y generan cercanía afectiva y espacios de reflexión sobre las problemáticas comunes que se observan en el grupo, como en el caso del docente de español o el caso del docente de sociales. Según lo detectado en el análisis de contenido los estudiantes reaccionan positivamente frente a la forma en que el docente maneja su autoridad en el grupo, es decir, la percepción del docente tiende a ser más positiva en tanto el docente entre en confrontación con el grupo menos veces y estos llamados de atención no impliquen un cuestionamiento del poder del grupo-aula.

En relación con el código rol asumido es importante señalar que los estudiantes del grupo noveno necesariamente toman un posicionamiento frente a sus demás compañeros y frente a los docentes a partir de asumir roles dentro del grupo. Dichos roles están definidos por las denominaciones comunes establecidas en el lenguaje del grupo para marcar diferencias entre unos y otros subgrupos: “los solapados”, “los invisibles”, “los preferidos”, “los repitentes”, “los sapos”, “las conflictivas”. Al identificar y nominar a un subgrupo

necesariamente ocurre un proceso de asunción del rol puesto que existe una relación entre la percepción que los demás tienen de mi comportamiento y como efectivamente termino comportándome frente al grupo. En otras palabras el fenómeno de la percepción social necesariamente implica asumir un rol frente al grupo y respecto a este rol los estudiantes del grupo noveno tienden a comportarse congruentemente con el mismo.

- Influencia social

En el caso del grupo noveno se ha observado que una de las motivaciones importantes para lograr la diferenciación entre estudiantes es la búsqueda de estatus grupal. Luego del análisis de contenido, es claro que el tema de la distribución, manejo del poder y la influencia social en el grupo son temas sensibles que impregnan todas las interacciones sociales en el aula. El código búsqueda de estatus en el grupo engloba las actividades realizadas por los estudiantes del grupo noveno tendientes al ascenso dentro de la jerarquía social a partir de conductas de manipulación y conveniencia, dos aspectos que se destacan dentro de los relatos de docentes y estudiantes, específicamente en el caso de la docente de inglés quien señala que la dificultad para manejar al grupo noveno consiste en que los estudiantes no son personas confiables, siempre buscan su propio beneficio sin tener en cuenta las necesidades de los demás, y buscan lograr sus objetivos por medio de la persuasión. Las estudiantes con mayores niveles de rechazo en el grupo que fueron entrevistadas señalan que es común que las personas las utilicen para obtener beneficios y luego las rechacen, una vez logran sus cometidos.

Otro aspecto importante de la influencia social en el grupo es el dominio de las niñas. En la entrevista con el director de grupo es importante el señalamiento que hace sobre el especial poder que tienen las niñas en el grupo, dado que ellas son mayoría y ejercer un mayor control sobre la toma de decisiones en el grupo. En palabras del director de grupo “las niñas mandan y los niños obedecen”. El entrevistado también señala que los enfrentamientos entre niñas son comunes en el grupo y que ellas son quienes promueven las conductas de oposición más evidentes en el grupo, puesto que los niños están más concentrados en la indisciplina y los juegos en clase. Frente al panorama descrito es importante señalar que es evidente como estos grupos de mayor influencia en el grupo (grupo de “las populares”, grupo de “las divinas”, entre otros) están en constante competencia por el poder y dominio del grupo, según lo señala el director de grupo. Al respecto las estudiantes entrevistadas señalan que si existen estos grupos de privilegiados a los cuales los denominan “los

consentidos de los profes” quienes reciben beneficios en las diferentes clases porque establecen cercanía con los docentes, de manera que negocian simbólicamente la obediencia a cambio de mejores resultados en las asignaturas en las cuales les funciona la estrategia de relacionamiento cercano con el docente.

En el grupo se evidencian casos de liderazgo positivo y negativo, como lo mencionan el director de grupo y la orientadora quienes indican que las estudiantes con mejor rendimiento académico contribuyen con su influencia social y popularidad para facilitar la relación del docente autocrático con el grupo. Particularmente a la hora de distribuir comunicaciones, lograr la disposición del grupo para actividades de trabajo o esparcimiento o evaluación y monitoreo de grupo. También se presentan casos de liderazgo negativo indicados por la tendencia de los estudiantes a disociar y generar indisciplina, cuestionar el trabajo del docente y oponerse a las actividades propuestas para la clase. Los docentes de sociales, español y director de grupo afirman que estos estudiantes son los candidatos más apropiados para lograr la facilitación y colaboración del grupo puesto que logran una mayor influencia social y por ende es probable que también ejerzan cierto grado de poder. En palabras del director de grupo, a los estudiantes “hay que saberlos llevar”.

- Problemas de convivencia

Dentro de los problemas de convivencia más comunes identificados se destacan la falta de respeto, las constantes críticas entre estudiantes y los enfrentamientos entre niñas. Como se señaló anteriormente la competencia por el poder en el grupo facilita la permanencia de problemas de convivencia como los enfrentamientos entre niñas que tiene relación directa con las agresiones directas entre miembros del grupo, mientras que las críticas, la falta de respeto y la hipocresía se pueden denominar como agresiones indirectas, y como se señala en el caso del bullying, las burlas y los chismes terminan de completar este conjunto de estrategias de agresión indirecta.

Otro de los problemas más comunes identificado por los docentes es la indisciplina que muestra el grupo. Al respecto la docente de matemáticas, la docente de inglés, la orientadora y el director de curso coinciden en que este comportamiento del grupo se debe a que no han tenido una figura estable que imparta directrices claras sobre cómo administrar la dinámica del grupo. Los mencionados señalan que el curso noveno tuvo un director de grupo que mostraba desinterés por su labor y que era altamente permisivo en sus clases, condición que validó las alternativas de comportamiento futuro del grupo con los demás

docentes. En este sentido el grupo instauró la norma informal de la indisciplina como un patrón de conducta común para el relacionamiento con los diferentes docentes.

Otros problemas de convivencia detectados en el análisis de contenido están ligados con la comisión de ilícitos tales como hurto y consumo de sustancias psicoactivas. Según la orientadora, el grupo noveno ha pasado por un proceso de “limpieza” ya que en años anteriores se hizo una depuración de estudiantes y los que tenían los problemas más graves de convivencia relacionados con la pertenencia a pandillas fueron expulsados de la institución, sin embargo, ella señala que aún hay estudiantes del curso que se vinculan a pandillas dado que el contexto social en el cual se desenvuelven exige que se adapten para subsistir. Por último, el director de grupo señala que el embarazo adolescente es un tema que implica una intervención inmediata contando con la colaboración de los padres de familia, dado que hay dos casos reportados en el grupo, y es necesario concientizar sobre el uso de métodos anticonceptivos. El director de grupo señala que los familiares de las estudiantes embarazadas no colaboran con el seguimiento adecuado de los casos.

### **Procesos de socialización grupal**

En esta categoría se agrupan las actividades de intercambio e interacción social más comunes en el grupo. Al respecto es importante señalar que la docente de matemáticas y el director de grupo coinciden en que en el grupo se identifican necesidades reales de integración y de socialización entre sus miembros y esto guarda relación directa con lo anteriormente descrito sobre el principal problema de interacción social del grupo: la fragmentación grupal. Dado que el grupo está dividido en pequeños subgrupos altamente herméticos y que se rechazan entre sí, tiene sentido esperar que se evidencien necesidades reales de integración y de socialización entre sus miembros.

Para los estudiantes entrevistados es sumamente importante la conformación de amistades en el grupo, ya que son los amigos los que les proveen apoyo afectivo constante para superar las situaciones problemáticas que puedan estar enfrentando, como ocurre en el caso de la estudiante 38, víctima de bullying en el curso, o el caso de la estudiante 15 y su grupo de amigas, a las cuales les comparte sus problemas familiares para recibir apoyo ante la impotencia que experimenta.

Además de la búsqueda de amigos, los estudiantes del grupo noveno también buscan apoyo y afecto por medio de las relaciones cercanas con los docentes hombres y, por

medio de los noviazgos con estudiantes de otros cursos. En el caso de las relaciones cercanas con docentes hombres es necesario aclarar que esto ha sido posible ya que los docentes hombres se caracterizan por tener un estilo pedagógico más reflexivo, abierto a la interpretación de las experiencias de vida, y cuya comunicación con los estudiantes se da en un contexto de informalidad. De hecho los docentes hombres hablan con los estudiantes utilizando apelativos como “marica”, “parce”, “pelao”, para referirse a los estudiantes y es común que los estudiantes los traten a ellos de tú. En otras palabras, los docentes utilizan una estilo de comunicación horizontal con estudiantes caracterizado por el uso de palabras coloquiales y expresiones de la cotidianidad para lograr vencer las barreras lingüísticas que son comunes al establecimiento de los roles de docentes y estudiantes. En el caso de los noviazgos entre estudiantes, es común este tipo de comportamientos de búsqueda de contacto afectivo ya que esa disposición es acorde con la etapa del desarrollo psicológico en la que se encuentran. Con respecto a este tema es común que los estudiantes establezcan noviazgos con estudiantes de otros cursos o con personas externas a la institución, y luego de la observación se ha podido constatar que solo dos noviazgos se distinguen en el grupo noveno.

Las relaciones sexuales entre estudiantes del colegio también es común y acorde con comportamientos esperados a la etapa de desarrollo psicológico que atraviesan, sin embargo es importante señalar que, según el director de grupo, los casos que tuvo que acompañar tuvieron repercusiones disciplinarias porque las estudiantes del grado noveno, implicadas en el triángulo amoroso, se vieron implicadas en episodios de agresión física directa e indirecta que requirió el compromiso firmado de los padres de familia y la mediación del área de orientación.

Los códigos aceptación social, introversión y popularidad son temas importantes de la socialización de los estudiantes del grado noveno dado que plantean un proceso completo de socialización donde se distinguen dos polos bien definidos: popularidad e introversión. En el primer caso los estudiantes del grupo orientan su comportamiento por el reconocimiento y aceptación social, mientras que los estudiantes que menos interactúan en el grupo son percibidos como introvertidos. En el caso puntual del estudiante Johan Llanos, es importante aclarar que el reconoce que se comporta seriamente con sus compañeros en general pero que interactúa directamente y sin ningún problema con los miembros de su grupo de trabajo. En este caso, otros estudiantes también altamente rechazados por el grupo.

- Problemas estructurales del grupo

Se reconoce dos tipos de problemas estructurales del grupo: tamaño reducido del aula y gran tamaño del curso. En ambos casos se hace una referencia directa a las condiciones de posibilidad y existencia del grupo pero también se hace referencia directa a condiciones administrativas que conducen a que haya hacinamiento en los salones de clase e inclusive, el colegio no cuente con recursos suficientes para sostener a 46 estudiantes en un mismo salón de clase. El estudiante Carlos Matoma señala que, en ocasiones, las sillas no son suficientes en el aula, por lo cual los estudiantes deben ir a otros salones para solicitar préstamo o incluso sentarse en canecas volteadas. Ambas condiciones indicadas dificultan el manejo de la disciplina, el orden y la limpieza en el aula, como lo señalan las docentes de inglés y matemáticas, quienes señalan que sin el cumplimiento de estos requerimientos no pueden dictar clase normalmente, razón por la cual siempre verifican el orden antes de iniciar sus labores.

- Productividad grupal

En esta categoría de análisis se destacan dos núcleos de códigos: rendimiento académico y energía de productividad grupal. En el primer caso, las docentes de inglés y matemáticas, ambas jefes de área, señalan que el grupo noveno tiene el peor rendimiento académico del colegio, y que al inicio del cuarto bimestre, el grado noveno cuenta con 15 casos de riesgo académico, dentro de los cuales se ubican los estudiantes repitentes y las estudiantes entrevistadas que tienen el mayor nivel de rechazo en el grupo. Dentro de los factores asociados a bajo rendimiento académico, los docentes de sociales y español señalan que en el grupo hay problemas de atención y de aprendizaje importantes que no se han tratado, y que dificultan que algunos estudiantes puedan avanzar de acuerdo a los requerimientos de las diferentes asignaturas. Al respecto del rendimiento académico, el director de grupo señala que son pocos los casos de excelencia académica pero que puede señalar a las estudiantes Heidy Riaño, Tatiana Cepeda y Yesica Viasus, que además de observar un alto rendimiento académico también tienen un alto grado de popularidad y de aceptación en el grupo. Cabe mencionar que el desempeño de los niños del curso es apenas aceptable.

También es importante señalar que en el colegio hay una política clara de no renovación de matrícula a los estudiantes que muestran reiterados problemas de convivencia y de rendimiento académico, razón por la cual si un estudiante cumple alguna de las dos condiciones o ambas es un candidato probable para la desescolarización. La administración del colegio insiste en que la institución se puede reservar el derecho de

permitir a los estudiantes continuar con su proceso de formación en el caso que lo consideren apropiado, sin incurrir en faltas a la Constitución Nacional, en lo referente al derecho a la educación de los adolescentes.

Otra condición que se destaca, luego de la realización del análisis de contenido, es que los estudiantes entrevistados y participantes del proceso de indagación admiten que destinan una cantidad reducida de tiempo para realizar deberes académicos o estudiar para evaluaciones o exposiciones. Como se señaló anteriormente, los estudiantes invierten una cantidad importante de tiempo en la realización de actividades que les interesan tales como hablar por teléfono, chatear, ver videos en internet, interactuar con familiares, realizar labores del hogar, ver televisión o salir al encuentro de sus amigos y conocidos. Se evidencia que el grupo tiene problemas de productividad grupal no exclusivamente relacionados con el ámbito académico, ya que tienen dificultades para seleccionar objetivos y medios para cumplir tareas determinadas. Finalmente otro aspecto curioso que surge del análisis es que hay una alta tendencia a la especialización de tareas al interior de los diferentes subgrupos, y esto tiene relación directa con la tendencia al hermetismo de los mismos. En otras palabras, la alta especialización de las tareas coincide con la necesidad de los miembros del subgrupo de satisfacer sus necesidades, en este caso académicas, exclusivamente dentro del subgrupo evitando buscar a otros compañeros para lograr los objetivos académicos propuestos.

- Mantenimiento grupal

Según el docente de sociales, el grupo tiene evidentes problemas de comunicación que se manifiestan en el uso de lenguaje soez y despectivo entre los estudiantes una vez que perciben un desafío por parte de otros miembros del grupo. Esto es particularmente evidente en el caso de las niñas quienes reaccionan inmediatamente cuando un docente utiliza un estilo de direccionamiento de grupo autocrático agresivo, basando su gestión del grupo en la imposición de las ordenes, los castigos, los regaños, el estricto cumplimiento de la disciplina en clase y mantiene un estilo de comunicación vertical con los estudiantes. Según el docente de español, los estudiantes del curso noveno tienen problemas a la hora de comunicar sus ideas, y la orientadora complementa esta apreciación indicando que los estudiantes son poco asertivos a la hora de comunicar sus ideas, requerimientos y necesidades. En general esta dificultad en la comunicación puede relacionarse con el problema identificado de fragmentación grupal en el curso, y tiene sentido pensar que, si la comunicación grupal da cohesión a los grupos, problemas de comunicación marcados

como los que reportan los docentes tendrían relación con el problema de fragmentación del curso noveno, dado que los estudiantes tienden a evitar la interacción con miembros que no pertenezcan a su subgrupo.

La energía de mantenimiento del grupo está centrada en la conformación de subgrupos y en el sostenimiento de los mismos. Un aspecto divergente encontrado en el análisis y que se corrobora con la observación participante es la tendencia a la cohesión grupal general solamente en los casos en los que se compite con otros cursos del colegio. El estudiante 12 señala que la expresión “solo noveno” es característica del comportamiento del grupo cuando un estudiante de otros cursos ingresa al salón de clase, y ejemplifica una actitud de exclusión entre cursos que no es exclusiva de noveno sino que se ha hecho extensiva al grado once, décimo y octavo.

- Gestión del conflicto

Esta categoría emerge de los códigos asociados “conflicto entre estudiantes” y “evitación del conflicto”. Los estudiantes entrevistados señalan que las alternativas para el manejo del conflicto en el grupo son dos principalmente: confrontación directa o evitación del conflicto. Al respecto la estudiante 38 señala que la mejor forma de evitar inconvenientes con otros estudiantes del curso es guardar silencio y evadir la confrontación. Como se ha señalado la confrontación directa entre niñas es muy común en el grupo dada la evidente competencia por el poder y el posicionamiento dentro de la jerarquía social del grupo.

