

CARACTERIZACIÓN DE LAS FORMAS DE INTERACCIÓN ENTRE DIFERENTES ACTORES DE UNA COMUNIDAD EDUCATIVA

MARÍA CLARA RODRÍGUEZ*, PATRICIA VACA**, NOHELIA HEWITT***, ESTHER, S MARTÍNEZ****
UNIVERSIDAD DE LA SABANA, BOGOTÁ - COLOMBIA

Recibido, octubre 10 /2008

Concepto evaluación, abril 19/2009

Aceptado, octubre 10/2009

Resumen

Esta investigación propuso caracterizar la interacción entre diferentes actores de una comunidad educativa, utilizando métodos combinados. Participaron veinticinco docentes y cien niños y niñas de 9 y 12 años. La recolección de la información se realizó a través del Registro de Observación de Comportamientos, el Inventario de Reporte de Hostigamiento de Hirschstein, Edstom & Frey (2007) y Grupos de Discusión. A partir del análisis de frecuencias se identificaron el acoso físico y psicológico entre pares en el aula y fuera de ella, y las prácticas de los docentes frente a esta situación. La información de los Grupos de Discusión, analizada a partir de la propuesta de Strauss y Corbin. (2002), permitió comprender los significados que subyacen a las prácticas en las cuales se evidencia el uso del poder y la autoridad para intimidar y controlar al otro. La percepción de impotencia de los participantes no les permite asumirse como sujetos activos frente a esta realidad.

Palabras Claves: Acoso escolar, Cognición social, Prácticas sociales.

CHARACTERIZATION OF DIFFERENT FORMS OF INTERACCTION AMONG ACTORS OF AN EDUCATIONAL COMMUNITY

Abstract

The objective of this research was to understand the interactions between different actors of an educational community using a multi-method approach. The participants were twenty five teachers and one hundred children whose ages were between nine and twelve. Information was collected by means of the Behavioural Observation Record, the Bullying Report Checklist by Hirschstein, Edstom, Frey, Sneill, & Mackenzie (2007) and Discussion Groups. Frequency analysis were carried out in order to identify the prevalence of physical and psychological school bullying among peers inside and outside the classroom as well as the teachers' reactions when facing this kind of situation. The information obtained through the Discussion Groups was analysed through Strauss & Corbin's (2002) approach. That analysis led to understanding the underlying meaning of practices where the use of power and authority to intimidate and control others are evidenced. The participants' perception of impotence doesn't allow them to assume themselves as active subjects when coping with this reality.

Key words: School Bullying, Social Cognition, Social Practices School.

CARACTERIZAÇÃO DAS FORMAS INTERAÇÃO ENTRE DIFERENTES DE ATORES EM UMA COMUNIDADE EDUCACIONAL

Resumo

Esta pesquisa propõe caracterizar a interação entre diferentes atores de uma comunidade educacional de aprendizagem, utilizando métodos combinados. Participaram vinte e cinco professores e cem meninos e meninas de 9 a 12 anos de idade. A coleta de dados foi feita aplicando o Registro de Observação de Comportamentos, o Inventário de Relatório de

* Profesora Asociada, Facultad de Psicología, Universidad de La Sabana, Colombia. mariarb@unisabana.edu.co.

** Profesora Asistente, Facultad de Psicología, Universidad de La Sabana, Colombia. patricia.vaca@unisabana.edu.co.

*** Profesora Asistente, Facultad de Psicología, Universidad de La Sabana, Colombia. nohelia.hewitt@unisabana.edu.co

**** Profesora Asistente, Facultad de Psicología, Universidad de La Sabana, Colombia. esther.martinez@unisabana.edu.co.

Assédio de Hirschstein, Edstom e Frey (2007) e Grupos de discussão. O assédio físico e psicológico entre estudantes na sala de aula e fora dela, e as práticas de professores nessa situação, identificaram-se a partir da análise de frequências. A informação dos Grupos de discussão, analisada com a proposta de Strauss e Corbin (2002), permitiu-nos compreender os sentidos subjacentes nas práticas em que é evidente o uso do poder e da autoridade para intimidar e controlar o outro. A percepção de impotência dos participantes não lhes permite assumir-se como sujeitos ativos frente a essa realidade.

Palavras-chave: assédio escolar, cognição social, práticas sociais.

INTRODUCCIÓN

La escuela, reconocida como un espacio de socialización, cumple no solamente una función formativa en términos de transmisión del conocimiento, sino que se convierte en el lugar donde se apropian y expresan las creencias y valores de una sociedad. Se constituye entonces en una instancia o agencia que además de la familia, el Estado, la iglesia y los pares, contribuye a que el individuo introyecte la realidad de la sociedad en que se encuentra y configure su identidad personal (Berger & Luckman 1986). Para estos autores, la realidad subjetiva y social están íntimamente relacionadas, considerando que la realidad es construida por los individuos a la vez que esta estructura sus conductas.

De esta manera las prácticas de socialización, entendidas entonces como mecanismo de reproducción cultural, permiten al sujeto interiorizar los roles o papeles sociales, los valores, las normas o parámetros que lo orientarán, o con los cuales se confrontará desde el comportamiento como individuo o como integrante del colectivo. Es en los espacios de interacción donde el hombre construye, da significado y determina la realidad; las concepciones de una sociedad se gestan, se nutren y se manifiestan en las interacciones.

En este orden de ideas, la escuela como ámbito fundamental de los procesos de socialización puede contribuir a la construcción de prácticas democráticas como participación, respeto a la diversidad y negociación de diferencias por el diálogo y el consenso, o por el contrario, puede convertirse en un espacio para la construcción y reproducción de prácticas violentas como posturas autoritarias, excluyentes y solución de diferencias por imposición. Sin duda, el tipo de interacciones que se realizan en la escuela, tiene una relación con la construcción de una cultura reproductora de prácticas participativas o de prácticas violentas (Vargas, 2000).

Estas consideraciones son un punto de partida para generar procesos de reflexión frente a las prácticas de socialización que ocurren en la escuela, explorar las interacciones que allí suceden y a través de ellas acceder a los significados que movilizan. Interés sustentado en el plan-

teamiento de que los procesos de socialización, no solamente reproducen un sistema social, sino que pueden estar orientados a la introducción de nuevos parámetros culturales y, en algunos casos, a la resignificación de otros. En este sentido pueden ser generadores de cambios culturales.

En un país como Colombia, la violencia es un fenómeno reconocido como problema social desde hace tres décadas, cuyas consecuencias van más allá del daño individual, pues implica la salud y ajuste psicológico de futuras generaciones y, por tanto, la salud global de la sociedad en la que nos ha tocado vivir (Pineda & Otero, 2004). Son numerosos los estudios que señalan cómo las expresiones de violencia se relacionan con las ideas de lo que significa ser mujer u hombre, los derechos atribuidos a cada género, el ejercicio del poder y la aceptación de la diversidad. La escuela, no es impermeable a estas ideas que circulan en la cultura por el contrario, con frecuencia, es el espacio que posibilita la expresión de diversas manifestaciones de violencia contenida en ellas.