- Tipos de estudiantes

Los docentes y estudiantes entrevistados sugieren una clasificación de estudiantes de acuerdo al rol que cumplen dentro del grupo, a saber: “los estudiantes conflictivos”, “los estudiantes preferidos”, “los estudiantes de otros cursos”, “los estudiantes nuevos”, “los estudiantes repitentes”. Al respecto de esta clasificación, las estudiantes entrevistadas señalan que los repitentes y los preferidos son subgrupos que se han conformado a raíz de la influencia creciente que han adquirido en el grupo dado que son los subgrupos que observan el peor y el mejor rendimiento académico del grupo. En el caso de los estudiantes nuevos, se observa que algunos de ellos o son invisibles para los docentes (caso del estudiante 21) o son el centro de la tensión sociométrica del grupo (caso de las estudiantes 38 y 13) contando con una mayor cantidad de opciones de rechazo en el ámbito académico y de entretenimiento. Como se ha señalado, los estudiantes de otros cursos son percibidos como extraños e inclusive son rechazados por su condición externa. También son



reconocidos como fuente de competencia y, por ende, fuente de conflicto ya que los estudiantes del grupo noveno son altamente dominantes.

- Uso de herramientas tecnológicas

En el grupo es común el uso de redes sociales para favorecer los procesos de comunicación fuera del aula de clase, intercambiar opiniones y fortalecer las relaciones afectivas que se han establecido previamente en el grupo. Las estudiantes entrevistadas señalan que el uso de redes sociales como Facebook, Instagram y Whatsapp, es común en el grupo y que invierten su tiempo libre en la actualización de sus estados y conversaciones en estas redes sociales y admiten que destinan menos tiempo para estudiar los contenidos vistos en clase aún más cuando las asignaturas tienen un mayor grado de complejidad. El uso de dispositivos electrónicos es común en las clases del grado noveno debido a que la mayoría de los miembros del grupo cuentan con un dispositivo celular inteligente, tabletas, dispositivos mp3 y pequeños parlantes para reproducir música via bluetooth. En el caso de las niñas, es común el uso de planchas para alisar el cabello que conectan en los tomacorrientes del salón. Aunque estos últimos no son dispositivos electrónicos son frecuentemente usados en clase aun sin la autorización de los docentes.

- Dinámica del grupo

Como se ha señalado anteriormente la dinámica del grupo noveno se ve orientada particularmente por la fragmentación grupal que se evidencia en la conformación de subgrupos altamente herméticos y constantes a situaciones de esparcimiento y situaciones académicas. Otro aspecto característico de la dinámica grupal es la baja productividad grupal relacionada estrechamente con el bajo rendimiento académico que se observa en el curso, ya que alrededor de 15 personas se encuentran en condición de riesgo de perder el año por acumular tres o más asignaturas reprobadas en tres bimestres consecutivos. La alta especialización de las tareas al interior del grupo ratifica la tendencia identificada al sostenimiento del subgrupo como suplente de las necesidades individuales manifiestas de los estudiantes, principalmente las necesidades de filiación, logro académico, socialización e integración.

En cuanto a los problemas de convivencia, se ha señalado que en el grupo hay casos de estudiantes que consumen sustancias psicoactivas, pertenecen a pandillas y han ocurrido eventos de hurto al interior del salón donde los principales implicados en este tipo de conductas son estudiantes del grupo noveno. Es común la intolerancia y la falta de respeto

entre los estudiantes cuyas manifestaciones puntuales tienen relación con el uso de lenguaje soez para insultar y burlarse de los compañeros.

Las conductas de oposición y desafío frente a los docentes que utilizan estilos de liderazgo autocráticos son también un punto central de la dinámica de grupo haciendo prevalecer la norma o directriz del grupo frente a la norma del docente facilitador. Los conflictos por el poder y la competencia por alcanzar estatus más altos dentro de la jerarquía grupal son características comunes del grupo que impiden la socialización adecuada de los subgrupos y sostienen la fragmentación interna del grupo-aula. Se evidencia que los recursos internos del grupo (comunicación, liderazgo, normas, socialización) están orientados a la permanencia y continuo hermetismo de las configuraciones grupales. Se evidencia que las niñas en el grupo no solo son mayoría sino que se sitúan en la jerarquía social del grupo ocupando los niveles más altos de popularidad y rendimiento académico.

La dinámica del grupo descrita anteriormente permite entender las particularidades de la dinámica de acoso escolar entre pares o bullying observada en el grupo noveno. Para los fines de esta investigación es importante señalar el contexto en el cual ocurre la problemática de acoso escolar o bullying y las condiciones de posibilidad, los recursos del grupo y los implicados que se ven involucrados. Debe aclararse que la dinámica del acoso entre pares o bullying es una derivación de la dinámica general del grupo noveno que se caracteriza por la predominancia de la influencia social que ejercen los estudiantes que están en la cima de la jerarquía social del grupo versus los estudiantes que son altamente rechazados o aislados dentro del mismo. A continuación se describe la dinámica de acoso entre estudiantes del grupo-aula estudiado.

## **4.2 Acoso escolar entre estudiantes del grupo noveno**

Para los fines de este estudio se asumen los términos acoso escolar entre pares (estudiantes) y bullying como términos semejantes. El término bullying acotado por Dan Olweus implica la exposición sistemática y reiterada en el tiempo a conductas de intimidación, daño intencionado o agresiones físicas o verbales directas o indirectas (Olweus, 1998). La inclusión del término bullying en la descripción de la dinámica de acoso entre pares que ocurre en el caso del grupo noveno obedece a que son los mismos docentes y estudiantes entrevistados quienes señalan lo apropiado del término para

describir las particularidades de la problemática de convivencia que ocurre en el grupo. Los contenidos de la dinámica del bullying identificados en el análisis de contenido se especifican en el Gráfico 11. A continuación se procede a describir cada una de las categorías identificadas con sus respectivos códigos asociados.

### **4.2.1 Causas del bullying**

Luego del análisis de contenido se identifican como causas de este fenómeno los siguientes códigos: “ser diferente para el grupo”, “captar la atención de los demás”, “generalizar la recocha”, “errores inadmisibles”, “sensación de superioridad” y “relación de poder asimétrica entre estudiantes”.

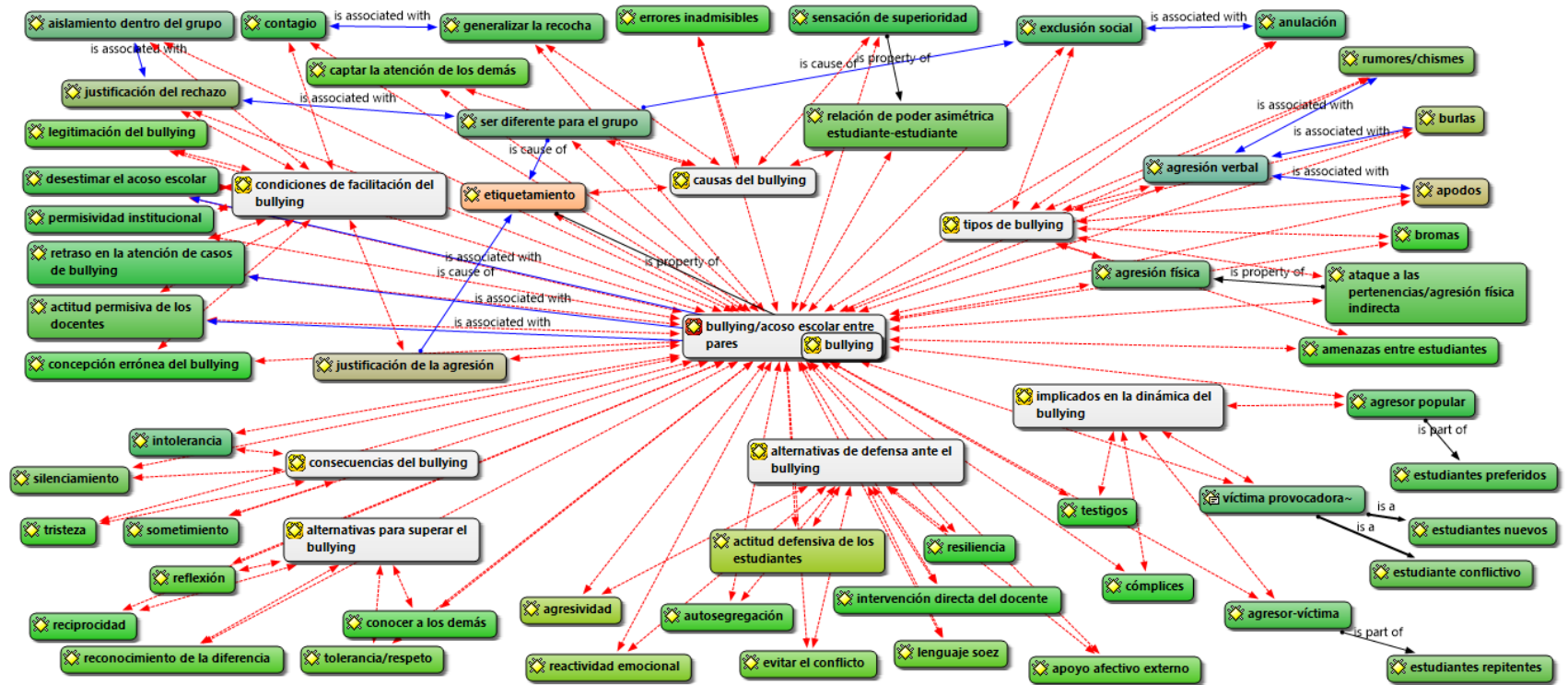
Relación de poder asimétrica entre estudiantes es el código más fundamentado dentro de este conjunto de descripciones. Coincide con lo que autores como Cleary, Sullivan y Cleary (2003) definen como bullying en cuanto al desbalance de poder percibido en el grupo. Este desbalance de poder se hace manifiesto en la entrevista a las estudiantes 38, 15 y 01, ya que ellas relatan como en el grupo los estudiantes “consentidos” o preferidos por los docentes y los estudiantes repitentes (agresores populares) se han unido para aislarlas dentro del grupo, etiquetarlas, burlarse de ellas y atacar y sustraer sus pertenencias del aula de clase. Claramente se evidencia como este grupo de niñas se ha convertido en el centro de atención del grupo no por su popularidad sino por el alto grado de rechazo que generan en el grupo, dado que son rechazadas simultáneamente en el ámbito académico y de convivencia. Las estudiantes entrevistadas señalan que son blanco de críticas constantes, burlas, apodos, agresiones verbales y aislamiento del grupo. El caso de la estudiante 38 es crítico en cuanto a las consecuencias negativas de la socialización con sus pares y los efectos negativos a nivel afectivo y socioemocional de la estudiante.

La estudiante 38 se ha convertido en el centro de la atención negativa del grupo, según los docentes de sociales y español. En su concepto, la estudiante 38 se ha hecho merecedora de esa reacción del grupo dado que es una estudiante altamente agresiva, grosera, polémica y fastidiosa. Las docentes de inglés y matemáticas señalan que la estudiante es chismosa y constantemente busca criticar a sus compañeros, razón por la cual es justificado el comportamiento del grupo hacia ella. El docente director de grupo señala que la estudiante es altanera, agresiva, es perezosa, no sigue las normas y frecuentemente usa lenguaje soez para referirse a sus compañeros de clase. En sus palabras “le faltó poco

para ser ñera”. Es importante señalar que todos los docentes justifican la relación que el grupo sostiene con la estudiante 38, y las conductas de señalamiento, exposición y burla a las que se ve sometida. Del análisis de contenido se desprende que los docentes tienen una actitud permisiva y ambivalente frente a la situación de la estudiante 38 puesto que reconocen que el comportamiento del grupo no es el adecuado aunque simultáneamente justifican con su permisividad las agresiones a las que se ha sometido a la estudiante.

“ser diferente para los demás” es un código que contribuye a explicar lo que ocurre con los casos de bullying en el grupo-aula. Este tipo de estudiantes son percibidos como diferentes por el grupo porque exceden la norma grupal del comportamiento aceptado por el grupo. La estudiante 38 es diferente para el grupo por sus características físicas y de personalidad. Es común que la llamen “pepapiig”, “lechona”, o simplemente “gorda”; estos calificativos se han convertido en la forma usual como los miembros del grupo que la agreden suelen referirse a ella generando nuevas burlas y criticando su aspecto físico. El director de grupo, en algún momento también participó en la dinámica de etiquetamiento de la estudiante llamándola “cabecitamal” porque tenía un peinado similar al de un tamal, hecho que generó una reverberación en el grupo y que se sostuvo en el tiempo lo suficiente para que ocasionara en la estudiante 38 una reacción negativa de rabia, tristeza e impotencia. Los docentes señalan que la estudiante 38 y sus amigas necesitan captar la atención del grupo y efectivamente lo logran a partir de sus comentarios y críticas. Los docentes de español y sociales afirman que el día que ellas no asisten al colegio el ambiente del salón es calmado y ordenado, lo que implica que son percibidas como generadoras del malestar en el grupo. Para los docentes, el papel que la estudiante 38 y su grupo ejercen en la dinámica general es de polarización, además de identificarlas como estudiantes poco aplicadas y perezosas.

Gráfico 11. Dinámica de acoso entre pares/bullying observada en el grupo noveno.



El caso del estudiante 21 es diferente en tanto no capta la atención de los demás ni de sus profesores. En las entrevistas a docentes se preguntaba por las particularidades del caso del estudiante y los docentes respondían que no lo reconocían o que pertenecía a otro curso. Ser diferente, en el caso de este estudiante, es no ser percibido ni recibir atención de los demás miembros del grupo-aula. El estudiante justifica este comportamiento grupal señalando que él es una persona seria y que los demás lo perciben como alguien “raro”; razón por la cual no establece relaciones fácilmente con otros compañeros del curso. El estudiante señala que está acostumbrado a esta reacción y que se enfoca particularmente en aprender y realizar las actividades que le proponen los docentes, aún si esto implica tener que trabajar individualmente.

“Generalizar la recocha”, otro de los códigos fundamentales de esta categoría de causas del bullying es un código *sui generis* que surge a partir de la descripción que hace el estudiante 12 sobre el comportamiento que tiene el grupo con la estudiante 38. Generalizar la recocha se refiere a la tendencia del grupo de mantener una situación constante de asedio a través de un apodo o burla particular para referirse a un miembro del grupo. Generalizar la recocha consiste en asumir que la situación es divertida para todos los participantes del asedio y mantener dicha conducta en el tiempo. El estudiante 12 señala que esto ocurre en el grupo y que los participantes pueden decidir detener dicho asedio en el momento que lo consideren apropiado, sin embargo cuando se le cuestiona si le ha ocurrido y está de acuerdo con dicho comportamiento se muestra evasivo y niega que esas situaciones le afecten. Para el estudiante este tipo de asedio es solo una forma normal en la que se relacionan los estudiantes en el curso y que ello implica hacer burlas a los demás. El comportamiento ambivalente del estudiante 12 es un ejemplo del comportamiento del rol víctima-agresor como lo señalan Sullivan, Cleary & Sullivan (2004).

“Errores inadmisibles” corresponde con otro código identificado que se plantea como fundamental dentro de la categoría causas del bullying debido a que es una de las razones principales por las cuales la estudiante 38 y el estudiante 12 son asediados en el curso. Este código se refiere a la tendencia del grupo a no tolerar los errores de los estudiantes víctimas del acoso, específicamente en las situaciones en las que sus errores son percibidos como inaceptables y son considerados como motivos de burla y crítica. En el caso de la estudiante 38 sus comentarios en clase, la manifestación de sus gustos y

preferencias, su forma de vestir y de hablar, y su aspecto físico son motivo de cuestionamientos por parte del grupo. Las estudiantes 01 y 15 refieren que cometer un error simple como derramar una gaseosa ha sido motivo de desprecio, críticas y burlas por parte de compañeros del grupo. Expresiones tales como “es que es bien boba” y “es que es bien estúpida” son maneras comunes como algunos miembros del grupo se refieren directamente a la estudiante 38, lo que ha generado reacciones agresivas de su grupo de amigas para lograr una defensa ante tales comentarios. En el caso del estudiante 12, los errores inadmisibles se manifiestan en una actitud de burla y desaprobación abierta del grupo hacia todo lo que hace a partir de la repetición de una canción titulada con su nombre. Cada vez que el estudiante 12 comete un error sus compañeros repiten su nombre y le cantan la canción. Los “errores inadmisibles” son otra forma de norma percibida en el grupo frente a la cual la totalidad del grupo debe ajustarse. Las personas que no siguen este patrón de comportamiento infalible son posibles blancos de burla y acoso, como en el caso del estudiante 12 y la estudiante 38.

“sensación de superioridad” surge como código a partir de la explicación que dan las estudiantes 15, 01 y 38 para justificar las razones por las cuales sus compañeros tienen ese tipo de comportamientos con la estudiante 38. Las estudiantes explican que sus compañeros actúan de esa manera porque quieren sentirse superiores e importantes molestando a otros. Esto tiene relación con lo que señala Voors (2005) sobre la relación de poder asimétrica percibida en el grupo. La ventaja percibida por los estudiantes que ostentan posiciones de gran influencia en el grupo conduce a que ellos utilicen esa situación para oprimir a otros estudiantes más vulnerables en el grupo, particularmente a los que no se defienden adecuadamente de las críticas y burlas. Dadas las condiciones señaladas de búsqueda y competencia por el poder en el grupo, es lógico pensar que la “sensación de superioridad” al igual que las “relaciones de poder asimétricas entre estudiantes” sean manifestaciones apenas esperadas de la dinámica normal del grupo-aula.

#### **4.2.2 Condiciones de facilitación del bullying**

En este grupo de códigos se destacan las situaciones que permiten que la dinámica de bullying o acoso entre pares se prolongue en el tiempo y genere mayores afectaciones a nivel individual. Dentro de este grupo de códigos llaman la atención las condiciones de tipo institucional que facilitan la conducta de bullying tales como “retraso en la atención de casos

de bullying”, “permissividad institucional”, “actitud permisiva de los docentes”, y “concepción errónea del bullying”.

En el caso del código “retraso en la atención de casos de bullying” y “permissividad institucional” la orientadora reconoce que este tipo de problemáticas no reciben la suficiente atención por parte de las directivas y que los correctivos necesarios solo se toman en casos graves y en las últimas instancias del problema. La orientadora se refiere a este tipo de atención como “pañitos de agua tibia” dado que son insuficientes las acciones para frenar una conducta que se mantiene en el tiempo. La orientadora reconoce que este tipo de acciones solo se toman cuando los casos de convivencia implican la participación del rector, y en este caso, el rol del área de orientación es solo consultivo y no se concibe el papel activo de la intervención.

Por otro lado los códigos “desestimar el acoso escolar” “actitud permisiva de los docentes” y “concepción errónea del bullying” son posicionamientos evidentes que toman los docentes con respecto a la problemática. En el caso de los docentes de sociales y español, lo que le ocurre a la estudiante 38 no es bullying porque las consecuencias de la intimidación no han llegado al límite de las consecuencias físicas y por tanto, es una problemática que debe tenerse en cuenta pero no se convierte en un tema urgente de intervención grupal. Se puede indicar que los docentes tienen una concepción errónea de la problemática y debido a ello desestiman lo que ocurre con los estudiantes afectados, por tanto justifican lo que les ocurre aludiendo a que las condiciones del contexto en las cuales se desenvuelven los estudiantes son altamente exigentes y agresivas y que es necesario que ellos se adapten a esos desafíos y sepan superarlos efectivamente. Justamente esta actitud lleva consigo la “justificación del bullying” como una demanda explícita a la adaptación a las condiciones adversas del contexto violento en el cual interactúan los estudiantes del colegio, ante las cuales deben mostrar estrategias de afrontamiento apropiadas y reducir la vulneración percibida.

Justificación del rechazo y justificación de la agresión son los mecanismos más claros mediante los cuales la dinámica de bullying se sostiene en el grupo. El docente director de grupo señala que debido a que la estudiante 38 se comporta de manera agresiva, grosera, se entromete en lo que no le incumbe, y es chismosa, la reacción del grupo es excluirla e incluso hacerle bromas. Los docentes de sociales, español e inglés señalan que la situación de la estudiante es autopropiciada debido a que paradójicamente la estudiante busca la



atención del grupo para suplir sus necesidades afectivas. En este caso los docentes reconocen que en algunos momentos ellos también participan en la dinámica de etiquetamiento de la estudiante haciéndole bromas. Lo que no reconocen de su comportamiento es que en el grupo continua operando el efecto de recencia, de tal manera que aunque ellos hagan una sutil broma a la estudiante, están contribuyendo con el mantenimiento de la conducta de acoso en el tiempo dado que el grupo es susceptible al contagio.

### **4.2.3 Implicados en la dinámica de bullying**

Se destacan dentro de este grupo los denominados “víctima provocadora” y “agresor víctima”. En el primer caso corresponde con el patrón de comportamiento evidenciado por la estudiante 38, como lo señalan Cleary, Sullivan y Cleary (2004) y Olweus (1998), dado que la afectada busca las situaciones en las cuales pueda ponerse en desventaja con respecto al grupo en las cuales pueda ser vulnerada dado que ella reconoce cuáles pueden ser las consecuencias del desafío a la norma social percibida en el grupo. La víctima provocadora según estos autores busca las situaciones propicias para que el grupo reaccione y pueda justificar su propia agresión. También puede sentirse cómoda temporalmente con las situaciones de desafío ante el grupo de agresores pero paulatinamente sentirá el efecto de la alteración emocional. Es común que posteriormente sienta culpa, tristeza y son comunes los episodios de depresión y ansiedad.

En el caso del “agresor-víctima” el comportamiento del estudiante 12, es claro que su ambivalencia frente a las relaciones con el grupo lo llevan a participar en las dinámicas de acoso a otros estudiantes, como el caso de la estudiante 38, pero también verse afectado cuando sus compañeros de grupo lo asedian, descalifican, se burlan y lo ridiculizan. En el caso de este estudiante es claro como la influencia del contexto familiar tiene una repercusión directa en el patrón de comportamiento que evidencia en el grupo. El docente director de grupo señala que el papá del estudiante 12 es una persona dominante, agresiva y grosera, y que en algunas ocasiones castiga físicamente a su hijo en público. El docente refiere que en alguna ocasión tuvo que intervenir para evitar que el padre de familia siguiera castigando a su hijo en público. El efecto que este tipo de comportamiento violento tiene en el estudiante se ve reflejado en la explicación que da el docente al comportamiento del estudiante 12:

“El señor era de carácter muy fuerte y el estudiante 12 también tenía la facultad de hacer las mismas. En el colegio quería sentirse con fuerza y tenía un carácter fuerte; quería como mandar. Entonces le dije: “qué pena mijo pero es que aquí no es así... El buscaba la manera, en parte, como de desquitarse de lo que le estaban haciendo a él. Lo que primero le estaban haciendo a él tendía a desquitarse con los demás pero muchas veces la forma de desquitarse no era lo más lógico y se metió en problemas”.

El docente señala el efecto paradójico del comportamiento del agresor víctima: compensar el daño recibido trasladando la agresión a otros compañeros con el fin de la retribución del poder individual que le ha restado la agresión.

También se encontró que la conducta de bullying es ejecutada por “agresores populares” específicamente en el caso de la estudiante 43, quien reconoce que ella ha contribuido a que la situación de la estudiante 38 haya empeorado en el curso puesto que considera que la actitud general del grupo está justificada. La estudiante 43 señala que la estudiante 38 es entrometida y chismosa; siempre busca la oportunidad para comportarse de manera rídica frente al grupo, y no respeta pero exige respeto de sus compañeros. También señala que la estudiante es grosera con los compañeros aún cuando le piden un favor. Para la estudiante 43, el problema radica en que ella exige una reciprocidad que no está dispuesta a dar. En sus palabras:

ENTR No. 1: ¿Qué le han hecho a la estudiante 38?

EDA: pues la molestan

ENTR No. 1: ¿con expresiones, o le hacen empanada, o la empujan? ¿Qué le hacen?

EDA: Con expresiones, si con expresiones pues, y la empujan y demás. Pues, digamos, es que ella no respeta y pues si, por eso es que la tienen así.

ENTR No. 1: ¿Pero qué expresiones le dicen?

EDA: como “cállese gorda” o cosas así, pero pues ya es muy constante.

ENTR No. 2: ¿eso lleva mucho tiempo ocurriendo? ¿es a eso a lo que te refieres?

EDA: No, pues no es siempre, pero pues ya como que ya la tenemos contra ella.

ENTR No. 1: ¿Y lo hace todo el curso o un grupo de personas?

EDA: personas de diferentes grupos

ENTR No. 2: ¿y qué crees que es lo molesto que ella hace que genere ese tipo de reacciones dentro del grupo?

EDA: no respeta las clases y si quiere que la respeten; si son cosas así. No sé cómo decirlo. Es muy grosera. Si uno le dice “haga silencio”, lo trata mal a uno.

ENTR No. 2: ¿qué es lo que te molesta sobre esa situación con ella?

EDA: que no respeta, pero quiere que la respeten.,”

En el fragmento de la entrevista la estudiante 43 indica las razones que justifican la conducta de bullying frente a la estudiante 38, quienes la ejecutan, y las manifestaciones

puntuales de la agresión física. También se evidencia como reconoce que ella participa directamente en la ocurrencia de este patrón de comportamiento grupal junto con la colaboración de otros subgrupos. En este caso, los “agresores populares” pertenecen a un subgrupo denominado como los “estudiantes preferidos”. La preferencia radica en que son los “consentidos” de los profesores, es decir, quienes captan la atención de los docentes en clase, les hablan con familiaridad, se destaca su cercanía emocional, y consecuentemente reciben privilegios como evadir la revisión de trabajos y colaborar con el seguimiento de la asistencia del curso. Los estudiantes preferidos o consentidos, dado lo observado, han desarrollado una estrategia de persuasión sutil que les permite ejercer influencia con los docentes tanto para ejercer su influencia frente al grupo como para evitar la confrontación directa con los docentes más temperamentales.

En este caso es particularmente importante lo que señala la docente de matemáticas al respecto:

“Y hay dos grupos muy fuertes ahí, que, que uno dice bueno, y esto aquí que, que es dentro de todo en algunos casos como el temor de algunos profesores. Entonces son estudiantes que si tú les das confianza ellos se van sentando en el escritorio y te van cogiendo las planillas y te van diciendo como vas a dar la clase, entonces, son personas que hay que saber llevar, y son los que manejan la situación en el curso,”

En este grupo de implicados en la dinámica de bullying, los estudiantes entrevistados reconocen que hay unos “testigos” y unos “cómplices”. En el caso de los primeros, su importancia radica en que son facilitadores de la ocurrencia del bullying dada su actitud pasiva frente a lo que ocurre en el grupo. El docente director de grupo inclusive señala que los mismos padres son facilitadores o testigos pasivos del problema teniendo en cuenta que no toman una posición clara frente al asunto, lo que exige que los docentes tomen decisiones directamente, generando confrontación con estudiantes y otros padres de familia. Los estudiantes son testigos facilitadores también, dado que no se implican en el problema, con el fin de no verse afectados negativamente. Al respecto se puede discutir que el grupo participa pasivamente en la consolidación de la conducta de bullying, y en este caso particular, solo evitan las consecuencias negativas, a partir de la abstención.

Los “cómplices” son estudiantes del grupo noveno que han participado en la ocurrencia de la denominada agresión física indirecta o ataque a las pertenencias del subgrupo de las estudiantes 38, 15 y 01. Ellas indican que los cómplices son aquellos estudiantes que favorecen la ocurrencia de delitos al interior del aula, y particularmente contribuyeron a que les robaran un celular, les escondieran o les dañaran deliberadamente sus pertenencias. Según estas estudiantes, los cómplices son leales a los agresores, les brindan información clave para realizar su asedio en el momento oportuno, y hacen seguimiento a los efectos posteriores de los ataques planeados. Los cómplices colaboran de manera indirecta en la ocurrencia de la conducta de bullying en el grupo.

#### 4.2.4 Tipos de bullying

Este grupo de categorías reúne las conductas de acoso entre pares que ocurren en el grupo-aula, según lo refieren los estudiantes y docentes entrevistados. En este grupo de categorías se distinguen tres grandes núcleos temáticos: agresiones verbales, agresiones físicas y la exclusión social.

El núcleo temático de agresiones físicas incluye el ataque a las pertenencias o agresión física indirecta y las bromas. Según los estudiantes entrevistados las agresiones físicas directas no son parte de la dinámica del bullying que ocurre en el grado noveno, es decir, la estudiante 38 no ha sido víctima de violencia física pero si han dañado sus pertenencias. En general, los docentes y estudiantes coinciden en señalar que son comunes prácticas tales como la “empanada” (voltear la maleta del compañero al revés, cerrarla y colgarla en un lugar alto); esconder las pertenencias por un tiempo determinado; poner la maleta en la basura; hurtar o dañar las pertenencias de los compañeros. Este tipo de prácticas son intencionales y se han extendido sistemáticamente durante el año que la estudiante 38 lleva en el colegio. Esto apunta a lo que Garaigordobil & Oñederra (2010) señalan como intencionalidad del hostigamiento.

Al respecto, la estudiante 01 señala:

“(se refiere a la estudiante 38) ella trajo una gaseosa y le botaron todo lo que tenía en la maleta y le voltearon la gaseosa, pues ella llegó y abrió la gaseosa pues obviamente se le regó. ¡Qué buena, que boba! ¡Qué buena! ¡Que no sé qué, que es que es bien estúpida! ¡Que como va abrir la gaseosa, que no sé qué! Le pegué a la china y le dije: “Cállese, no se meta, ¿o usted va a trapear?”.  
EDA3: Y yo también.

EDA2: “¿Usted va a trapear? ¿No, cierto? Entonces, cálese. Porque hubiera sido a usted, a usted no se le puede decir nada”. Entonces pues cosas así”

La evidencia de ataque a las pertenencias coincide con lo que los autores denominan acoso escolar indirecto (Olweus, 1998) o implica las consecuencias negativas de un ataque tales como daños materiales (Piñuel & Oñate, 2006; Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005). Las estudiantes 01, 15 y 38 señalan que han sido blanco de robo de celulares y daño de pertenencias en el aula de clase, específicamente daño total de un robot que habían construido para la feria científica del colegio.

Las bromas son otra manifestación del acoso entre pares, que ejemplifica el comportamiento ambivalente del agresor-víctima identificado en el grupo. El estudiante 12 usa las bromas para ganar ventaja sobre las burlas que sus compañeros de clase le hacen. Según el director de grupo, el estudiante 12 tiende a desquitarse de la agresividad que recibe de su padre y de la subvaloración que recibe de sus compañeros, ridiculizando a otros por algún error cometido; poniendo objetos puntiagudos para que los compañeros se sienten y se pinchen; e inclusive tomar los cuadernos ajenos para dibujar figuras obscenas y luego burlarse.

El comportamiento del estudiante 12 tiende a ser ambivalente porque agrade a sus compañeros con menos respaldo grupal pero también es agredido por el grupo en general. Al respecto el director de grupo señala que el estudiante 12 disfruta haciendo bromas pero espera no recibirlas, y cuando las recibe tiende a sentirse mal. El director de grupo señala que el grupo ha dispuesto una canción para dirigirse a él y mantener la burla mientras neutralizan su comportamiento disonante. También señala que la repetición de la canción hace que el estudiante 12 se sienta mal, se frustre y deje de molestar a sus compañeros. En el siguiente fragmento de la entrevista el docente explica su comportamiento ambivalente:

“(el investigador y el director de grupo hablan sobre el estudiante 12) ¿él tenía problemas con estudiantes en particular o con el grupo en general?

EDO: no, yo creo que era con el grupo en general porque era muy bromista, muy tomador del pelo. Él era uno de los que le gustaba hacerla pero que no se las hicieran. Eso sí me di cuenta y una vez le dije: “¡usted es solapado hermano! Le gusta hacerlas pero que no se las hagan. Lo ve uno tirando la piedra y esconde la mano, y todavía lo niega”.

El director de grupo aclara que el estudiante 12 tiene dificultades para asumir con responsabilidad las consecuencias de sus actos principalmente cuando implican consecuencias negativas para sus compañeros de curso. Disfruta haciendo burlas pero se resiente si le ocurre lo mismo. Lo anterior contribuye a explicar el comportamiento ambivalente del estudiante frente a situaciones de acoso. De acuerdo con la observación, el estudiante ha tomado como blanco de sus burlas a la estudiante 38. El estudiante 12 se acopla fácilmente a la norma grupal tácita que indica burlarse de los errores de la estudiante 38 cada vez que los comete; pero una vez que él comete un error similar, el grupo no lo respalda y termina recibiendo los mismos efectos negativos de la desaprobación social. Esto va en concordancia con lo que señalan Sánchez & Cerezo (2011) sobre el desarrollo de la identidad individual de los acosadores-víctimas.

Las agresiones verbales implican los apodos, las burlas y los rumores o chismes. En el caso del grupo noveno el uso de apodos sirve como una estrategia para etiquetar la diferencia producto de la comparación con una directriz social implícita que dicta como deben ser los individuos normales del grupo. Al respecto Thornberg (2011) señala que en el establecimiento del bullying ocurren tres procesos alternativos: el desajuste social, el etiquetamiento y la victimización. Lo antes señalado implica que se dan procesos de comparación social en el grupo y se define implícitamente quienes son normales y quienes no, dado que se ajusten o no a la norma social subyacente. Luego de la comparación social se fija la atención en las personas que no cumplen con la norma y se les etiqueta a partir de una característica física y finalmente ocurre el proceso de victimización, donde el agresor y la víctima reconocen su papel y se ajustan a la dinámica de grupo emergente.