La violencia interpersonal no es una excepción; es un fenómeno complejo con muchas causas y manifestaciones que implica a la comunidad en general. Puede ser física y verbal, emplear la amenaza, la persecución o la intimidación como formas de ejercicio del poder, el cual se va imponiendo para resolver los conflictos o reclamar los derechos (Berkowitz, 1996; Milton, 1999; Rosario, 1999; Salas –Menotti, 2005). No se refiere a un estado de ira o de reacciones agresivas en el contexto de un conflicto, sino a un proceso de control y dominio ejercido por una persona sobre otra que ocasiona daños visibles en quien es expuesto a ese abuso de poder (Corsi, 2007). En toda relación interpersonal se ejercen micropoderes que están presentes en lo cotidiano en diversos niveles. El poder en sí mismo no tiene una connotación negativa. Sin embargo, al hablar en un contexto de violencia interpersonal se debe observar el uso inadecuado del mismo.

Según Corsi (2007), existen cuatro formas de poder que se visualizan en las relaciones interpersonales: a) *El poder autoafirmativo* referido a la capacidad de ejercer la autonomía, de hacer y transformar sin depender de otro. Requiere una legitimación social que lo autorice y lo valore; b) *El poder de dominio* poder impositivo que se

ejerce sobre o en contra de otras personas para lograr obediencia y disponibilidad. Se ejerce sobre el pensamiento, la libertad, la sexualidad, la economía o la capacidad de decisión de quien se busca subordinar; c) **El poder de microdefinición** permite definir lo correcto y lo incorrecto, lo verdadero y lo falso. Tiene como objetivo orientar las interacciones y las conductas de las otras personas en términos de los propios intereses, creencias y percepciones. Se ejemplifica cuando se habla del por qué y, la respuesta es: “porque yo lo digo”; d) **El poder heteroafirmativo**: poder positivo que intenta otorgar al otro los elementos que facilitan su crecimiento personal y la autonomía. Es la capacidad de cuidado y dedicación a otros. Es un poder para ser y dejar ser.

Dentro de las interacciones interpersonales se observan dos formas de relación de poder: las igualitarias, cuando el ejercicio del poder de dominio es móvil, alternativo y reversible y ambas partes utilizan los poderes autoafirmativos y heteroafirmativos, y las abusivas, cuando el ejercicio del poder de dominio está distribuido rígida y desigualmente. En este caso, se genera subordinación.

Estas relaciones de poder abusivo se construyen basadas en el sistema de creencias que atraviesa la cultura en que vivimos. En el tipo de organización política vigente lo que está relacionado con la ausencia de políticas públicas orientadas a erradicar el abuso de poder o los modelos de impunidad para quienes abusan del mismo. En los modos de funcionamiento de las instituciones, la omisión procedente de los poderes públicos o bien derivada de la actuación individual del profesional o funcionario que comparte abuso, negligencia y detrimento, y a través de estrategias vinculares y de comunicación interpersonal que garantizan el uso del poder tales como el mantener aislada a una persona, el control y manipulación de la información, el control de la vida personal, de sus emociones, su autoconcepto, la degradación, la desacreditación, y la imposición del propio pensamiento, entre otras (Corsi, 2007, Serrano, 2006).

Los ámbitos en que se manifiesta el abuso del poder interpersonal son el familiar, el laboral, el recreativo, el social y el escolar. En el ámbito educativo se conoce como la violencia escolar, la que se ha considerado como un problema desde hace muchos años (Bauyth, 1975, Olweus, 1998). La violencia escolar puede adoptar tres modalidades en relación con la persona vinculada a la interacción. En un caso se encuentra la violencia del profesor contra el alumno; en otra, la del alumno contra el profesor; y una última modalidad es la violencia entre compañeros (Parra, Gonzalez, Moritz, & Blandon, 1994; Serrano, 2006).

Dentro de estas formas de violencia escolar, se observa la acción física del maestro sobre el alumno por causas disciplinarias o de aprendizaje, tanto en el aula como fuera de ella; el regaño constante a la llegada al colegio o al comenzar las clases y a la entrada de los recreos; en las reuniones con padres de familia y en el trabajo de aula como manera de explicar y de evaluar. La pedagogía escolar de la humillación como una manera de castigar, de hacer sentir la autoridad o como una forma extrema del regaño. Otras formas, permanecen ocultas en el espacio escolar, porque aunque se causen allí, se trasladan a otros espacios como la familia. Estas formas tienen que ver con las quejas de los profesores a los padres de familia, que fomentan la reacción agresiva de ellos hacia sus hijos. Actualmente, en muchos colegios citar a los padres se ha convertido en una amenaza para el estudiante, es una forma de trasladar a los padres la ejecución de la acción de violencia física (Parra et al, 1994; Hewitt, 2006).

El acoso escolar, por el contrario, es una forma de tortura a la que, habitualmente, un grupo de compañeros sujeta a otro. En ocasiones, el agresor es uno solo, pero es más fuerte que la víctima, o es percibido así por el acosado. De esta forma, el acoso escolar se da siempre en un marco de desequilibrio de poder entre agresor y víctima (Serrano, 2006). Este comportamiento violento en la escuela o acoso se usa como una estrategia para fortalecer la posición y el poder y para subvalorar uno o más grupos, individuos, o aspectos del ambiente. Se caracteriza por el deseo consciente y voluntario de dañar al otro y colocarlo bajo stress. Ocurre típicamente de forma reiterada en el tiempo y con un desequilibrio del poder existente entre el acosador y la víctima (Olweus, 1998; Pellegrine & Long, 2002).

Para que la violencia escolar sea tipificada como acoso escolar debe cumplir con cuatro requisitos: presentarse entre compañeros, pares o iguales; darse en un marco de desequilibrio de poder; ser reiterativa y finalmente, ser intimidatoria (Olweus, 1998; Serrano, 2006).

Los sujetos directamente involucrados en este fenómeno según Cerezo (2001b) son el agresor, la víctima, los espectadores “compañeros” y adultos (profesores/as y padres). El agresor también llamado “acosador” es, por lo general, de sexo masculino; tiene como característica una mayor fuerza física que hace que se le genere respeto y temor entre los otros compañeros, pero sobretodo en la víctima; tiende a repetir el año escolar y esto hace que este ubicado en grupos de estudiantes con menor edad. Su personalidad se caracteriza por un temperamento agresivo e impulsivo, con dificultades para comunicar y negociar sus deseos, falta de empatía hacia el sentir de la víctima y fal-

ta de sentimiento de culpabilidad. También se le dificulta el control de la ira y un nivel alto de hostilidad que hace que interprete sus relaciones con los otros como una fuente de conflicto y agresión hacia sí mismo. En conclusión, el acosador es violento, belicoso con sus pares y adultos, autosuficiente y con un buen autoconcepto.