La estudiante 38 ha recibido apodos tales como “peppa pig”, “marrana”, “lechona” y “cabecitamal”. Los tres primeros apodos corresponden a una exageración de su apariencia física, y el cuarto responde a una broma que el director de curso hizo respecto a su peinado. Como se mencionó anteriormente, en el grupo hay un efecto de eco que ha favorecido la prevalencia de los calificativos negativos en el universo simbólico del grupo, permitiendo la ampliación del repertorio de apodos que se utilizan para referirse a la estudiante.

Otro tipo de modalidad de acoso son las burlas, cuya intención principal es denigrar y ridiculizar a la persona señalada. La profesora de matemáticas afirma que los estudiantes de noveno se refieren a la estudiante 13 como “la fácil”, y en el colegio corre el rumor de

que ha tenido relaciones sexuales con un gran número de hombres que pertenecen o no a la institución educativa. Partiendo de ese estigma, algunos estudiantes de noveno han puesto un desodorante en la maleta de la estudiante 13, incluyendo una nota en la le piden que se bañe porque, “las zorras huelen mal”. Como señalan Garaigordobil & Oñederra (2010) el hostigamiento es una forma de violencia escolar dados sus efectos nocivos en la víctima, y los medios utilizados para ejecutar la agresión.

La estudiante 01 indica que su amiga, la estudiante 38, se expone constantemente a la burla, siempre que comete un error:

“Las groserías que le dicen; los apodos; ¡qué Peppa! ¡Qué cabeza de tamal! Ella dice algo y todo el mundo la toma de burla; ella es la burla del salón, para decírselo así... Una vez, la estudiante 26 le hizo empanada a ella; y la mamá (de la estudiante 38) habló con la estudiante 26. Y la estudiante 26 empezó a decirle: ¡Ay no Peppa va a llorar! ¡No vaya a llorar Peppa! También le dicen: ¡Ay, siempre hay un problema con la estudiante 38!

El ejemplo anterior muestra que las intervenciones en defensa de la estudiante 38 han sido inefectivas y las consecuencias han ido agravándose teniendo en cuenta las actitudes de algunos de sus agresores. Al respecto, la estudiante 38 ha mencionado que prefiere guardar silencio para evitar meterse en problemas con sus demás compañeros. Esta respuesta alude a lo que Piñuel & Oñate (2006) señalan como pacto de silencio que se establece entre la víctima y sus agresores, perpetuando el hostigamiento en el tiempo dado el acuerdo tácito entre las partes.

Los rumores o chismes están vinculados con el patrón de comportamiento de víctima-provocadora (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2005; Voors, 2005; Olweus, 1998) señalado anteriormente. Según los docentes de matemáticas, inglés y sociales, la estudiante 38 tiende a intervenir en asuntos que no le incumben, genera rumores de docentes y estudiantes, es decir, su actitud contribuye a disociar al grupo-aula.

Para los docentes es claro que el acoso escolar hacia la estudiante 38 está justificado dado que su comportamiento genera malestar en el grupo. Al respecto señalan:

“pero hay otro grupo de niñas que si realmente, ha sido *bullyneado* de una u otra forma. Pero es por sus actitudes, por su forma de ser con el grupo, son niñas que les gusta inventar...Entonces los compañeros del mismo chismero como que no (se refiere a que prefieren alejarse). (Se refiere a la estudiante 38) Ella es una niña que le gusta disociar; le gusta meter chismes; le gusta meterse en lo que no le importa; inventar cosas. Ella lleva un mundo todo loco ahí en su cabeza. Entonces es una

niña muy delicada de llevar; es nueva en el colegio y en el otro colegio la sacaron por Bullying. El papá la retiró porque le hacían bullying, como ahora mismo; a tal punto que le apuñalaron la maleta.

A ella le tocó retirarse de allá y nos la trajeron acá. Pero acá viene con las mismas; entonces uno se da cuenta que bullying, ¿por qué? Porque tiende a meterse en las cosas que no le interesan.”

En palabras de la profesora de matemáticas, se justifica la conducta de bullying dado que la estudiante tiende a provocar situaciones que consolidan su percepción negativa frente a docentes y compañeros de curso, y esto incide progresivamente en su aislamiento. Así, los rumores y chismes son una alternativa de la estudiante 38 y sus amigas (la estudiante 01 y la estudiante 15) de integrarse a la dinámica del bullying a través de un pacto de autoagresión verbal indirecta, dado que las estudiantes son conscientes de las repercusiones de su comportamiento pero insisten en comprometerse con la situación problema. Como señala Thornberg (2015), el proceso de victimización implica la autodenominación como foco de victimización y la heterodenominación de foco de agresión.

También es importante preguntarse qué aspectos del patrón de comportamiento de la estudiante 38 han contribuido a su perfilamiento como víctima de acoso escolar en dos instituciones educativas distintas. Thornberg (2015) señala que el patrón de victimización es común a las alternativas de socialización de la víctima, es decir, la estudiante 38 puede comprometerse en este tipo de dinámicas y hacerla proclive al riesgo de acoso sistemático, si no se analiza detalladamente su contribución al problema, sus interacciones con pares, y la percepción social que se alimenta de esas interacciones.

Para Garaigordobil y Oñederra (2010) la estudiante 38 cumple el rol de chivo expiatorio del grupo. La atención se centra en ella debido a su patrón de comportamiento de víctima-provocadora, y una vez se focaliza la atención del grupo, se procesa la necesidad grupal de castigar el irrespeto de la normalización del comportamiento. En otras palabras, la estudiante 38 es un chivo expiatorio porque a través de su situación se elabora la necesidad grupal de rechazar lo diferente y buscar el estatus quo del grupo. Esto se apoya en lo sugerido por la docente de matemáticas, quien señala que la estudiante 38 no es aceptada en el grupo porque es entrometida y chismosa.

Finalmente, los aspectos sociales de la conducta de bullying tienen relación con aspectos de socialización grupal. Como se evidenció con los resultados del test sociométrico y los



sociogramas, las estudiantes 38 y 13 son altamente rechazadas por el grupo. Los docentes entrevistados señalan que las estudiantes han sido excluidas del grupo pero han mostrado estrategias defensivas y de adaptación distintas. Según la docente de matemáticas y el director de grupo, la estudiante 13 mostró una respuesta agresiva frente a la exclusión del grupo y logró organizar su propio subgrupo que le brindó respaldo y estabilidad emocional. En el caso de la estudiante 38, su respuesta fue agresiva pero no fue constante durante el periodo de adaptación al grupo, dado que es una estudiante nueva. Además, la estudiante 38 no se adhirió a un subgrupo rápidamente, como lo señalan las estudiantes 01 y 15, razón por la cual no contaba con respaldo social que le permitiera frenar los hostigamientos que recibía en un principio. También es importante señalar que la estudiante 38 perteneció a subgrupos en los cuales era desdeñada, la utilizaban y no reconocían sus aportes genuinos. Solo hasta conformar la unión con las estudiantes 01 y 15, también rechazadas parcialmente por el grupo, logró adaptarse.

El docente de español se adelanta a explicar la razón de la exclusión y el rechazo a las estudiantes señaladas:

“Bueno, lo que yo he podido percibir es que las chicas también son conflictivas dentro del grupo. Tienen unas formas de pensar muy diferentes a los demás chicos y tienen unos roces extraños, pero mira que no es simplemente en lo académico sino que es también por gustos personales o por cosas así que de alguna manera las han alejado; pero mira que si tú te fijas más de cerca cómo es la cosa es más por una serie de gustos muy capitalistas, como el que escucha pop no puede escuchar reguetón, entonces empiezan a chocar desde ahí. Hay una chica a la que le gusta Justin Bieber y me hizo una exposición sobre eso y a la chica la chiflaron re feo, fue a la estudiante 01. Exactamente a ella y sus amigas (las estudiantes 15 y 38) porque no les gusta lo que a todos les gusta; entonces como son las diferentes, son tan diferentes que las cogen así. Pero mira que no son problemas sociales de los chicos sino son problemas que les vende el mundo allá afuera. O sea, si usted cree en esto no puede creer en esto otro; entonces es la necesidad de respetar ciertas diferencias.”

El docente señala que la razón principal del rechazo son los gustos y preferencias diferentes de los normalmente aceptados por el grupo. El docente justifica la exclusión indicando que los intereses de las estudiantes son “capitalistas” y por ende, excluyentes. En este sentido ocurre una doble exclusión grupal: al tener preferencias musicales diferentes, las estudiantes 01, 15 y 38 se marginan intencionalmente; por otro lado, el grupo considera sus preferencias musicales anormales y cuestionables, hecho que justifica la exclusión, el rechazo y la ridiculización. Es importante señalar la responsabilidad de los docentes en la

cristalización de estas dinámicas de exclusión, ya que pueden contribuir con la naturalización de la práctica y su posterior mantenimiento en el tiempo.

- Consecuencias del bullying

Este grupo de categorías incluye la intolerancia observada entre los estudiantes del grupo noveno, el fenómeno del silenciamiento y la tristeza experimentada por las víctimas. Como se mencionó anteriormente, el clima social del curso noveno se caracteriza por la intolerancia, fragmentación grupal, competencia, alta jerarquización y búsqueda de estatus en el grupo. La intolerancia y constante comparación social sostiene las prácticas de exclusión y aislamiento que se llevan a cabo a nivel intergrupales e interindividuales. Los docentes de matemáticas, sociales y español coinciden en señalar que los estudiantes de noveno se muestran más dispuestos a rechazar la diferencia que conocerla en detalle. Los resultados del test sociométrico corroboran estos resultados indicando mayor disposición del grupo para el rechazo independiente de las situaciones académicas o de entretenimiento propuestas.

El silenciamiento es otra consecuencia identificada de la dinámica del acoso escolar. Implica que las partes comprometidas (acosadores, víctimas y testigos) establecen acuerdos de silencio tácitos contribuyendo al mantenimiento de la problemática. También interfiere con el proceso de identificación y seguimiento de la problemática, retrasando la toma de decisiones hasta que no se evidencian efectos graves en las víctimas (Thornberg, 2010). Otros autores hacen énfasis en las manifestaciones silenciosas del acoso escolar que generalmente se apoyan en prácticas como la humillación, la opresión y la amenaza (Ghisó & Ospina, 2010).

La tristeza es otra de las consecuencias generadas por la dinámica de acoso escolar en las víctimas. Particularmente en el caso de la estudiante 38, las burlas, apodos, rechazo sistemático, agresiones verbales y físicas indirectas, han generado reacciones de tristeza y rabia que busca compartir con sus padres y grupo de amigas. Sin embargo, ninguno de ellos ha logrado que la problemática de acoso disminuya aun cuando han intervenido de manera directa mostrando un comportamiento agresivo-defensivo, buscando ayuda de los docentes o hablando directamente con los agresores. La estudiante 38 indica:

“Es que lo que pasa es que un día yo tenía una manera de peinarme así, porque no me gusta peinarme. Estábamos jugando y entonces un profesor me dijo: “cabeza de tamal”. Desde ese día todo el mundo me decía “cabeza de tamal”, y pues yo le conté a mí padrastro; ya me estaba acostumbrando, llevaba una semana y ya me dio mucha rabia y llegué a mi casa y me puse a llorar, y pues yo le conté a mi padrastro. Entonces mi padrastro cogió y dijo: “pues vamos al colegio. Arréglese y vámonos para el colegio”. Entonces nos bajamos rápido y mi padrastro pues la verdad trató muy mal al profesor, eso. Por haber empezado a decirme tamal”

Las consecuencias a nivel afectivo empatan con la sensación de impotencia que experimenta la estudiante 38 al reconocer que ninguna de las acciones que se toman al respecto de la problemática, tienen un efecto benéfico. El ejemplo también muestra como las diferentes áreas de interacción de la estudiante ya se han visto afectadas, implicando consecuencias en el contexto escolar, familiar y de socialización con pares. Al respecto es preocupante que los docentes participen de manera activa, poniendo apodos, etiquetando negativamente a los estudiantes, o justificando la agresión; o de manera pasiva, desconociendo la problemática o siendo permisivos con las manifestaciones directas del acoso escolar en el grupo-aula.

- Alternativas de defensa ante el bullying

Según los estudiantes entrevistados es común el uso de la agresión para defenderse de las burlas y ataques que reciben constantemente. La estudiante 38 afirma que dice groserías y grita a las personas que la molestan, lo que supone que está expuesta a una constante tensión que tiende a mitigar apoyándose en sus amigas. De ello se deriva que la estudiante 38 sea proclive a la reactividad emocional, defensa común en personas que son blanco de constantes agresiones.

La estudiante 01 afirma que tiene dificultad para controlar sus impulsos al momento de defender a la estudiante 38, puesto que reacciona agresivamente y tiende a la confrontación física con los agresores. La estudiante 15 y sus amigas comparten las situaciones estresantes de la vida cotidiana, se muestran apoyo mutuo y son empáticas entre sí. Las estudiantes señalan que se han convertido en el apoyo afectivo de las demás, dado que comparten problemáticas familiares tales como abandono de los padres, conflictos con sus respectivos padrastros y falta de supervisión y acompañamiento en el hogar. Las estudiantes indican que comparten sus problemas para superar la impotencia y la rabia que sienten cuando son agredidas y no reciben ayuda de sus padres o docentes.

Esto contribuye a que permanezcan unidas, resignifiquen sus lazos afectivos y superen las condiciones iniciales que facilitaron la cohesión de grupo, tales como las preferencias musicales, y los intereses comunes en actividades de esparcimiento y uso del tiempo libre. Se puede especular que la cohesión del grupo no solo depende del intercambio afectivo sino que apunta también a los procesos de adaptación al contexto agresivo en el que se desenvuelven.

Por último se señalan los esfuerzos que los docentes han realizado para frenar la problemática de bullying en el curso noveno. Como se reviso anteriormente, el director de grupo contribuyó con el etiquetamiento y burla de la estudiante 38, y solo después de la intervención de los padres de la estudiante, implementó acciones correctivas para mitigar el efecto de sus acciones. Específicamente hizo un llamado de atención general para que cesaran las burlas, los apodos y las referencias negativas a la estudiante 38, pero su intervención no fue completamente efectiva porque terminaba justificando la exclusión y el rechazo:

“Al otro día, no sé si tenía clase con noveno, pero pasé hasta el salón y les hablé. Vamos a solucionar el problema, a Jessica Rodríguez, me hacen el favor de no volverla a molestar. Me hacen el favor, de ahora en adelante quien pueda hablar con ella habla, sino pues tranquilos. Lo normal que siempre les digo es que si usted no puede convivir con una persona aún así puede decirle: “buenos días, buenas tardes, buenas noches. Al menos los saludos y dar las gracias y pedir permiso”. Se deben cumplir las normas y si no se puede hablar con esa persona pues retírese, no le ponga atención, no la tenga en cuenta y listo. Se calmó la situación pero la chica seguía siendo agresiva”

En otros apartados de la entrevista al director de grupo se evidencia su dificultad para reconocer su error en cuanto al manejo del caso de la estudiante 38. También es importante señalar que el padrastro de la estudiante estuvo a punto de agredir físicamente al director de grupo por ponerle apodos y haber facilitado la burla del grupo. En el ejemplo es evidente que el docente intenta reparar la situación pero su conclusión no es efectiva, en tanto que no invita a los estudiantes a posicionarse críticamente frente a la situación, dando cumplimiento a normas básicas de comportamiento y respeto sino que justifica que la alternativa más adecuada en caso de intolerancia es el rechazo, la anulación y la exclusión. En otras palabras sugiere no trabajar el conflicto directamente sino evitarlo. Otros docentes, como la profesora de inglés, han castigado a quienes se han burlado y atacado

directamente a la estudiante 38, pero el llamado de atención y la amonestación disciplinaria, han favorecido la percepción negativa de la estudiante frente al grupo. Según la estudiante 15 es común escuchar burlas tales como:

“¡Ay no Peppa va a llorar! ¡No vaya a llorar Peppa! También le dicen: ¡Ay, siempre hay un problema con Jessica! ¿Ahora que le hicieron?; “¡Ay, ya fue a dar quejas! ¡Ay, es que si es chillona!”

Este tipo de comentarios no solo predisponen la percepción negativa del grupo dado que se ha favorecido un etiquetamiento de la estudiante 38 sino que también influyen en su proceso de victimización. Esto puede favorecer que la estudiante no busque ayuda o termine asumiendo que esta acción es inútil dado que las intervenciones de docentes, padres y amigos no son efectivas para mitigar los efectos de la problemática de acoso escolar.

- Alternativas para superar el bullying

Los estudiantes y docentes entrevistados señalan que las intervenciones dirigidas a prevenir los efectos nocivos de la problemática del acoso escolar deben tener en cuenta los siguientes aspectos: generar espacios de reflexión para discutir los problemas de convivencia del grupo; trabajar el manejo de la afectividad en el grupo; proponer espacios de intercambio y actividades extracurriculares dirigidas al mejoramiento de la convivencia escolar; y trabajar sobre la importancia del respeto y la tolerancia en el aula. Estas recomendaciones van en sintonía con las competencias ciudadanas para la convivencia pacífica propuestas por Chaux (2012). El autor plantea que la empatía, la asertividad, la resolución constructiva de conflictos y la escucha activa hacen parte del grupo de herramientas que permiten el mejoramiento de la convivencia escolar dadas problemáticas graves tales como el acoso escolar entre pares.

### **4.3 Acoso laboral entre pares docentes**

El fenómeno del acoso laboral o acoso entre pares docentes observado en la institución educativa implica la identificación de roles bien definidos tales como el grupo de las docentes encargadas de las jefaturas de área (profesora de matemáticas y profesora de inglés) y los docentes directores de curso, quienes deben rendir informes bimestrales a las jefaturas respectivas. En este sentido se ha propiciado un desbalance de poder a favor de

las jefes de área, dado que han utilizado su capacidad de mando para presionar la salida del director de curso del grado noveno, a partir de estrategias tales como persecución sistemática, hostigamiento y cuestionamiento de su autoridad frente a los estudiantes. Según el director de grupo del grado noveno, esta dinámica de hostigamiento se ha presentado con la docente de matemáticas apoyada por la docente de inglés.

El patrón de comportamiento de las jefes de área se ha caracterizado por la desautorización y cuestionamiento del poder de los docentes regulares, en frente de los estudiantes; el desconocimiento del rol que ejercen en la institución; el descrédito; y la traición. Al respecto el director de grupo noveno señala que, en dos ocasiones puntuales, las jefes de área sabotearon el trabajo que había realizado junto con la docente de biología para la semana de la ciencia y la feria de matemáticas.

Además del sabotaje, el docente también señala que estas profesoras utilizaron una estrategia de descrédito para figurar como las únicas responsables del éxito de las respectivas jornadas, a expensas del trabajo de los demás docentes, indicando que nadie, excepto ellas dos, habían contribuido con la planeación y ejecución de las actividades. De acuerdo con el director de grupo de noveno, la intención de las docentes era visibilizar su trabajo ante el subdirector y el rector, desacreditando sus aportes.

Los docentes de español y sociales coinciden con lo señalado por el director del grupo noveno, indicando que las jefes de área son persuasivas y mentirosas, y su único propósito es figurar ante las directivas para acceder a beneficios tales como permisos y reconocimientos, y conservar el poder que han adquirido durante su permanencia en la institución. Estos mismos docentes señalan que las jefes de área actuales aprovecharon la reestructuración administrativa, en la cual fue designado el nuevo subdirector, para mostrarse altamente eficientes, con el fin de obtener un mejor cargo y ascender en la escala administrativa.

Según los entrevistados, otras prácticas usadas para legitimar el poder en la institución consisten en traicionar, manejar una comunicación ambivalente con los docentes regulares, desinformar, generar rumores, imponerse y amenazar a los docentes nuevos que no sigan la cadena de mando implícita. El director de grupo de noveno asegura que esto le ocurrió

a los docentes regulares contratados en el año 2015, puesto que luego de la reestructuración, solamente la docente de matemáticas continuó vinculada durante el año 2016.

Lo antes descrito ejemplifica la traición de los jefes de área a sus demás compañeros de trabajo. El entrevistado sugiere que otros trabajadores del cuerpo administrativo también se vieron afectados por la intervención indirecta de estas docentes. Esta dinámica ejemplifica una asimetría de poder motivada por conflictos interpersonales entre grupos de docentes (jefes de área versus docentes regulares); evidencia la ineffectividad del uso de los conductos institucionales regulares para resolver los conflictos; y además, revela el afán por la competencia, el estatus social y la atribución del poder.

Es importante señalar algunos problemas institucionales identificados por los docentes entrevistados. La permisividad institucional consiste en que las directivas no toman decisiones contundentes dados los problemas de acoso laboral reportados por los docentes regulares. En particular, el director de grupo de noveno indica que una vez comunicó a las directivas la situación de acoso laboral que venía experimentando y sus jefes no se pronunciaron al respecto, y tampoco ejecutaron alguna intervención. El sostenimiento de la dinámica de acoso laboral entre docentes es producto de la ineffectividad de los conductos regulares para la resolución de conflictos, la permisividad institucional ejemplificada en el silenciamiento de la problemática, y el inadecuado manejo de los roles asignados a cada docente. También se evidencian problemas de comunicación entre las diferentes instancias administrativas.





Vale la pena resaltar la influencia de las reestructuraciones administrativas en el cambio de condiciones laborales y asignación de funciones de los docentes. Las docentes de inglés y matemáticas señalan que en el colegio no hay directrices claras para la administración de procesos académicos y de convivencia. Las docentes se quejan porque constantemente cambian las condiciones de administración del poder docente, lo que termina afectando su labor como jefes de área, dado que su autoridad se ve cuestionada y se ignoran los procesos que han venido desarrollando con los estudiantes.

Por otro lado, los constantes cambios administrativos también permiten vislumbrar otro problema de índole institucional: el modelo de administración educativa que se implementa actualmente, es un modelo empresarial centrado en la reducción de costos (reestructuración de la planta física, reestructuración curricular y pérdida de la cultura institucional) y en la optimización de los recursos de trabajo (mayores cargas académicas para docentes, asignación de carga académica incompatible con el perfil del docente, alta rotación de personal, contratación a corto plazo y continua reasignación de labores). Todas estas condiciones contribuyen a la generación de un clima organizacional inestable en el cual se inserta adecuadamente la dinámica del acoso laboral entre pares docentes.

Finalmente deben destacarse los efectos de la dinámica de acoso laboral en el caso de los docentes regulares. Este tipo de problemática ha mostrado efectos graves como el retiro voluntario del director de grupo de noveno como consecuencia del acoso sistemático, el hostigamiento y la persecución sistemática por parte de las jefes de área. Como lo señalan Piñuel & Oñate (2006), la consumación de la conducta de acoso deriva en la expulsión o el retiro voluntario de la víctima, en este caso del director del grupo noveno. Este resultado permite evidenciar como los dispositivos de poder ejecutados por los agresores (amenazas, desautorización, descrédito, competencia desleal, entre otros) tienen efecto en la conducta de evitación y escape del director de grupo, como única alternativa para aliviar la tensión acumulada. Cabe aclarar que el retiro voluntario del director de grupo obedece a una suma de condiciones desfavorables tales como mayores asignaciones de carga laboral, insuficiente reconocimiento de las labores realizadas, conflictos interpersonales con docentes y estudiantes, además de la dinámica de acoso antes señalada.

Se ha observado que la tensión entre los jefes de área y el director del grupo noveno terminó manifestándose a través de los problemas que tuvo el docente para liderar al grupo noveno, justo antes de su retiro. De acuerdo con el mismo docente y las observaciones realizadas en su clase, los estudiantes cuestionaban todas las decisiones que tomaba, no seguían sus instrucciones, y eran indiferentes a sus recomendaciones. Según los docentes de español, sociales y orientación, los jefes de área lograron polarizar al grupo noveno, a partir de lo que ellos denominan “el chantaje de la nota” y las amenazas directas a estudiantes que no las apoyaran, con el fin de consolidar el dominio que tenían en la institución.

## 5. Discusión

En el capítulo anterior se describieron los tres grandes ejes articuladores de la investigación: clima social del grupo-aula, dinámica de acoso entre pares estudiantes y dinámica de acoso entre pares docentes. Teniendo en cuenta estos hallazgos, en este capítulo se enlistan los aspectos convergentes identificados por cada gran tema con el fin de interpretarlos a la luz de la teoría disponible, además de señalar sus implicaciones prácticas.

Se encontró que el grupo noveno se caracteriza por la conformación de una mayor cantidad de subgrupos cuya tendencia principal al hermetismo dificulta la interacción general y la comunicación fluida con los pares. Se observó una acentuada tendencia a la búsqueda del estatus dentro del grupo marcando las diferencias entre los estudiantes con mayor influencia social y las personas rechazadas por el grupo en su conjunto. En este sentido, la influencia social tiende a coincidir con la ostentación del poder en el grupo, diferenciando quienes pueden ejercer control y se convierten en agentes dominantes, y quienes deben adaptarse a la norma social implícita y aceptan su rol de sumisión en el grupo.

Al respecto Thornberg (2011) señala que esta diferenciación facilita que los roles característicos del acosador y la víctima emerjan de la dinámica de grupo y se consoliden en el tiempo. El autor denomina a este proceso como carrera, ya que ejemplifica como los estudiantes proyectan su comportamiento a largo plazo pasando por diferentes fases de familiarización con la situación de acoso escolar desde el rechazo de la situación hasta su adaptación como patrón general de conducta que media las interacciones entre todos los miembros del grupo implicados en la problemática (acosadores, víctimas y testigos).

Los resultados de esta investigación coinciden con los hallazgos de Thornberg (2015) en tanto que la problemática de acoso escolar (bullying) implica complejos procesos sociales de grupo tales como:

- la instauración de una norma social implícita de comparación general del comportamiento; el mencionado autor lo denomina *misfit* porque es una inadecuación percibida por el grupo de una característica real o imaginada de la víctima que implica que no cumple con el orden social establecido en el grupo.
- dado que la víctima no cumple con la norma social percibida implícitamente por el grupo ocurre un etiquetamiento por alguna característica física o actitudinal. Esta denominación trae consigo implicaciones negativas para la salud mental de la víctima dado que constituye una restricción o entorpecimiento del proceso de mediación de la identidad individual a partir de procesos grupales y sociales. De esto se deriva que la persona tenga dificultades para hacer una lectura adecuada del contexto en el cual se desenvuelve y reconocer como contribuye su comportamiento al orden grupal.
- La interacción grupal se ve afectada por la seducción de los implicados con el uso inadecuado del poder en el aula, ya que los testigos y los acosadores tienden a simpatizar con la conducta de abuso de poder dado que se facilita sin inconveniente alguno, teniendo en cuenta la actitud permisiva de todos los implicados (acosadores, víctimas y testigos). En el caso del grupo noveno, incluso los docentes contribuyen a la facilitación de este fenómeno dado que naturalizan las prácticas de asedio, indicando que el contexto social en el cual se desenvuelven los estudiantes es hostil y deben adaptarse para sobrevivir.
- El posicionamiento social implica la marca de clases entre los estudiantes que ostentan los lugares privilegiados dentro de la jerarquía social del grupo y los estudiantes que se ven sometidos, oprimidos y rechazados por la centralización del poder en manos de las personas que ejercen una mayor influencia social en el grupo. Teniendo en cuenta esta dinámica se entiende por qué se presenta dificultad para intervenir en la prevención de conductas de acoso escolar ya que no solo implica apuntar a la reducción de indicadores de agresividad, maltrato e indiferencia, sino que también plantea cambiar las actitudes, valores, creencias, identificaciones y percepciones que los estudiantes han establecido respecto a la interacción grupal.
- Thornberg (2011) señala que el acoso escolar (bullying) se convierte así mismo en una cultura del grupo, y esto ratifica lo señalado anteriormente e identificado en el grupo noveno. La cultura de la adoración del poder en la institución educativa ha propiciado que se asuma la ostentación del poder como el ideal esperado del

desempeño social exitoso tanto de estudiantes como docentes. Esto se ejemplifica en que los docentes y estudiantes que más hostigan, amenazan, hacen burlas, generan rumores y deslegitiman al otro, son percibidos por el grupo como más influyentes y exitosos socialmente.

Los resultados muestran que ha establecido una dinámica de acoso escolar que implica dos facetas principalmente: acoso escolar entre pares- estudiantes y acoso escolar entre pares-docentes. El objetivo de esta investigación inicialmente consistía en describir la dinámica de acoso entre pares estudiantes, pero el seguimiento de la manifestación del fenómeno indicó que los docentes también se veían afectados por su propia dinámica de acoso, cuyos procesos son particulares (descrédito, rumores, competencia desleal, desautorización, asimetría del poder) pero comparten aspectos comunes con la dinámica de acoso entre pares estudiantes que deben señalarse. En principio, es importante señalar la dinámica común de etiquetamiento cuyo fin es la visualización estática y rígida de las situaciones que se viven dentro del grupo. Tanto docentes como estudiantes señalaban que la estudiante 38 era agresiva, problemática, grosera, escandalosa y fastidiosa. Dichas características se convirtieron en una forma prototípica de aproximarse a la estudiante 38 quien empezó a verse limitada en cuanto a sus posibilidades de interacción social debido a este etiquetamiento. Las actitudes, percepciones y comportamientos de sus compañeros y docentes se justifican a partir de este etiquetamiento. En las entrevistas es común encontrar justificaciones que aluden a la responsabilidad exclusiva de la estudiante 38 de ser blanco de asedios, agresiones físicas o verbales, rechazo y aislamiento social dado que es considerada una persona altamente problemática e infantil. También es importante señalar que los docentes de sociales y español coinciden en que hay una mala interpretación del bullying por parte de los estudiantes, y eso ha contribuido a que cada vez que surgen conflictos con los compañeros, esa sea la excusa predilecta para canalizar la ayuda y atención de los docentes.

Como lo señala Thornberg (2015) los miembros del grupo tienden a culpar a la víctima por lo que le ocurre dado que han interiorizado el miedo a la desaprobación social y la han etiquetado como algo inaceptable, por tanto actúan deshumanizando a la víctima, negándole su estatus de persona, dado que se muestra vulnerable. Complementando lo

que señala el autor, en el caso del grupo noveno, la intolerancia respecto al otro y el miedo facilitan la permisividad de los testigos pero también implica la vergüenza resultante de la desaprobación social y el castigo explícito a las víctimas. Los testigos actúan como facilitadores de la dinámica del acoso escolar, ya que adecuan su comportamiento a la norma social percibida para evadir el miedo, la vergüenza o el castigo, asociados con conductas de ayuda y empatía con la víctima. Los testigos y los acosadores se convierten en correctores de la desviación, y esto lo ratifican los docentes de sociales y español, quienes argumentan que este tipo de situaciones forman el carácter, aumentan la disposición a la resiliencia, y favorecen la adaptación a las demandas del contexto violento en el cual se desenvuelven.

En el caso de los docentes, la dinámica de acoso escolar implica el uso del etiquetamiento como una oportunidad para señalar los aspectos negativos del desempeño de los docentes regulares. Se evidenció que las jefes de área buscan un mejor posicionamiento dentro de la jerarquía administrativa subvalorando el trabajo de otros docentes, intimidando a docentes y estudiantes que no siguen sus indicaciones, y desautorizando a los docentes nuevos en frente de los estudiantes de grado noveno, particularmente. El etiquetamiento se evidencia también en los rumores y chismes que las docentes de área han promovido para desprestigiar el trabajo de otros docentes con los cuales compiten, de manera que su trabajo se vea favorecido, y así mismo puedan acceder a mejores beneficios en la institución. Queda claro que las docentes de área que hostigan y asedian son altamente competitivas, y esto se evidencia en actividades regulares tales como torneos de fútbol y ferias de ciencias, ya que emplean la amenaza como estrategia para que sus competidores desistan, con el fin de evitar una evaluaciones negativas del desempeño o llamados de atención de las directivas.

Las jefes de área también evidencian un comportamiento hostil y amenazante con los estudiantes del grado noveno. Los estudiantes entrevistados señalan que la docente de matemáticas ha contribuido con la fragmentación del grupo noveno, promoviendo la polarización del grupo a partir del axioma “los que no están conmigo, están contra mí”, señalando que los estudiantes deben guardarle lealtad dado que ha presentado conflictos interpersonales con los docentes de educación física, sociales, español, contabilidad y biología. La docente ha notado que el grupo noveno ha desarrollado afinidad con estos docentes, por tanto persuade a los estudiantes para que la apoyen utilizando la estrategia denominada “el chantaje de la nota”, señalado por el docente de sociales como el “bazuco

escolar”. Las docentes de matemáticas e inglés ganan aceptación de los estudiantes reforzando su comportamiento con notas sobresalientes. Para el docente de sociales, ellas no evalúan conocimientos sino obediencia y seguimiento de órdenes. En este sentido se mantiene el axioma de la adoración del poder, en tanto los estudiantes reconocen que usar la autoridad genera consecuencias positivas como mayor influencia social, dominio sobre otros docentes y estudiantes, y acceso a mejores notas.