Por su parte, la víctima, tiende a ser débil, de textura muy delgada o muy obeso, de estatura muy baja o muy alta, en ocasiones usa anteojos, otro de los rasgos es el color de la piel y las dificultades en el habla. Además su personalidad se caracteriza por su inseguridad, sensibilidad, timidez, bajos niveles de autoestima; muestran un alto nivel de ansiedad, es solitario, tiene pocos amigos y es excesivamente protegido por sus padres.

En este sentido, Olweus (1998) propone dos prototipos de víctimas: La activa o provocativa y la pasiva. La primera, en la que el sujeto (víctima) exhibe sus rasgos característicos, combinando la ansiedad y una reacción agresiva, suele actuar violento y desafiante, son estudiantes que tienen problemas de concentración y tienden a comportarse de forma tensionada e irritante a su alrededor. A veces tienden a ser tildados/as de hiperactivos/as, y lo más habitual es que provoquen reacciones negativas en el resto de sus compañeros. El segundo prototipo es el más común, son inseguros, se muestran poco y sufren calladamente el ataque del agresor. Su comportamiento para el agresor es un signo de agresividad y desprecio al no responder al ataque y al insulto. En general las víctimas son sujetos rechazados, difícilmente tienen un amigo en clase y les cuesta mucho trabajo hacerlo; son los menos populares de la clase. Sus redes de apoyo son pobres, sin embargo, desarrollan una mayor actitud positiva hacia los profesores que los agresores/as.

Los compañeros del estudiante víctima, denominados espectadores, juegan un papel importante en la dinámica del Bullying, son aquellos estudiantes que están presentes en el ataque del agresor observando pero no intercediendo a favor de la víctima. Olweus (2001) ha interpretado la falta de apoyo de los/as compañeros/as hacia las víctimas como el resultado de la influencia que los/as agresores/as ejercen sobre los demás, hecho muy frecuente en estos procesos de intimidación.

En algunas experiencias los espectadores se comportan de forma agresiva después de observar un acto de agresión. En el caso de maltrato entre iguales se produce un aprendizaje social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros que conocen el problema, aunque no hayan sido protagonistas inicialmente del mismo. Este factor es esencial para entender la regularidad

con la que actos de esta índole pueden producirse bajo el conocimiento de un número importante de observadores que, en general, son los/as compañeros/as del entorno de los escolares. En otros casos se ha demostrado que el miedo a ser incluido dentro del círculo de la victimización y convertirse también en blanco de agresiones, impide que los compañeros que sienten que deberían hacer algo, no lo hagan.

Por último, se encuentran los adultos (profesores y padres), quienes no se dan cuenta de los hechos relacionados con el *bullying* y tampoco se sienten preparados para afrontarlo. Esto conlleva a una dificultad para la detección e intervención puesto que, cuando los casos salen a la luz, la escalada de las agresiones suelen estar en niveles de mayor riesgo e intensidad para la víctima (Smith, 1994).

El acoso escolar tiene impacto en los diferentes sujetos involucrados en esta dinámica; en los agresores se presentan consecuencias y puede suponer un aprendizaje de cómo conseguir los objetivos y, por tanto, estar en la antesala de comportamientos delictivos. La conducta del agresor consigue un refuerzo sobre el acto agresivo y violento como algo bueno y deseable y por otra parte, le proporciona un método de disfrutar un estatus en el grupo y una forma de reconocimiento social por parte de los demás. Si este aprende que está es la forma de establecer los vínculos sociales generalizará esas actuaciones a otros grupos, en los que se integre, donde será igualmente molesto (Avilés, 2002).

En las víctimas es para quien puede tener consecuencias más nefastas ya que pueden desencadenar fracaso, dificultades escolares, niveles altos y continuos de ansiedad y, más concretamente, ansiedad anticipatoria, insatisfacción, fobia al ir al colegio, riesgos físicos, y en definitiva una personalidad insegura y poco sana para el desarrollo correcto e integral de la persona (Avilés, 2002, Olweus, 2001; Serrano, 2006).

Los espectadores no permanecen ilesos/as al respecto; por el contrario, les proporciona un aprendizaje sobre cómo comportarse ante situaciones injustas y un refuerzo para posturas individualistas y egoístas, y lo que es más peligroso, una exposición a un modelo donde puede dársele el valor equivocado a estas conductas agresivas, interpretándolas como importantes y respetables para conseguir lo que se desea. Otra de las consecuencias señaladas es la desensibilización que se produce ante el sufrimiento de los otros a medida que van contemplando acciones repetidas de agresión, en las que no son capaces de intervenir para evitarlas. Por otra parte, también se indica que aunque el espectador manifiesta su ansiedad de ser atacado por el agresor, en algunos casos podría sentir

una indefensión semejante a la experimentada por la víctima. (Avilés, 2002).

Se han planteado diferentes tipos de factores que pueden ayudar a entender por qué se presenta este fenómeno y qué hace que se mantenga. El ámbito familiar tiene una gran importancia en el aprendizaje de las formas de la relación interpersonal, así como la estructura, los estilos educativos de los padres y madres, las relaciones con los hermanos y la dinámica de la familia. Ballesteros, Cortés & Forero (2001) señalan que los niños aprenden costumbres y valores de su sociedad por medio del contacto con los individuos ya socializados inicialmente en la familia. Factores sociales y culturales como los medios de comunicación especialmente la televisión, se han convertido en un contexto educativo informal en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, las niñas y adolescentes; las creencias y los valores culturales, el aprendizaje social al observar el modelo agresivo que logra lo que se propone mediante la fuerza y la intimidación; la atribución de la responsabilidad emocional y personal; las características personales como la falta de control, el temperamento difícil, la baja capacidad para solución de problemas interpersonales y, los aspectos estructurales y la dinámica de la institución educativa son factores que se deben considerar a la hora de explicar este problema.

La investigación sobre acoso y violencia en la escuela se ha orientado más a la detección del problema. En la investigación de Cerezo & Ato (2005), que pretendió identificar la prevalencia del acoso en escolares y adolescentes que asistían a colegios de la ciudad de Murcia, España, y en colegios de Inglaterra, a través del cuestionario *BULL-S* diseñado y validado en este estudio, se encontró que en Murcia el 16.7 % de los estudiantes experimenta acoso escolar. El 9.2% de los niños manifiesta conductas agresivas, mientras que el 7.5 % se considera víctima de dichas agresiones. El 7.5% de los agresores son hombres, y el 4.7 % de las mujeres son víctimas.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2004), dentro de su proceso de evaluación del sistema educativo del Distrito Capital, aplicó la prueba de competencias ciudadanas a 170.000 estudiantes de los grados 7° y 9°, tanto de colegios oficiales como privados, con el fin de identificar cómo se perciben los propios jóvenes, cómo se relacionan entre ellos y con el resto de la sociedad. A dicha prueba se le adicionaron dos ítems orientados a identificar la presencia de acoso escolar en colegios públicos y privados. Los resultados evidenciaron que los jóvenes de Bogotá respetan, en su mayoría, al "otro", ajustan su comportamiento a las reglas de su grupo, pero no valoran

o no entienden las opiniones contrarias a las suyas. Esta información dio paso a realizar nuevos cuestionarios que permiten indagar más sobre la personalidad, aptitudes y actitudes de los estudiantes frente a las relaciones interpersonales con sus pares, comportamientos y creencias.