Las docentes de matemáticas e inglés también han castigado drásticamente la desobediencia de los estudiantes que cuestionan su autoridad, confrontándolos directamente con las directivas para que reciban sanciones, evaluaciones negativas del desempeño y exposición al riesgo de expulsión. Como parte de la polarización del grupo, las docentes han solicitado a ciertos alumnos, que graben las sesiones de clase de los docentes con los que tienen conflicto, de tal manera que recolecten argumentos para justificar un despido posterior. El problema aquí no es grabar la sesión de clase de un compañero de trabajo sino utilizar a los estudiantes como informantes y hacerlos participar de un conflicto interpersonal que no les concierne.

Se evidencia como los planteamientos de Thornberg (2015) permiten explicar la cultura del acoso escolar promovida por las docentes de matemáticas e inglés, ya que ratifican antivalores como la competencia desleal, el hostigamiento, el chantaje, la extorsión y el cumplimiento de fines a cualquier precio. En este sentido los estudiantes tienden a replicar el comportamiento de las docentes hostigadoras y abusivas, utilizando estrategias análogas para controlar al grupo, promover el rechazo, el aislamiento de personas vulnerables, la competencia por el poder, y los beneficios que se derivan de su ostentación. Al respecto Calderón (2011) afirma que los acosadores necesitan un medio y una práctica para legitimar su dominio, de tal manera que se muestre el ejercicio del poder que separa las clases dominantes de las clases asediadas y oprimidas. Para este autor, la dinámica del bullying es un performance que consiste en el despliegue del poder alcanzado por los estudiantes situados en la jerarquía preferencial de la escuela.

Es importante señalar el papel de los docentes como participantes activos en la naturalización de la dinámica de acoso escolar (bullying) en la institución educativa. Ya sea de manera activa (hostigamiento, intimidación, chantaje, desbalance de poder) o de manera pasiva (permisividad, abstencionismo, desconocimiento o atenuación de la problemática) los docentes contribuyen con la legitimación de la práctica del acoso escolar

como lo señala Ghisó & Ospina (2010). Por un lado, contribuyen con el desconocimiento de la problemática, atenuando sus efectos y asimilándola con las demandas comunes de la vida escolar; y por otro lado, promueven antivalores y prácticas tendientes a la normalización de las conductas de agresión, justificando el uso del poder para anular la diferencia y castigar a quienes no siguen la verticalidad del orden establecido. Según Marín (2014) el bullying se relaciona con “la práctica indiscriminada de la violencia simbólica con el pretexto de generar autoridad, jerarquía y poder” (pp. 111).

En cuanto al clima social y su relación con el acoso escolar (bullying) es importante señalar que algunas de las condiciones que se presentan en el colegio privado favorecen el mantenimiento de la problemática y agravan sus efectos. Factores tales como la concepción errónea del acoso escolar y el retraso en la implementación de estrategias de intervención se suman a aspectos del clima de grupo-aula tales como: la fragmentación grupal; la intolerancia; la evasión del conflicto; la exclusión social; los problemas de comunicación grupal; la búsqueda de reconocimiento y popularidad; los altos niveles de agresividad y reactividad emocional; el gran tamaño del grupo y el espacio reducido de las aulas; la competencia por el poder y estatus en el grupo; y el hermetismo de los subgrupos. Todas estas condiciones configuran un contexto propicio para que la dinámica de acoso escolar aflore y se sostenga en el tiempo, posibilitando el escalamiento de sus efectos nocivos en todos los miembros de la comunidad educativa, principalmente en los estudiantes. Estas condiciones coinciden con las señaladas por Arón & Milicic (1999) cuando se refieren a climas escolares tóxicos.

En este mismo sentido Sullivan, Cleary & Sullivan (2005) señalan que un clima facilitador de la dinámica de acoso escolar implica la confluencia de condiciones tales como la contradicción entre las prácticas y la filosofía institucional; desconocimiento de la problemática por parte de los docentes; resistencia a la aplicación de protocolos especializados para el manejo de la problemática; y el manejo localizado de los síntomas y no de la problemática en general. Comparando estas condiciones con lo observado en la institución educativa, se muestra una convergencia en cuanto a la contradicción entre las prácticas y la filosofía institucional, el desconocimiento de la problemática y la focalización en acciones particularizadas, dejando de lado la concepción de la problemática como un todo que implica los niveles de acción institucional, grupal e individual. Para estos autores, el problema de la institución educativa donde se realizó el estudio, radica principalmente en que es una “escuela insegura” dado que prevalece un



ambiente de autoritarismo, insensibilidad a la diversidad de pensamiento, se fomentan la permisividad, y se evidencia la cultura del miedo y la amenaza como reguladores del comportamiento.

Ante este panorama, los resultados también indican que los conductos regulares para el manejo de los conflictos no son eficaces a nivel estudiantil y docente. Al respecto no se obtuvo información sobre el funcionamiento de los comités de convivencia pero la orientadora del colegio señala que algunas de las problemáticas relacionadas con el objeto de estudio de esta investigación no se atienden sino hasta que llegan a rectoría, cuando se evidencian los efectos más graves. La orientadora señala que las acciones que se toman al respecto son insuficientes para tratar la problemática.

La conducta del acoso escolar (bullying) entre estudiantes tiende a reducirse en tanto transcurre la adolescencia, según lo reportado en la literatura científica relacionada (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Sullivan, Cleary & Sullivan, 2005; Olweus, 1998). Dadas la aproximación metodológica seleccionada para esta llevar a cabo esta investigación no fue posible corroborar estas observaciones dado que la dinámica del acoso escolar, en el caso del grupo noveno, no responde a variaciones temporales o de maduración de los estudiantes, sino a actitudes y valores que son predominantes en su contexto, y que modulan las interacciones que establecen a nivel grupal. En el caso de la estudiante 38, el bullying no disminuyó dados los efectos intervinientes de la maduración psicológica propia de la adolescencia. Más bien, parece que ocurre un cambio de modalidad en los tipos de bullying utilizados correspondientes a la etapa de maduración de los estudiantes, como lo señalan los investigadores de Promoting Relationships & Eliminating Violence Network (PREVNET, 2015) quienes indican que mientras el ataque físico tiende a disminuir con la edad, el acoso verbal, social y el cyberbullying tienden a incrementar con el grado de escolaridad. Los resultados reportados por estos investigadores son congruentes con lo encontrado en esta investigación dado que la dinámica de acoso escolar presentada en el grupo noveno se intensifica con el uso de agresiones verbales, burlas, apodos, rumores o chismes, exclusión social, rechazo, aislamiento, y se evidencia menor uso de la agresión física indirecta.

Los investigadores de PREVNET (2015) señalan que la dinámica de bullying tiende a manifestarse con mayor fuerza en el grado noveno, aspecto que respalda los resultados

de esta investigación y permite aclarar al lector la razón por la cual se escogió este grado en particular para realizar el seguimiento de la problemática.

## 6. Conclusiones

El seguimiento de grupo-aula y el despliegue de las diferentes técnicas para aproximarse y describir su realidad social y la problemática de acoso escolar entre pares estudiantes y pares docentes permitió ampliar la visión del fenómeno de estudio dado que las investigaciones realizadas en el campo aluden a la reducción de indicadores de incidencia y prevalencia; manejo de los efectos negativos a partir de técnicas de intervención; desarrollo de herramientas de evaluación y perfilamiento de abordajes teóricos ajustados a la problemática. Teniendo en cuenta que se han ejecutado una menor cantidad de estudios de corte cualitativo comparados con otras corrientes de investigación predominantes para el abordaje del fenómeno de estudio seleccionado, es importante señalar que los resultados de esta investigación permiten ampliar los horizontes de conocimiento sobre el acoso escolar, indicando que la aproximación desde la psicología de los grupos es adecuada para describir las dinámicas de relacionamiento entre estudiantes que sostienen la dinámica de acoso entre pares (bullying) que se presenta en la institución educativa seleccionada.

El estudio cumple con el objetivo de describir la dinámica de acoso escolar entre pares y permite visibilizar y actualizar las aplicaciones de la sociometría de J.L. Moreno al campo de la educación. Los recursos de la sociometría permitieron agudizar la observación del investigador con el fin de hacer seguimiento a los posibles casos de acoso escolar o bullying entre estudiantes presentes en el grupo noveno. Dado que la problemática tiende a mantenerse en el trasfondo y se caracteriza por el silenciamiento de los implicados, la aproximación sociométrica permitió corroborar lo identificado durante el proceso de observación y levantamiento de los diarios de campo. Las matrices sociométricas, los

sociogramas y psicogramas muestran una congruencia en la presentación de los casos de alto rechazo grupal, aislamiento y dinámica general de antipatía grupal. La aproximación sociométrica también permitió evidenciar el alto grado de fragmentación grupal que afectaba al grupo noveno y, por consiguiente, la mayor cantidad de subgrupos tendientes al hermetismo y la selectividad de sus integrantes.

Complementando lo anterior, los resultados indican que la realidad social del grupo-aula seleccionado se encuentra fragmentada y responde a la constante competencia por el poder, el estatus y la influencia social de sus miembros. La diferenciación social orientada por un orden vertical y centrada en la asimetría de poder, contribuye en la configuración de un clima social propicio para el mantenimiento de la problemática de acoso escolar.

La dinámica del acoso escolar o bullying que se presenta en el curso noveno está mediada por procesos sociales como la diferenciación, la marginalización, el etiquetamiento y la exclusión intergrupal e interindividual. Se debe reconocer que los procesos de exclusión son comunes a la dinámica normal de los grupos, pero en el caso del grupo noveno, la exclusión implica el rechazo generalizado de estudiantes que transgreden implícitamente el orden social normal. La dinámica de acoso escolar se sostiene sobre procesos tales como la justificación del rechazo, la justificación de la agresión, el etiquetamiento, la intimidación y las relaciones de poder desiguales. Todas estas son prácticas que legitiman los efectos adversos del acoso escolar, los posicionamientos sociales de los implicados, y la permisividad institucional imperante, dado que se han evidenciado acciones insuficientes para superar la problemática.

Este estudio también contribuye a ampliar la comprensión del fenómeno de estudio dado que las aproximaciones tradicionales conciben que el acoso escolar implica solamente a los estudiantes como posibles afectados, pero los resultados aquí contemplados indican que los docentes también participan de manera activa en el establecimiento y mantenimiento de la problemática tanto como víctimas como victimarios. Lo que permite entender el acoso escolar en un sentido amplio (con afectaciones comparables en estudiantes y docentes) es la condición común de abuso del poder y la distribución asimétrica del mismo, cuya inadecuada utilización trae consigo la marginalización, exclusión, rechazo y anulación de los afectados. Tanto estudiantes como docentes también se ven afectados por el uso común de la intimidación y el etiquetamiento como

prácticas que invierten la escala de valores del grupo y la institución educativa, instaurando el miedo, la vergüenza y la intolerancia como pautas naturalizadas de relacionamiento entre pares.

En síntesis, el problema del acoso escolar entre pares está íntimamente relacionado con el uso inadecuado del poder en el aula, y la institución educativa. Esto facilita la polarización de la realidad social entre personas dominadas y personas sometidas, que internalizan estos roles y los actúan continuamente con el fin de adaptarse a las exigentes condiciones de su contexto social.

# Bibliografía

Andrade, J., Bonilla, L. & Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista Pensando Psicología*, 7(12), 139-154.

Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Astor, R. A., Guerra, N. & Van Acker, R.(2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39(1), 69-78.

Astor, R. A., Benbenishty, R., & Nuñez, J. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423-461.

Avilés, J.M. (2003). El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso, bullying en la escuela: modelos de intervención. Ponencia en Jornadas de Salud Laboral: Riesgos Psicosociales en la Enseñanza. Valladolid, 2003.

Ayesterán, S. (1996). *El grupo como construcción social*. Madrid: Editorial Anthropos.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2008). School violence in an international context: A call for global collaboration in research and prevention. Presented at the IV World Conference: Violence at School: Violence in context? Lisboa, Portugal.

- Berger, C., Karimpour, R. & Rodkin, P. (2008). Bullies and victims at school: perspectives and strategies for primary prevention. In, Miller, T. W. [Ed] (2008). School violence and primary prevention. Springer Database, pp. 295-322. [Chapter 15].
- Birkett, M., Espelage, D. & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: Effects on homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth Adolescence*, 38(1), 989-1000.
- Braithwaite, J. (1999). Restorative justice: Assessing optimistic and pessimistic accounts. *Crime and Justice*, 25(1), 1-127.
- Calderón, J. (2011). Análisis y vínculos entre matoneo y vida social en Colombia: Una mirada a dos instituciones educativas y al sector el codito. Tesis presentada como requisito para optar al título de Magister en Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Taurus.
- Denzin, N. & Lincoln, Y (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Third edition. Thousand Oaks: Sage publications.
- Fernández-Menéndez, M. (2013). Estudio de los roles en el acoso escolar: adopción de perspectivas e integración en el aula (Tesis doctoral). Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de: <http://eprints.ucm.es/23533/1/T34889.pdf>.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información Psicológica*, 94 (1), 14-35. Recuperado de: <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/viewFile/236/190>.

- Garaigordobil, M. & Oñederra, J.A. (2009). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Revista Ansiedad y Estrés*, 15 (2-3), 193-205.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2010). *El maltrato entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ghiso, A. & Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales de la Niñez y la Juventud*, 8(1) 535-556. Recuperado de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.
- González-Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos*. Bogotá: International Thomson Editores.
- González-Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Ciudad de Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala. Recuperado de: [http://www.odhag.org.gt/pdf/R\\_INVESTIGACION%20CUALITATIVA.pdf](http://www.odhag.org.gt/pdf/R_INVESTIGACION%20CUALITATIVA.pdf)
- Guber, R. (2011) La observación participante como sistema de contextualización de los métodos etnográficos: la investigación de campo de Esther Hermitte en los Altos de Chiapas, 1960-1961. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1 (2), 60-90. En Memoria Académica. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5188/pr.5188.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5188/pr.5188.pdf)
- Huberman, M. & Miles, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Instituto Popular de Capacitación (2001). *Conflicto y convivencia en la escuela: Perspectivas*. Instituto Popular de Capacitación de la Corporación de Promoción Popular: Medellín, Colombia.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.



Krippendorff, K. (2004). Content analysis: an introduction to its methodology. Thousand Oaks: Sage Publications.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

LEY NÚMERO 1090 DE 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Congreso de la República de Colombia.

LEY NÚMERO 1620 DE 2013. "Por la cual se crea 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". Congreso de la República de Colombia.

Lopez, V., Bilbao, M., Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.

Maissoneuve, J. (1963). La sociometría y el estudio de las relaciones preferenciales. En: Piaget, J. & Fraisse, P. (1963). *Tratado de psicología social*. Madrid: Paidós. Capítulo 5.

Marín, C. (2014). *Violencia simbólica, actitud docente e incidencia en el bullying vertical: análisis desde la perspectiva de Pierre Bourdieu (Tesis de maestría)*. Maestría en Educación. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Militar Nueva Granada. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/11682/1/VIOLENCIA%20SIMBOLICA-%20BULLYING%20VERTICAL.pdf>.

Merten, D. E. (1994). The cultural context of aggression: The transition to junior high school. *Anthropology & Education Quarterly*, 25(1), 29-43

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc Publishers.

- Miller, T. W. & Kraus, R.F. (2008). School-related violence: definition, scope and prevention goals. In, Miller, T. W. [Ed] (2008). School violence and primary prevention. Springer Database, pp. 15-24. [Chapter 2].
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.
- Ortí, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza Editorial.
- Piñuel, I. & Oñate, A. (2006). La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas. *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo*. Madrid. Recuperado de: [https://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso\\_ado\\_2009/B-La\\_violencia\\_y\\_sus\\_manifestaciones\\_en\\_jovenes.pdf](https://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso_ado_2009/B-La_violencia_y_sus_manifestaciones_en_jovenes.pdf).
- Promoting Relationships & Eliminating Violence Network (2015). Age trends in the prevalence of bullying. Recuperado de <http://www.prevnet.ca/research/factsheets/age-trends-in-the-prevalence-of-bullying>.
- Sánchez, C. & Cerezo, F (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying: elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *REOP*, 2 (22) 137-149.
- Smith, J.D., Cousins, J.B., & Stewart, R. (2005). Antibullying interventions in schools: Ingredients of effective programs. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 739-762.
- Stake, R. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Ed.). Handbook of qualitative research. Second Edition. Sage (3 Ed.) Sage Publications. Pag. 443-466.