Hoyos de los Ríos, Aparicio, Heibron & Schamun (2004) en su estudio realizado en Barranquilla, que pretendía identificar las representaciones de maltrato entre niños y niñas escolarizados de 9, 11 y 13 años, con una muestra de 80 niños encontraron, que aunque hay un desarrollo en la organización y estructura de las representaciones de los niños, el contexto influye en el ritmo de desarrollo de éstas. No se encontraron diferencias entre niños y niñas en cuanto a las representaciones; sin embargo, se encontraron diferencias con respecto a la atribución emocional y a las estrategias de afrontamiento.

Como se puede observar, las interacciones sociales dentro del contexto escolar basadas en insultos, burlas, patadas, puños, chantajes o amenazas, entre otros, son más frecuentes de lo que se piensa e inciden directamente en el desarrollo de los estudiantes. La normalización de las situaciones de agresión y maltrato entre ellos es un evento habitual, se tiende a pensar que si no existen consecuencias físicas observables en las víctimas, espectadores y en los agresores no es un fenómeno que amerite atención. En algunos casos esta práctica es considerada como un juego de niños y algo normal en el colegio. Sin embargo, se debe analizar qué tan normal es que a un estudiante no le dejen hablar en la clase, lo insulten repetidamente, lo rechacen, le digan groserías o le hagan obvio un defecto físico, y que cuando busca defenderse, encuentre un grupo de compañeros que apoyan las ofensas, y se vea forzado a recibirlas. O también que cuando se dirija a un profesor para repórtale lo que sucede, le responda "no se meta con ellos" o "usted cómo es de problemático".

Los expertos en violencia y acoso escolar no tienen todas las respuestas para solucionar este problema psicosocial. Se requieren investigaciones orientadas a identificar las formas de expresión de esta problemática y desde allí definir y evaluar propuestas y estrategias de intervención que garanticen una convivencia sana y una cultura de paz. Lo anterior, llevó a soportar esta investigación en respuesta a la necesidad planteada por una comunidad educativa rural, que tuvo como objetivo caracterizar las formas de interacción entre los diferentes actores docentes y estudiantes de una comunidad educativa, con el fin de plantear una propuesta de intervención que favorezca la convivencia.

MÉTODO

Tipo de Investigación

Se realizó un estudio de métodos combinados, que implicó una primera etapa descriptiva y una segunda etapa cualitativa que complementó el análisis. (Bericat, 1998). Este tipo de aproximación metodológica permite la comprensión del fenómeno estudiado desde diferentes perspectivas, lo que se traduce en una mayor riqueza en el análisis.

Participantes

Los participantes fueron 25 docentes de educación básica primaria, 20 mujeres y 5 hombres, con edades comprendidas entre 25 y 45 años, quienes respondieron el inventario de reporte de hostigamiento y participaron en los grupos de discusión y 100 niños y niñas de los grados cuarto y quinto, entre 9 y 12 años de edad de un colegio público, que fueron observados en grupos de 10 cada uno, en el aula y en los espacios de recreación, en períodos de treinta minutos, a través de la guía diseñada para tal fin. De estos 100 niños, se seleccionaron intencionalmente 50 para realizar los grupos de discusión.

Instrumentos

Registro de observación de Comportamientos: Se diseñó un registro conductual para observar la frecuencia de presentación de las conductas de acoso físico y psicológico de los niños dentro y fuera del aula de clases. Para identificar el acoso físico se registraron conductas tales como pegar, golpear, poner zancadillas, empujar, tirar las cosas de los otros, esconder cuadernos o útiles, ensuciar el trabajo de otro. En cuanto al acoso psicológico, se registró la verbalización de los niños en expresiones tales como sobrenombres, discriminación por rasgos físicos, burlas, insultos, inventar historias falsas, contar intimidades y exclusión. Se calculó el acuerdo inter observadores siendo del 80%.

Inventario de Reporte de Hostigamiento desde el Aprendizaje Social Emocional (SEL-CBR de Hirschstein, Edstrom, Frey, Sneill & Mackenzie (2007): Este caracteriza las prácticas del docente dentro del aula de clase, en relación con las dimensiones de acompañamiento frente al hostigamiento, soporte social y emocional y competencias de prevención que utiliza en su interacción con el alumno cuando este experimenta situaciones de hostigamiento. Consta de 14 ítems y tiene confiabilidad de 0.89. Este inventario fue traducido del inglés al español, y del español al inglés, y sometido a validación de contenido por jueces expertos.

Grupos de Discusión: Esta técnica de recolección de información tiene como objetivo la reproducción de un contexto informal en el cual un grupo de personas puede expresar y confrontar sus ideas sobre un tema (Vallés, 1997). Para la realización de los grupos de discusión se elaboró una guía de entrevista semiestructurada con la intención de explorar las siguientes categorías de análisis: Conflicto y resolución del conflicto en el contexto escolar, Poder y Autoridad, e Interacciones en el aula (entre pares y entre el docente y el alumno).

Procedimiento

Primera Fase: Contacto inicial con las directivas de la institución, en el cual se planteó la necesidad de dar respuesta a las problemáticas evidenciadas especialmente en los grados de primaria.

Segunda Fase: Selección de la muestra y recolección de la información. Se seleccionaron los grados de tercero, cuarto y quinto de primaria, que según el reporte de los docentes presentaban problemas de convivencia. Posteriormente, se realizaron las observaciones a partir de las categorías de acoso físico y acoso psicológico. Dos observadores, estudiantes de último año de Psicología, fueron entrenados para recolectar los datos con el registro observacional. el cual se realizó durante un período de una semana en un intervalo de treinta minutos, dentro y fuera del aula.

Se aplicó de manera individual el *SEL-CBR* a los docentes con el fin de conocer sus prácticas frente a la presentación de situaciones de acoso en aula.

Posteriormente, se realizaron siete grupos de discusión en los que participaron 50 niños que fueron divididos en cinco grupos de diez niños cada uno y 25 docentes de los grados de primaria que fueron divididos en dos grupos: uno conformado por 12 docentes y el otro por 13 docentes. Se llevó a cabo una sesión con cada uno de los cinco grupos conformados por los niños, y con cada uno de los dos grupos conformados por los docentes. La sesión con cada uno de los grupos de discusión se desarrolló a partir de un protocolo de preguntas diseñado con anterioridad. Las entrevistas fueron grabadas con previa autorización de los participantes y sus tutores y se realizaron en condiciones apropiadas para los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres para la realización de los grupos de discusión realizados con los niños y el consentimiento informado de los docentes participantes.

Tercera Fase: Análisis de la información. Establecimiento de frecuencias y de confiabilidad entre observadores y transcripción y análisis de la información. Se derivaron varias categorías, unas específicas al rol como

docente, y otras al rol de niño o niña, así como también algunas que son compartidas por los diversos grupos.

La información obtenida en los grupos de discusión fue transcrita fielmente para posteriormente realizar su codificación, la cual se llevó a cabo mediante el método de análisis narrativo propuesto por Strauss & Corbin (2002).

Cuarta Fase: Retroalimentación con los docentes y directivas sobre los análisis realizados y definición conjunta de las directrices de intervención para ser incluidos en el diseño de un programa de prevención.

RESULTADOS

El análisis de los resultados se llevó a cabo a partir de los datos obtenidos en el Registro de Comportamiento de los niños, en el cual se evaluó el porcentaje de conductas de acoso físico y psicológico dentro y fuera del aula, y el Inventario de Reporte de Hostigamiento aplicado a los profesores, que evidenció la frecuencia de las prácticas docentes frente a este fenómeno. Este análisis fue complementado con los resultados obtenidos en los grupos de discusión, en los que participaron los niños y los docentes. El análisis se realizó a partir de las categorías deductivas propuestas y de las categorías inductivas que emergieron.

El análisis de la información obtenida en el registro de observación de comportamientos muestra que las conductas de acoso físico tales como empujar, golpear y hacer zancadilla, presentan un mayor porcentaje de ocurrencia en los espacios de recreación frente a otras como tirar objetos, conducta que se observa en un porcentaje mayor dentro del aula como se presenta en la Figura 1. Este hallazgo es complementado con la información obtenida en los grupos de discusión que dan cuenta de las razones por las cuales los niños se comportan de esta manera, concluyéndose que la agresión entre pares es la forma como los participantes resuelven los desacuerdos propios de la vida escolar. Esta forma de interacción se presenta en las diferentes actividades propias de los espacios escolares: el aula, el recreo, la fila entre otros. Frases como "...yo le dije que si por favor se callaba porque yo estaba viendo la película y ella me trató mal". "Ella me dijo que no jugara, entonces yo le pegué" "... yo les pego porque dicen cosas, me coquetean, me mandan besos, entonces yo les pego". "Otros niños cogieron a mi compañero y lo metieron de cabeza en la caneca", ilustran situaciones cotidianas del colegio que dan cuenta de cómo el conflicto es asumido en la interacción.

En cuanto a las conductas relacionadas con acoso psicológico, se encontró que el mayor porcentaje observado corresponde a conductas como insultos, seguido por la

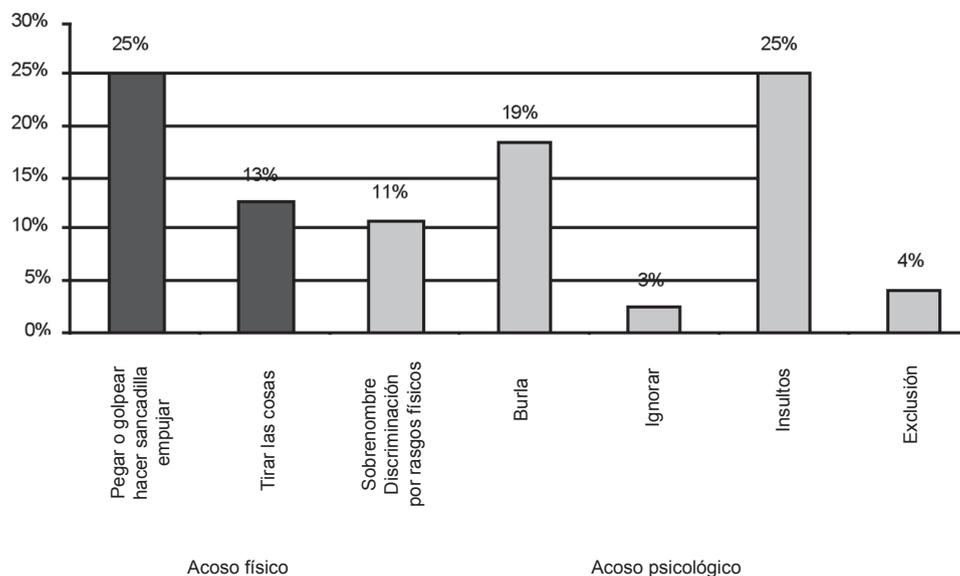


Figura 1. Porcentaje de comportamientos de acoso físico y psicológico presentado por los niños dentro y fuera del aula de clases.

burla de otros; la utilización de sobrenombres, la discriminación por rasgos físicos y la exclusión del otro.

El análisis de información obtenida en los grupos de discusión muestra cómo la expresión de la diferencia es asumida a través del enfrentamiento, la exclusión o el ataque. Una forma importante de descalificación frecuentemente utilizada por los niños son los apodos, que aparecen a partir de la presencia de alguna característica física que el grupo considera inaceptable. “A él nadie lo quiere porque es gordo”. “Tiene las orejas grandes”. “Tiene dientes de conejo”.

De la misma manera se encuentran expresiones de descalificación verbal y ataque a partir de situaciones o hechos que se considera que rompen con los roles tradicionales de género. Frases como “Parece una nena, es una gallina”. “Dice que mi mamá es una puta”. “Él no se defiende”. “Ella es un marimacho, nos pega a todos”. “Las niñas de este salón no son mamacitas; por eso les pego”, señalan cómo la presencia de diferencias entre lo que se es y lo que se considera que debe ser, se convierte en oportunidad para ejercer la violencia.

El porcentaje observado de conductas relacionadas con el abuso psicológico es más alto, teniendo éstas, además, un valor funcional en el sentido de generar miedo y control sobre los demás de una manera encubierta. Estas conductas se manifiestan preferiblemente fuera del aula y son predominantes en niños y niñas que han sido previamente identificados y reconocidos por docentes y pares.

La información obtenida en los grupos de discusión muestra que existen entre los niños formas coercitivas sutiles que tienen que ver con el desacreditar moral y socialmente al otro cuando éste no se somete a determinadas exigencias. También evidencia cómo las interacciones entre los niños se caracterizan por formas de poder en el que predomina la utilización de la fuerza física; la patada el golpe y el puño son utilizados, frecuentemente, cuando un niño quiere obtener algo de otro. Sin embargo, cada vez con mayor frecuencia aparecen entre las niñas, aunque no de manera pública, como sí ocurre con los niños. Al respecto, una de la niñas participantes señaló: “Ayer se agarraron dos niñas de bachillerato en el baño... se dieron duro”.