- Sullivan, K.; Cleary, M. & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Ediciones CEAC: Barcelona, España.
- Thornberg, R (2010). School children's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47 (4), 311-327. Publicado en Wiley Intersciences. DOI: 10.1002/pits.20472.
- Thornberg, R (2011). 'She's Weird!' -The social construction of bullying in school: a review of qualitative research. *Children & Society*, 25 (1) 258–267 DOI:10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x.
- Thornberg, R (2015a). Distressed bullies, social positioning and odd victims: young people's explanations of bullying. *Children & Society*, 29 (1) 15–25. DOI:10.1111/chso.1201.
- Thornberg, R (2015b). School bullying as a collective action: stigma processes and Identity struggling. *Children & Society*, 29 (1) 310–320. DOI:10.1111/chso.12058.
- Thornberg, R (2015c). The social dynamics of school bullying: the necessary dialogue between the blind men around the elephant and the possible meeting point at the social ecological square. *Confero*, 3 (2) 161-203. DOI: 10.3384/confero.20014562.150624161.
- Voors, W. (2005). *Bullying, el acoso escolar: el libro que todos los padres deben conocer*. Barcelona: Ediciones Oniro.



## A. Anexo: Carta de presentación a la institución educativa

Bogotá, 27 de Marzo de 2015

Señor

**QUINTERO**

Rector

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA

Ciudad

Respetado Profesor,

Reciba un cordial saludo y los mejores deseos en su labor pedagógica y administrativa. Por medio de la presente le solicito permitir al estudiante de Maestría en Psicología **Luis Alberto Arias Cohecha** identificado con documento No. **1032380484** de Bogotá y código **266111**, matriculado actualmente en dicho programa académico, pueda realizar las actividades de trabajo de campo de su proyecto de investigación en la institución educativa a su cargo. Estará acompañando la labor de este candidato a maestría, el señor **Nelson Evelio Serrano Poveda** identificado con Cédula de Ciudadanía **1026255376** de Bogotá, quien es estudiante de la Carrera de Psicología y cursa la materia de Psicología de Grupos y Redes Sociales, dentro de la cual se presenta como contenido de la materia la realización de un estudio de caracterización del clima social de un grupo-aula.

El proyecto de investigación denominado “*El acoso escolar entre pares en una institución educativa privada de Bogotá: estudio de caso cualitativo.*” está basado en la perspectiva cualitativa-interpretativa de investigación en Psicología Social y particularmente en el área de los grupos pequeños, área afín con los desarrollos de disciplinas como pedagogía y psicopedagogía. Considero que este trabajo puede ser de interés mutuo y puede ampliar

los horizontes de conocimiento sobre esta problemática escolar para orientar posibles acciones de mejoramiento. Le recuerdo que todas las actividades contempladas dentro del proceso de investigación están orientadas por los lineamientos de la Ley 1090 de 2006 en la cuál se establece el Código Deontológico del ejercicio profesional de la Psicología en Colombia y la Ley 1620 de 2013 de Convivencia Escolar y Salud Sexual y Reproductiva. Se establece como compromiso hacer una exposición de los resultados y entregar un informe ejecutivo a la institución.

Adjunto encontrará un inventario de las actividades que se van a desarrollar al igual que un breve resumen sobre el proyecto de investigación. Agradezco su colaboración

Cordialmente,

**MARÍA ELSA GUTIÉRREZ-MALAVÉ Ph.D.**

Profesora Asociada

Departamento de Psicología

Universidad Nacional de Colombia

3165000 Ext 16341- 315 2048507

**JUAN DE JESÚS GUERRERO**

Profesor Asociado

Director Departamento de Psicología

Universidad Nacional de Colombia

3165000 Ext 16309

**NOTA: FAVOR REPORTAR CUALQUIER DECISIÓN FRENTE A LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN, COMENTARIOS O SUGERENCIAS A LOS CORREOS [laariasco@unal.edu.co](mailto:laariasco@unal.edu.co) / [neserranop@unal.edu.co](mailto:neserranop@unal.edu.co) o a los teléfonos 4405056/ 3153718538 / 3112597778.**

## **ANEXO 1. BREVE RESUMEN DEL PROYECTO DE TESIS DE MAESTRÍA**

### **CONTENIDO**

- Elaboración del estado del arte de la investigación en torno al tema del acoso escolar entre pares teniendo en cuenta los niveles ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos desde las perspectivas internacional y nacional.
- Construcción de la problemática de investigación orientada por dos grandes ejes transversales: clima social y la violencia entre pares en el contexto escolar. Al respecto el proyecto destaca la pertinencia de la orientación cualitativa

interpretativa, para analizar la perspectiva de los actores sociales, en la cotidianidad de la vivencia escolar.

- Construcción de una propuesta metodológica de la investigación por etapas, así como la obtención de la información, sistematización y análisis para la obtención de los resultados esperados de dicho proceso investigativo. Se tienen en cuenta técnicas cualitativas de investigación tales como entrevistas semiestructuradas, observación participante, diario de campo, aplicación de la adaptación cualitativa del test sociométrico de J.L. Moreno, actividades grupales complementarias.
- El proyecto delimita los conceptos centrales que guían la investigación, tales como: clima social escolar, clima social de grupo – aula, interacción entre pares en el grupo-aula, violencia escolar entre pares, bullying; así como la orientación cualitativa de conceptos centrales de la sociometría de Jacob Levy Moreno. Por ejemplo, expansividad, estatus sociométrico, átomo social, Tele, etc.
- Una parte importante del proyecto en mención, es la consideración de los aspectos éticos a seguir en el transcurso de la investigación. En efecto, el proyecto tiene en cuenta la Ley 1090 del 2006, en los aspectos concernientes a la guarda del secreto profesional, al seguimiento del consentimiento informado con los sujetos participantes en la investigación, así como la obligación de dar cuenta y presentar los resultados obtenidos de dicho proceso, si los sujetos participantes así lo desean. Lo anterior se llevará a cabo por medio de una retroalimentación programada específicamente para tal fin.
- Finalmente, el proyecto propone un abordaje multi – metodológico que combina diferentes instrumentos en la obtención de información proveniente de los sujetos así como la integración de los resultados parciales a través de una triangulación múltiple.

**ANEXO 2. INVENTARIO DE ACTIVIDADES A DESARROLLAR DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

<b>Tipo de técnica</b>	<b>Núcleo temático</b>	<b>Propósito</b>
<b>Caracterización del contexto de situación</b>	Clima social escolar	Construcción de un marco de referencia la comparabilidad de la información
<b>Entrevistas semiestructuradas a diferentes actores de la comunidad educativa</b>	Percepción social construida sobre el acoso escolar entre pares	Indagar sobre las múltiples percepciones constituidas frente al fenómeno de estudio
<b>Elaboración del diario de campo</b>	Descripción del Intercambio comunicativo entre pares. Dinámica socioafectiva de grupo-aula.	Recolectar material de apoyo que sirva para la contrastación de información a lo largo del proceso investigativo.
<b>Aplicación de la adaptación cualitativa del Test Sociométrico de J.L. Moreno</b>	Clima social de grupo-aula	Caracterizar el clima social de grupo-aula e identificar posibles casos especiales que estén relacionados con la problemática de estudio.
<b>Observación-participante del contexto de grupo aula</b>	Actitudes, percepciones, comunicación en el aula, estilos de liderazgo, energía de mantenimiento y productividad de grupo	Acompañar a un grupo-aula durante su cotidianidad para describir las dinámicas de relacionamiento y evaluar posibles casos de acoso escolar.



## **B. Anexo: Circular informativa dirigida a Padres de Familia**

Señor

Padre de familia

Grado noveno

Reciba un cordial saludo.

Uno de nuestros intereses institucionales es brindar a los estudiantes un ambiente escolar agradable y adecuado, para que el ejercicio académico y de crecimiento humano, se dé en las mejores condiciones posibles. La Rectoría y Vicerrectoría, así como el área de Orientación, hemos desarrollado actividades con tal fin, y en esta ocasión, queremos comunicarles que dos estudiantes de Pregrado y Maestría en Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, han venido a apoyar nuestra labor con miras a la optimización del clima escolar en el grupo aula de noveno grado. Ellos desarrollarán una labor de acompañamiento al curso, para desarrollar una caracterización del grupo aula, que permitirá plantear propuestas para la optimización del clima escolar, a la vez que desarrollarán actividades en el marco

del proyecto “El acoso escolar entre pares en una institución educativa privada de Bogotá: estudio de caso cualitativo.”.

Con estas actividades el colegio quiere avanzar en dar respuesta a las indicaciones de la Ley 1620 de 2013 que invita a “promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que (...) los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar (...) e incidir en la prevención y mitigación de los mismos, (...) y en el mejoramiento del clima escolar” (artículo 4 – 4).

Las actividades desarrolladas serán: acompañamiento en el aula en ciertas clases; entrevistas a algunos estudiantes con registro de audio; grabación de material audio visual (video – fotografías) de actividades de clase; aplicación de dos adaptaciones cualitativas de test de percepción grupal. Para facilitar el desarrollo de esta actividad y dar cumplimiento a disposiciones legales, solicitamos a usted (es) firmar el siguiente consentimiento informado en el cual confirma que está enterado de las actividades que se realizarán, y que autoriza a su hijo(a) a participar en ellas. Si en algún momento tiene alguna duda o inquietud, no dude en consultarla con los psicólogos investigadores acompañantes del curso, o con el área de orientación.

Gracias por su atención.

Área de Orientación y Grupo de Investigación

-----

-----

Bogotá, \_\_ de Abril de 2015

Yo \_\_\_\_\_ Padre y/o  
responsable del estudiante  
\_\_\_\_\_ del grado noveno.

Autorizo SI  NO

A que el estudiante participe en el desarrollo de las actividades de Caracterización de Grupo Aula y actividades del proyecto “El acoso escolar entre pares en una institución educativa privada de Bogotá: estudio de caso cualitativo”.

Declaro que tengo conocimiento de las actividades que se van a desarrollar y del alcance de las mismas y en constancia de ello firmo.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Padre de Familia

Estudiante

C.C. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

T.I. o R.C.

\_\_\_\_\_



## C. Anexo: Formato del consentimiento informado

Yo, \_\_\_\_\_  
identificado(a) con la cédula de ciudadanía \_\_\_\_\_ de  
\_\_\_\_\_, autorizo a mi hijo(a)  
\_\_\_\_\_ con documento de identificación  
número \_\_\_\_\_ para participar en las actividades del proyecto de  
investigación a cargo del investigador Luis Alberto Arias Cohecha, estudiante de Maestría  
en Psicología, el cual realiza una indagación relacionada con el tema del acoso entre pares  
en contexto educativo a través de la metodología de estudio de caso desde la perspectiva  
cualitativa interpretativa, y así mismo declaro que he sido informado sobre los alcances,  
objetivos y actividades propias de dicho ejercicio. Esta investigación tiene como objetivo  
general describir y analizar las dinámicas grupales inherentes al fenómeno del acoso  
escolar entre pares, conocido también como bullying o matoneo, en un colegio de la ciudad  
de Bogotá haciendo seguimiento a un grupo-aula seleccionado.

Estando conforme con los objetivos del estudio, en forma libre y voluntaria acepto que mi  
hijo(a) participe en las actividades de la investigación que implican actividades de  
observación de las dinámicas propias del grupo-aula en espacios de clase, la aplicación  
de la adaptación cualitativa del Test Sociométrico de J.L. Moreno, entrevistas personales  
semiestructuradas y talleres grupales. La presente investigación sigue los lineamientos  
estipulados en la Ley 1090 de 2006 que establece el código de ética del ejercicio  
profesional de la Psicología en Colombia, particularmente en cuanto al manejo de  
investigaciones con participantes menores de edad en contexto educativo; y también tiene  
en cuenta las indicaciones de la Ley 1620 de 2013 sobre el desarrollo de estrategias,  
programas y actividades para prevenir, detectar y hacer seguimiento al tema de acoso

escolar e incidir en su mitigación para el mejoramiento del clima escolar, según el Artículo 4.

Conozco que las actividades de la investigación en las cuales participe mi hijo(a) serán grabadas en audio y video y se tomarán fotografías y autorizo su uso para los fines propios del proceso investigativo, sabiendo que en todo momento se garantizará la confidencialidad de la información y se conservará el anonimato de las fuentes. La información suministrada y recolectada será utilizada solamente con fines académicos y no podrá ser entregada a terceras personas o entidades, de manera que tengo derecho a que siempre se me informe y se solicite mi consentimiento para su uso. También conozco que la participación en la investigación es voluntaria y puede interrumpirse en cualquier momento, si así se considera necesario.

He sido informado(a) sobre la prioridad que tengo para conocer los resultados del estudio en caso de solicitarlos al investigador del proyecto –Luis Alberto Arias Cohecha, en el teléfono 3153718538. Dejo constancia que recibo los datos para ubicarlo y resolver cualquier duda o inquietud que se presente. He recibido información sobre mi derecho a realizar preguntas que considere necesarias durante el estudio, las cuales deben ser respondidas a mi entera satisfacción. Reconozco además que la presente investigación no implica riesgos para la salud de mi hijo(a); y reconozco que tanto mis aportes como los de mi hijo(a) contribuirán en la comprensión y esclarecimiento de los temas centrales de la investigación.

En constancia de lo anterior firmo,

\_\_\_\_\_

Padre de Familia

C.C. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

Teléfono \_\_\_\_\_

Lugar y fecha \_\_\_\_\_

## **D. Anexo: Formato del Test sociométrico**

Formato de la Adaptación cualitativa test sociométrico de J.L. Moreno

Proyecto de investigación

El acoso escolar entre pares en una institución educativa privada de Bogotá:  
estudio de caso cualitativo.

Grado Noveno

Nombre: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

A continuación, usted encontrará una serie de preguntas que tienen como propósito dar cuenta de sus elecciones con respecto a situaciones comunes de la vida escolar. Este sencillo test está compuesto de 4 preguntas con 3 opciones de respuesta libre, en las cuáles es necesario que escriba el nombre de la persona que ha seleccionado según corresponda. Recuerde que su participación es voluntaria. Es necesario aclarar que la información recolectada es de tipo confidencial, será utilizada únicamente con fines académicos, no será divulgada a los demás integrantes de la institución y no tiene una calificación. El test debe ser respondido de manera individual. Agradecemos de antemano su colaboración y sinceridad al contestar.

Elecciones en actividades de entretenimiento

En una salida programada por el colegio para visitar el parque mundo aventura,

Pregunta 1. ¿Con cuáles compañeros y/o compañeras le gustaría sentarse al lado en el bus? Puede indicar 3 compañeros (as) haciéndolo en orden de preferencia, comenzando por aquel con el que más desearía sentarse. (3 con quien más le gustaría sentarse; 2 con quien moderadamente le gustaría sentarse; y 1 con quien iría solo en el caso en que las primeras dos opciones no estuvieran disponibles)

3 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

1 \_\_\_\_\_

Pregunta 2. ¿Con cuáles compañeros y/o compañeras le no le gustaría sentarse al lado en el bus? Puede indicar 3 compañeros (as) haciéndolo en orden de preferencia, comenzando por aquel con el que menos le gustaría sentarse (3 con el que menos le gustaría sentarse; 2 con quien moderadamente no le gustaría sentarse; y 1 con quien no le gustaría sentarse en caso de que las primeras dos opciones no estuvieran disponibles)

3 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

1 \_\_\_\_\_

Elecciones en actividades académicas.

La profesora de matemáticas le ha puesto un trabajo calificable que debe realizar en grupo,



Pregunta 3. ¿Con cuáles compañeros y/o compañeras le gustaría realizar ese trabajo? Puede indicar 3 compañeros (as) haciéndolo en orden de preferencia, comenzando por aquel con el que más desearía trabajar.

3 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

1 \_\_\_\_\_

Pregunta 4. ¿Con cuáles compañeros y/o compañeras le no le gustaría realizar dicho trabajo? Puede indicar 3 compañeros (as) haciéndolo en orden de preferencia, comenzando por aquel con el que menos le gustaría realizar la actividad.

3 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

1 \_\_\_\_\_

Gracias por su colaboración.

## E. Anexo: Formato de entrevista abierta para docentes

Título		Formato de entrevista para docentes
Objetivo:		Conocer las percepciones de los profesores sobre la dinámica del grupo noveno en términos de convivencia, rendimiento académico, liderazgo y clima social.
Informantes:		Profesores que dictan clase en grado noveno y orientadora escolar
Tipo de entrevista		Abierta
Estrategia de acceso al campo		Consentimiento oral de participación en la entrevista.
Dimensión espacio temporal de la entrevista		Oficina de orientación o coordinación/horas libres de los docentes
Datos de identificación		1. ¿cómo se llama? 2. ¿tiempo de experiencia docente?
Método Pedagógico		3. ¿cuál es su estilo o método pedagógico?
Contexto de socialización		4. ¿aparte de noveno grado, en qué otros cursos dicta clase? 5. ¿cómo es la relación en general con todos los estudiantes?
Contexto educativo	Relación con estudiantes de noveno grado	6. ¿cómo cree que lo perciben los estudiantes de grado noveno? 7. ¿qué percepción tiene del grado noveno?