El análisis de la frecuencia de las conductas de prevención frente al acoso por parte de los docentes, se realizó a partir de los resultados obtenidos en el Inventario de Reporte de Hostigamiento. Se encontró que la totalidad de los docentes eligen animar a los estudiantes a estar cerca de quien ha sido excluido, así como elogiar a quienes se comportan de manera asertiva y respetuosa. Igualmente, como se observa en la Figura 2, el docente invita a los

estudiantes a estar vigilantes frente a la exclusión de sus compañeros y a animarlos para que éstos sean vinculados al trabajo en equipo. Sin embargo los grupos de discusión realizados con los docentes evidencian los sentimientos de impotencia y exclusión manifestados por ellos frente a la cotidianidad vivida en el colegio. Frases como “Yo no puedo hacer nada, estos niños no tienen remedio” “El problema está en la familia”. “La familia no colabora”. “Nosotros hacemos lo que podemos”, dan cuenta de la actitud de los maestros frente a la problemática de convivencia en el colegio y la soledad que experimentan en el ejercicio de su rol. Expresan también la creencia de que no es posible pensar el espacio escolar de otra forma. Afirmaciones como “Nosotros no tenemos el poder para cambiar esto” y “tendríamos que cambiar las leyes” dan cuenta de esta creencia. Se puede identificar en esta postura la dificultad del docente para ejercer la autoridad del rol de maestro y asumirse como actor fundamental en la construcción de la convivencia escolar, a pesar de que como se encuentra en el reporte hacen esfuerzos por transformar esa realidad.

En la Figura 3 es importante resaltar que los veinticinco docentes brindan soporte emocional y social a sus alumnos de diversas maneras: mediante intervención activa frente al conflicto, e invitándolos a manejar sus estados emocionales y veinticuatro visibilizan la forma en que es posible acceder a la solución de problemas por vías más democráticas. Dieciséis docentes generan espacios de discusión cuando los estudiantes necesitan expresar sus emociones, y veintiún docentes presentan modelos y alternativas de solución de problemas y manejo de emociones en sus clases.

El análisis de la información obtenida en los grupos de discusión realizados con los niños señala una realidad diferente, pues muestran cómo la fuente de poder presente en las dinámicas de interacción en la escuela es predominantemente de orden coercitivo. En la relación profesor alumno, como en las relaciones entre alumnos, la descalificación, la amenaza, la sanción y el control como formas del ejercicio del poder, se hacen presentes. Así, frases como “El profe nos dice que somos niños chiquitos y que nos cagamos en el pañal”, “ellas (las profesoras) se ponen bravas y nos gritan”, “nos dicen que tenemos pereza mental”, “el profe se pone bravo y nos obliga a que lo llamemos doctor”, muestran cómo a través de la descalificación verbal y del castigo físico se intenta dominar al otro; en este caso, ese otro es el alumno.

Cuando ésta práctica no tiene el efecto deseado, frecuentemente se amenaza con el castigo proveniente de un tipo de autoridad que tiene mayor jerarquía: afirmaciones como “me llevaron donde la rectora” y “me llevan a

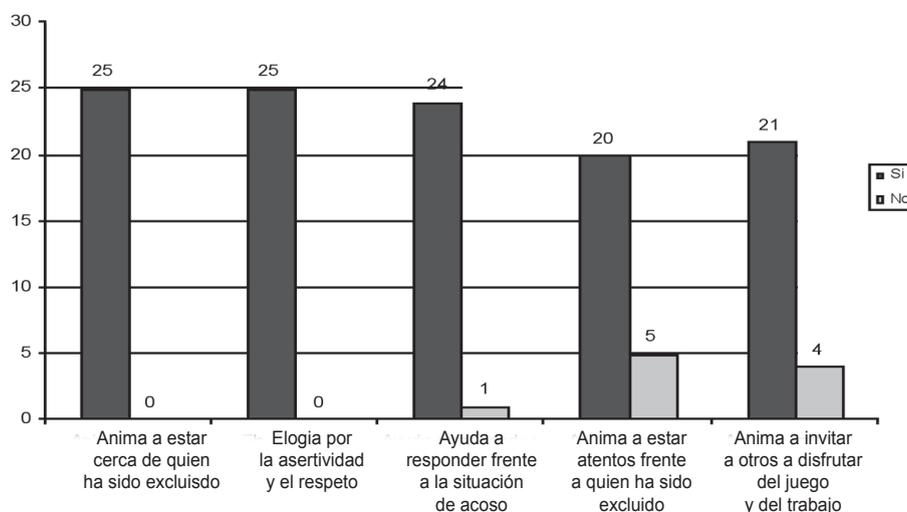


Figura 2. Competencias elegidas por los docentes frente a la prevención del acoso

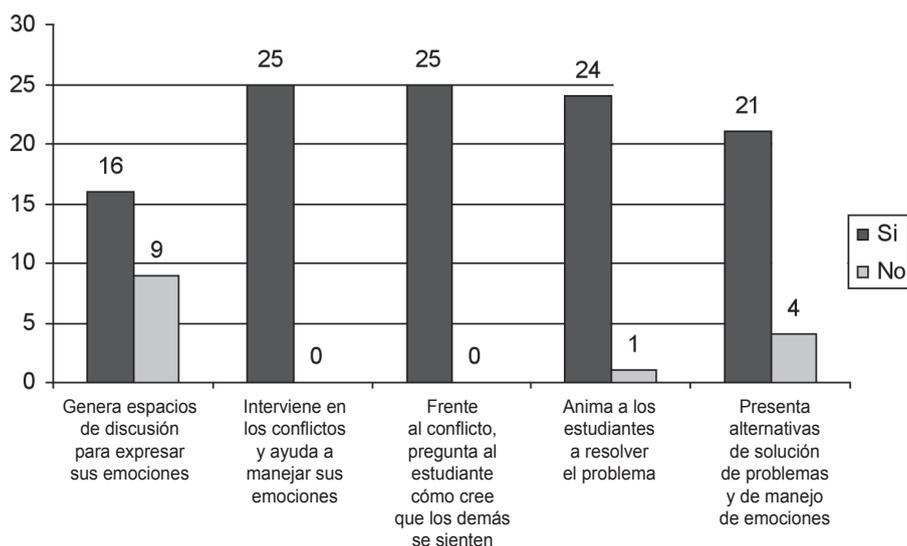


Figura 3. Estrategias de soporte social y emocional utilizadas por los docentes

Coordinación” fueron frecuentes en los grupos de discusión realizados con los niños.

Sin embargo, esas prácticas que tienen la intención de atemorizar, no parecen tener el efecto deseado en los niños; por el contrario, son entendidas por ellos como un “peldaño” más en una escala de castigos, en la que la expulsión parcial o total del colegio se constituye en el siguiente escalón para finalmente considerar la reubicación del alumno en otro espacio escolar.

En la figura 4, se observa que 23 docentes, frente a la percepción de violencia, acompañan a los estudiantes que han sido víctimas como a los que han violentado a otros,

para que a futuro puedan prevenir estas dificultades. Finalmente, 23 refuerzan a los estudiantes por reportar a los docentes cuando un compañero ha sido hostigado por otro, ya que consideran que éste es un primer paso para vincularlos en un proceso de corresponsabilidad. Igualmente, diecinueve docentes utilizan como práctica la invitación al grupo para valorar las causas de este problema.

Este hallazgo contrasta con la percepción que tienen los niños acerca de la responsabilidad de sus acciones, de las consecuencias de éstas y de la manera como asumen las dificultades que se presentan en la cotidianidad del colegio. El análisis de la información obtenida en los grupos

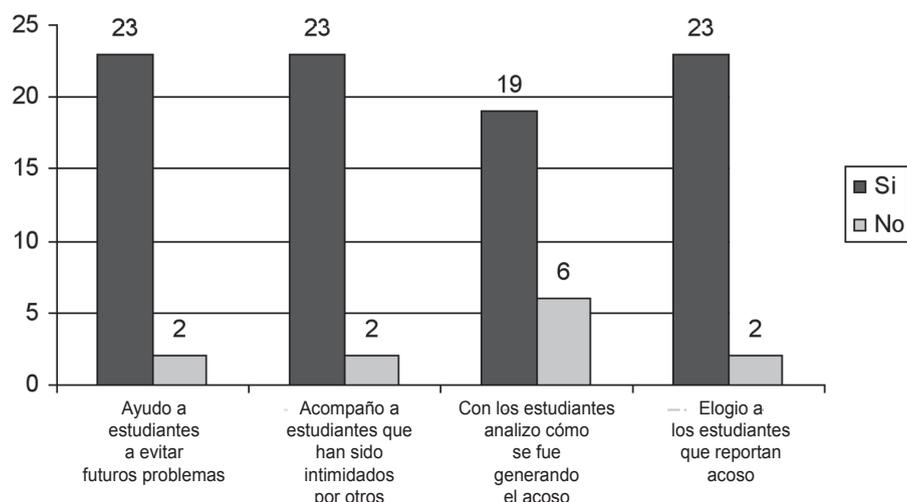


Figura 4. Estrategias de acompañamiento empleadas por los docentes frente al acoso.

de discusión permite concluir que la autorregulación en las interacciones de los niños es pobre, al igual que la posibilidad de reflexionar sobre las consecuencias de lo que ocurre en la relación con el otro. Afirmaciones como “él fue el que empezó”, “yo le di”, “así aprende”, ilustran esta situación; la violación de la norma siempre está justificada en la acción del otro, lo que determina que la posibilidad de reconocer algún nivel de responsabilidad en la violación de la misma no es posible. Sumado a esto, en muchas ocasiones la narrativa de los niños muestra cómo existe el apoyo tácito o explícito de los padres frente a ciertas actitudes asumidas por ellos, expresado en afirmaciones como “mi papá me dijo que tengo que defenderme, si me dan, yo les doy” o “llévele la idea al profesor a ver si deja de montarla”, reconocimiento que explica los sentimientos de soledad que expresan algunos de los docentes en el ejercicio de su rol.

Sumado a lo anterior, los docentes consideran que las políticas educativas y disposiciones legales frente a sus acciones, así como el acompañamiento que reciben para el ejercicio de su labor por parte de los otros actores de la comunidad educativa, no favorecen el desempeño de su rol. Es así como las políticas educativas, y en general las disposiciones legales existentes relacionadas con la labor docente, son consideradas como inoperantes y poco pertinentes. La promoción automática es percibida como una forma de “alcahuetear la pereza de los alumnos”, además se le atribuye a esta medida el bajo nivel académico de la educación. Por último, los derechos de los alumnos en muchas ocasiones son considerados como amenazas lo que se refleja en frases como “si lo corrijo o le digo algo,

me meto en problemas” y “me pone una tutela”. Un docente reporta que “por corregir a un alumno que agredió a una compañera, la madre le puso una demanda ante la Fiscalía por intento de hostigamiento”.

DISCUSIÓN

Los anteriores resultados dan cuenta de la presencia de la violencia en un contexto que debe contribuir a la construcción de sujetos autónomos creativos y capaces de ejercer prácticas democráticas. Por el contrario, esta experiencia señala la urgencia de mirar críticamente el contexto escolar y generar reflexiones y acciones que permitan pensarlo de otra forma.

La caracterización de las formas de interacción entre los diferentes actores de la comunidad educativa, apunta en esta dirección, al considerar que en la medida en que ampliamos la perspectiva de comprensión de éstas, encontraremos elementos para la construcción de programas que vayan orientados al desarrollo de prácticas de interacción alternativas a la violencia.

Una primera conclusión nos lleva a replantear el acoso escolar como la puerta de entrada para comprender la dinámica de interacción al interior de la escuela. Sin duda, la agresión como categoría para entenderla, limita la comprensión de los fenómenos de convivencia en este contexto. Es necesario partir de una aproximación más amplia que se enmarque dentro de una mirada ecológica del fenómeno en la cual sean valorados los diferentes subsistemas que lo construyen.

El análisis de los resultados muestra cómo lo que ocurre al interior del colegio es más que acoso entre pares, la presencia de prácticas excluyentes forma parte de los procesos de socialización que allí ocurren. Los actores pueden ser víctimas, victimarios o espectadores; la situación y el tipo de relación que se establece en ella, mediada por el poder de los actores involucrados, determina el asumir uno u otro rol, en el que se evidencian claramente diferentes formas de violencia tanto explícita como psicológica.

Este reconocimiento invita a reflexionar sobre la forma en la cual el conflicto es comprendido por los diferentes actores que conforman una comunidad educativa. Puede ser asumido como un espacio de encuentro en el cual es posible pensar en resolver de manera creativa las discrepancias y diferencias propias de las relaciones entre los seres humanos, o por el contrario, puede convertirse en un espacio de desencuentro en el que éstas son resueltas a partir de la negación del otro, es decir del ejercicio de la violencia. El conflicto como proceso comunitario en el que coinciden diferentes actores sociales (docentes, alumnos y padres) en un espacio como la escuela pareciera ser, en este caso, generador de violencia en el que justamente no se reconoce la posibilidad de negociar frente al mismo.

Igualmente, al analizar los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento para los docentes, es claro el reconocimiento por parte de éstos, no sólo de la presencia del acoso en las interacciones que ocurren en la escuela entre los diferentes actores, sino también la responsabilidad que desde su rol deben asumir frente a esta realidad. Sin embargo, la narrativa en los grupos de discusión enriquece la mirada que hacen los docentes de este fenómeno en la medida en que expresan sentimientos de soledad y desesperanza en el ejercicio de su rol.