	Relación con pares docentes	8. ¿cómo es la relación entre los docentes del colegio?
	Desempeño académico	9. ¿cuál ha sido el desempeño académico del grado noveno? ¿cuáles han sido sus resultados?
	Convivencia	10. ¿sabe usted si en el Colegio o en el curso noveno, han existido problemas de convivencia?
Preguntas emergentes		<p>11. ¿Hay unión entre los estudiantes de grado noveno?</p> <p>12. ¿se organizan los estudiantes de grado noveno en pequeños grupos?</p> <p>13. ¿percibe usted que el ambiente laboral y/o las relaciones entre los profesores, influyen en los estudiantes y su desempeño?</p> <p>14. ¿cree usted que hay estudiantes afectados por bullying en el grado noveno?</p> <p>15. ¿conoce usted la realidad familiar de los estudiantes de grado noveno?</p>
Observaciones generales		Se anotan las condiciones generales de aplicación de la entrevista tales como la disposición y actitud del entrevistado, el lugar y hora de la misma.

## F. Anexo: Formato de entrevista abierta para estudiantes

Título		Formato de entrevista para estudiantes
Objetivo:		Conocer las percepciones de los estudiantes sobre los contextos en los cuales se desenvuelve, y sus principales problemáticas
Informantes:		Estudiantes hombres y mujeres de grado noveno
Tipo de entrevista		Abierta
Estrategia de acceso al campo		Consentimiento informado de los Padres de Familia, autorización del rector y los docentes para la realización de la entrevista, y asentimiento de los estudiantes
Dimensión espacio temporal de la entrevista		Oficina de orientación/horarios de clase
Datos de identificación		1. ¿cómo se llama? 2. ¿qué edad tiene? 3. ¿Con quién vive?
Contexto familiar		4. ¿con quién vive usted? 5. ¿cómo son las relaciones con sus familiares?
Contexto de socialización		6. ¿qué le gusta hacer en su tiempo libre? 7. ¿fuera del colegio con quién se relaciona usted?
Contexto educativo	Relación con pares	8. ¿cómo es su relación con sus compañeros de curso? 9. ¿cómo es su relación con los estudiantes de otros cursos?
	Relación con docentes	10. ¿cómo es su relación con los profesores?
	Desempeño académico	11. ¿cómo ha sido su desempeño académico a

		lo largo del año? ¿cuáles han sido sus resultados?
	Convivencia	12. ¿sabe usted si en el curso noveno hay problemas de convivencia?
Preguntas emergentes		13. ¿qué religión tienen en su casa? 14. ¿fuera del colegio con quien se relaciona usted? 15. ¿ha sido usted objeto de bullying? 16. ¿sabe usted si en el curso noveno se han presentado casos de bullying?
Observaciones generales		Se anotan las condiciones generales de aplicación de la entrevista tales como la disposición y actitud del entrevistado, el lugar y hora de la misma.

## G. Anexo: Formato de fichas resumen de diario de campo

FICHA RESUMEN DE DIARIO DE CAMPO U OBSERVACIÓN	
Fecha	Fecha en la cual se realiza la observación
Lugar	Lugar o lugares en los que se realiza la observación o se mantienen conversaciones.
Clase	Indicación del espacio académico en el que se realiza la observación
Profesor	Profesor o profesores a cargo de este espacio, o participantes en la observación y conversación.
Duración	Duración de la Observación
Participantes	Cual es la población que estaba presente en el espacio donde se realizó la observación o con quienes se mantuvieron conversaciones.
Aspectos no indagados	Aspectos de la investigación que no fueron objeto la conversación o la observación.
Afectividad	Aspectos afectivos de los estudiantes, referidos en la conversación u observación
Otros	Otra información dada por los participantes, por los investigadores o las interacciones entre los mismos.

## H. Anexo: Formato de fichas resumen de observación

FICHA RESUMEN DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	
Fecha	Fecha de la Observación de la clase
Lugar	Lugar en que se realizó la observación – clase
Clase	Clase en la cual se realiza la observación
Profesor	Profesor que dicta la asignatura, y en cuya clase se está llevando a cabo la observación del grupo aula
Duración	Tiempo de la clase en que se realizó la observación
Participantes	Población académica a quienes se observa
Dinámica de grupo	Forma en que se relacionan los estudiantes entre sí, y frente al profesor que se encuentra al frente de la asignatura en ese momento.
Comunicación	Forma en que los estudiantes se comunican entre sí, de forma verbal, y adopciones de términos o expresiones al respecto.
Estilo de liderazgo	Estilo de liderazgo del docente
Productividad	Forma en que los estudiantes cumplen con las labores asignadas por el docente para ese espacio de clase.
Afectividad	Forma en que los estudiantes se expresan afecto entre si.
Establecimiento de normas	Cómo el profesor establece la forma en que orientará la asignatura.

# I. Anexo: Descripción del contexto de situación de la institución

## DATOS DE IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

<b>Nombre</b>	Colegio Privado
<b>Dirección</b>	Sur de Bogotá, Localidad de Ciudad Bolívar
<b>Localidad</b>	Ciudad Bolívar - Zona 19
<b>Teléfono</b>	765XXXX
<b>E - mail</b>	<a href="mailto:nombredelcolegioprivado@hotmail.com">nombredelcolegioprivado@hotmail.com</a>
<b>Inscripción</b>	XXX6 y 3XXX
<b>Licencia</b>	XXX del XX de XXXXX de 2000 Secretaría de Educación
<b>Nit</b>	XXXXXXXXXX – 3
<b>Código DANE</b>	3XXXXXXXXXX
<b>Niveles</b>	Preescolar Básica Primaria Básica Secundaria Media Académica
<b>Naturaleza</b>	Privada
<b>Carácter</b>	Mixto
<b>Calendario</b>	A
<b>Jornada</b>	Única



## ■ HISTORIA

El Colegio Privado inició por la intención del Señor Quintero, quien junto con su esposa la señora Reyes, recibieron la obra que habían iniciado unas religiosas católicas romanas, con una escuela para atender a los niños del sector. Así pues en el año 1973 empieza la institución educativa, siendo los primeros estudiantes los hijos de la misma pareja, los de algunos amigos y vecinos del sector, y empezando como una escuela de educación primaria; con el paso del tiempo, los estudiantes y padres de familia, insistieron a la pareja de esposos sobre la necesidad de abrir los grados de educación secundaria, suceso que se fue dando paso a paso, hasta que en el año 1990 se gradúa la primera promoción de bachilleres.

Con el paso de los tiempos, la institución fue creciendo hasta tener dos sedes, una de las cuales se encuentra al costado sur de la avenida Boyacá en el barrio el Lucero, y otra al costado norte en inmediaciones del barrio México; su amplia planta física, hizo que la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá, eligiera al colegio como su aliado estratégico en el sector, creando un convenio con él para que una mayor cantidad de habitantes del sector, accedieran a la educación preescolar, primaria, secundaria y media. Dicho convenio estuvo vigente hasta el año 2014, cuando una gran cantidad de los mega colegios del sector, promovidos por la alcaldía distrital fueron entregados al distrito capital y puestos en funcionamiento, razón por la cual la administración del Colegio se vio obligada a alquilar dos terceras partes de su planta física: la sede del costado norte, y la mitad de la sede sur.

## ■ PLANTA DOCENTE Y ADMINISTRATIVA

Al momento en que arriba el grupo de observadores a la institución, se encuentra que la planta docente y administrativa del colegio está conformada de la siguiente forma:

- Rector
- Vicerrector

- Secretaria
- Coordinador de la Sección Preescolar y Primaria, Docente de segundo grado
- Coordinador de la sección Bachillerato - Grados 6 - 8, director de 8° y docente de Inglés.
- Coordinador de la sección Bachillerato - Grados 9 - 11, director de 11° y docente de Matemáticas.
- Orientadora escolar, encargada del trabajo social en los grados 10 y 11, y de la asignatura proyecto de vida.
- Docentes de la sección primaria y preescolar: siete
- Docentes de la sección bachillerato: siete (incluyendo a las coordinadoras y la orientadora).

#### ■ ELEMENTOS SOBRESALIENTES DEL MANUAL DE CONVIVENCIA

El Colegio privado señala en la Justificación del Manual de convivencia escolar, que surge como un medio de orientación y dirección, para señalar de forma clara las normas que faciliten que en un ambiente sano, de paz y armonía, se de la convivencia en el ambiente escolar. Para tal fin, las normas buscan determinar y facilitar de forma clara los deberes y derechos de los miembros de la institución educativa, generando conciencia y responsabilidad personal de los actos, abriendo el “camino hacia la tolerancia, la franqueza, la libertad y el respeto mutuo” (Manual de Convivencia Pág. 4). Se señala entonces que a la base del manual de convivencia se encuentra la constitución Nacional, el Código del Menor, la Ley General de Educación (Ley 115 Decreto 1860), “y los siete principios fundamentales para la Convivencia social” (Pág. 4).

El marco filosófico de la Institución, está centrado en la vivencia y apropiación de los valores por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta diferentes aspectos de la comunicación, para buscar crear hombres libres y autónomos, con espíritu de liderazgo, capacidad de aceptar al otro y apropiación contextual de la información recibida, promoviendo el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje, teniendo en cuenta “sus intereses, valorando sus esfuerzos y corrigiendo sus errores de manera afectuosa y paciente”.

La misión institucional gira entorno a la humanización de la población estudiantil a la que forma, por medio de la ciencia y la tecnología; haciendo al estudiante un agente activo de este proceso de edificación del conocimiento siendo luego capaz de transformar su entorno y calidad de vida; para tal misión, la institución prevé que para el año 2020 los estudiantes que allí se forman serán capaces de asumir proyectos de vida como emprendedores o investigadores calificados, al servicio de la comunidad.

El P.E.I. cuenta con 4 objetivos generales, que son:

1. “Explicar la organización de la institución, instancias de procedimientos, derechos, deberes y funciones de las personas que conforman la comunidad educativa”.
2. “Educar en el respeto por la dignidad humana y el entorno en condiciones democráticas contribuyendo a la formación del alumno por medio del desarrollo de sus aptitudes, destrezas, competencias, afectividad, sensibilidad y sentido crítico”.
3. “Propiciar espacios de convivencia social que permitan un sano desarrollo de la personalidad”.
4. “Plantear estrategias que permitan el diálogo, la conciliación y concertación con base en los fines establecidos en el P.E.I. dentro de un ambiente humano, armónico y democrático”.

Se define el horario de la institución, de forma diferencial para los estudiantes de preescolar y básica primaria, frente a los de secundaria y media académica; así pues, tenemos que el horario de primaria empieza a las 6:15 de la mañana, y concluye a las 2:00 pm, mientras que el de secundaria y media, inicia a la misma hora y termina treinta minutos más tarde. El horario de los alumnos de secundaria, que compete al caso, está distribuido de la siguiente forma:

ESPACIO	HORA
Entrada y formación	6:15 a.m. - 6:30 a.m.

Primera hora	6:30 a.m. - 7:30 a.m.
Segunda hora	7:30 a.m. - 8:30 a.m.
Tercera hora	8:30 a.m. - 9:30 a.m.
Descanso	9:30 a.m. - 10:00 a.m.
Cuarta hora	10:00 a.m. - 11:00 a.m.
Quinta hora	11:00 a.m. - 12:00 m
Descanso	12:00 m - 12:30 p.m.
Sexta hora	12:30 p.m. - 1:30 p.m.
Séptima hora	1:30 p.m. - 2:30 p.m.

Según señala el manual de convivencia, el estudiante de este colegio privado se identifica como una persona en continuo proceso de formación, reconociendo no solo el componente fáctico sino trascendente del individuo; desde esta perspectiva, es tarea del Colegio proporcionar los espacios y medios para formar un estudiante que sea:

1. Respetuoso de sí mismo, los demás y las diferencias existentes.
2. Creativo y con capacidad investigativa, organizativa y demás con miras a proyectarse haciendo uso de los avances tecnológicos y culturales.
3. Autónomo, y por ende creador de su propia formación y educación.
4. Con una ética basada en la dignidad, el respeto, la honestidad y la tolerancia.
5. Una persona capacitada para tomar parte activa en las decisiones del colegio la familia y el país y por ende conocedor de las normas de las mismas instituciones.
6. Capaz de valorarse a sí mismo, con sus habilidades y limitaciones, y que use su tiempo libre para la creatividad, el deporte y la recreación desde una perspectiva de socialización.
7. Consciente de su responsabilidad en el cuidado del medio ambiente
8. Que valore la importancia del trabajo Como fundamento del desarrollo individual y social

9. Productivo, y en su mente con un sentido de empresa
10. Convencido de que la excelencia es fruto de la exigencia

El manual de convivencia reconoce todos los órganos de representación estudiantil, profesoral y administrativa, propios de cualquier institución educativa que funcione en el territorio nacional. Resalta el colegio el papel tan importante que ocupa el servicio de orientación escolar, en cuanto es un gran aportante para el desarrollo de la personalidad de los educandos.

Las normas de la institución prevén también que los estudiantes son agentes de derechos y deberes, y por tanto señala una tabla de 21 derechos con sus correspondientes deberes. Dentro de los mismos, vale la pena señalar el derecho a ser escuchado, defenderse, y atender a las instancias de conciliación; era interponer los recursos de defensa pertinentes, el ser evaluado de forma periódica y justa, el respetar la dignidad de las personas, el disfrutar de una planta física limpia y ordenada, el que los padres suministren los recursos necesarios para el desarrollo del aprendizaje, el reconocimiento como miembro de la institución educativa por medio del uniforme, y el convivir en un ambiente escolar libre de sustancias psicoactivas.

Dentro de la normatividad en la que se marca el manual de convivencia, se señala el código de infancia y adolescencia, ley 1098 de 2006; la política pública de discapacidad para el Distrito capital - decreto número 470 del 12 de octubre de 2007, la Constitución Política de Colombia, y la ley 1620 de 2013 que reglamenta la convivencia escolar, entre otras. A este respecto, vale la pena señalar que el manual de convivencia citando la ley 1620, señala una definición de lo que es acoso escolar o bullying, de la siguiente forma:

Acoso escolar o bullying:

“conducta negativa, intencional, metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia, o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares Con quienes mantiene una relación de poder

asimétrica, que se presenta en forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno”.

Señala el mismo documento, que:

”el acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo”

Para facilitar la convivencia escolar, y asegurar que las normas y leyes se cumplen en la institución, a su vez que se promueven estrategias y se le dieron acciones de cambio en Pos de una buena convivencia escolar, señala el manual de convivencia que debe conformarse un comité escolar de convivencia que estaría conformado por las siguientes personas:

1. Rector
2. vicerrector
3. personero estudiantil
4. docente orientador
5. coordinador
6. presidente del Consejo de padres
7. presidente del Consejo de estudiantes
8. docente que lidera el área de convivencia.

El mismo documento, señala un protocolo para la atención integral de convivencia escolar, que prevé componentes de prevención, promoción, atención, y seguimiento; a su vez, contempla medidas pedagógicas y acciones para la promoción de la convivencia escolar, y la prevención de situaciones que afecten la sana convivencia.

Desde una perspectiva académica, el manual de convivencia prevé que la evaluación en el colegio tendrá unas características y criterios básicos tales como: ser integral, continua, interpretativa, incluyente, dialógica, sistemática, participativa, formativa, flexible exigente; para lo cual se hace necesario la creación de un plan de mejoramiento o de refuerzo, que ayude a los estudiantes a tener un mejor desempeño académico.

El grado noveno, está conformado por 46 estudiantes inscritos. De estos estudiantes 27 son mujeres, y 19 varones.

Los estudiantes de grado noveno, tienen un horario académico en el cual se contemplan 9 materias curriculares, y una materia extra que hace parte del plan educativo institucional - PEI, de la institución. así pues, tenemos que el horario propuesto para los estudiantes de grado noveno es el siguiente:

■ Horario de clases grado noveno

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
6:15	Entrada	entrada	entrada	Entrada	Entrada
6:30	Inglés	plan lector	plan transversal	plan lector	plan lector
7:30	matemáticas	química	plan transversal	contabilidad	Matemáticas
8:30	matemáticas	química	Sociales	contabilidad	matemáticas
9:30	descanso	descanso	descanso	descanso	descanso
10:00	biología	Inglés	sociales	Artes	español
11:00	biología	Inglés	religión	Artes	inglés
12:00	Descanso	descanso	descanso	descanso	descanso
12:30	Español	sociales	educación física	matemáticas	inglés
1:30	Español	sociales	educación física	matemáticas	sociales
2:30	Salida	Salida	salida	Salida	salida