La percepción de desesperanza por parte de los docentes, e incluso de los niños, frente a esta problemática puede ser comprendida desde la ausencia de un proyecto colectivo y los sentimientos de impotencia para transformar su realidad. Es importante resaltar esta situación debido a que si bien en la evaluación de las prácticas de los docentes se reconocen como agente activos, la percepción de fracaso, frente a la intencionalidad de hacer bien, debido a las características del contexto en el cual interactúan (información obtenida en los grupos de discusión), los lleva a tener metas inmediatas como atender en la práctica los casos que ellos estiman, son de consideración.

Lo anterior es comprendido desde la percepción que los niños tienen de la autoridad representada en la figura del docente. Son frecuentes expresiones en las cuales los niños muestran cómo la autoridad del maestro no representa el significado que tiene dentro de las instituciones

educativas. Se observa, incluso, que los niños desafían de manera generalizada. Esta apreciación es consistente con algunos de los resultados de los estudios de Cemaloglu (2007), quienes encontraron que el 50% de los profesores de la escuela primaria, han experimentado hostigamiento de parte de sus estudiantes y padres de familia y que hay una relación importante entre este hostigamiento y el campo de desempeño del profesor.

Por otro lado, es interesante poner en paralelo experiencias con otros investigadores que han planteado la necesidad de reconocer la continuidad a través del ciclo educativo, en el estatus de ser “acosador”, “víctima de acoso” y acosador-víctima”. En este sentido, Chapell, Haselman, Kitchin, Lomon, McIver & Sarullo (2006), señalaron que el rol de víctima y acosador es estable a través del tiempo. Se han encontrado casos en los cuales no se observan cambios importantes en el rol de víctima y acosador cuando se utilizan estudios longitudinales. De hecho, lo anterior es respaldado por aspectos relativos al género; lo que supone que esta tendencia es generalizada en diversos contextos, señalando la necesidad de trabajar en la línea de la prevención del hostigamiento en la transición de la escuela básica a la escuela media, propuesta compartida por Espelage & Sweater (2003).

La complejidad del fenómeno del hostigamiento, que sin duda lleva a reflexionar sobre la necesidad de la prevención, requiere de parte de los investigadores en este campo, el reconocimiento de un trabajo fundamentado en las acciones intersectoriales e interdisciplinarias. En este sentido, se podrá configurar un modelo de retroalimentación de múltiples vías, en el cual sea posible explicitar el peso de cada factor y su interacción, de tal manera que los resultados tengan expectativas esperanzadoras para la población infantil en condiciones de vulnerabilidad. En esta misma dirección, Epstein (1998), a partir de las teorías fundamentadas en la transituacionalidad y del reconocimiento de la dinamicidad de la conducta, señala la dificultad para hacer predicciones y generalizaciones, proponiendo un planteamiento en el cual, desde la particularidad y la individualidad de cada comunidad, se construyan los proyectos de desarrollo social.

Se sugiere que a futuro, los estudiantes tomen mayor conciencia de este fenómeno a través de varias acciones que han sido soportadas empíricamente como es el caso de la prevención a través de las campañas de medios, que comunican, informan y forman en estilos de interacción saludables y prosociales que, combinadas con el acompañamiento de los docentes desde el soporte pedagógico (Mooij, 2005), logren impactar positivamente en la convivencia. De igual manera, la intervención desde el aula in-

corporada al currículo, ha logrado, con el acompañamiento del docente, padres de familia y directivos, minimizar el comportamiento violento y destructivo, y armonizar las relaciones en los contextos de desarrollo.

REFERENCIAS

- Avilés, J. (2002). *La intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO. Tesis Doctoral*. Universidad de Valladolid.
- Ballesteros, B. Cortés, O. & Forero, D. (2001). Aplicación del modelo de ecuaciones estructurales en la explicación del comportamiento social infantil y juvenil en el estrato socioeconómico bajo de la ciudad de Bogotá. *Suma Psicológica FUKL*, 8, (1), 1-54.
- Bauyth, B. (1975). *Our Nation's Schools - a report card: in School Violence and Vandalism*. Washington DC: US Government Printing Office.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986) *Construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortú.
- Bericat, E (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y Medida*. 1ra. Edición. Barcelona: Ed. Ariel.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión causas, consecuencias y control*. Madrid: Desclée de Brouwer.
- Cemaloglu, N. (2007) The Exposure of Primary School Teacher to Bullying: An Analysis of Various Variables. *Social Behavior and Personality*, 35, 6, 789-802.
- Cerezo, F. (2001b), Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37-44
- Cerezo, F. & Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English Pupils. A Sociometric Perspective Using the Bull-s Questionnaire. *Educational Psychology*, 25, 4, 353-367.
- Chapell, M.; Haselman, S.L.; Kitchin, T.; Lomon, S; McIver, K & Sarullo, P. (2006) Bullying in Elementary School, High School and College. *Adolescence*, 41, 634-651.
- Corsi, J. (2007). *Violencia interpersonal*. Comunicación personal. Primer congreso internacional de violencia. Abuso y Maltrato. Noviembre 2,3 y 4 de 2007. Buenos Aires: Argentina.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. Del Barrio, E. Martín, L. Hierro, I. Fernández, I. Montero, H. Gutiérrez, y E. Ochaita. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Epstein, D. (1998). Failing boys? Issues in Gender and Achievement. *Centre for Research and Education on Gender*, Institute of Education. Buckingham, England: Open University Press.
- Espellage, D.L. & Sweater, S.M; (2003) Research on School Bullying and Victimization. What have we Learned and where do we Go from Here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Hewitt, N. (2006). Estrategias de intervención para reducir la violencia en los escenarios educativos. En *Forensis 2005. Datos para la vida*. Bogotá: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.
- Hirschstein, M., Edstom, L. Frey, K., Sneill, J. & Mackenzie, E. (2007). Walking the Talk in Bullying Prevention: Teacher Implementation Related Variables Related to Initial Impact of the Steps to Respect Programs. *School Psychology Review*, 36, 1, 3-21.
- Hoyos de los Ríos, O.; Aparicio, Heibron, K. & Schamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla Colombia. *Psicología desde el Caribe: Revista del Programa de Psicología Universidad del Norte*, 14, 150-172.
- Jaramillo, D. (2001) *Un enfoque epistemológico y pedagógico en la construcción de convivencia escolar*. En Conflicto y convivencia en la escuela: Instituto Popular de Capacitación de la Corporación de Promoción Popular. Medellín, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía. ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Milton, A. (1999) *Violencia y Convivencia Social*. Trabajo presentado en el Panel sobre Sociedad y Violencia del Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Recuperado el 4 de abril de 2000 en http://area-sociales/sociedad/perspectiva_judicial.html.
- Mooij, T. (2005) National Campaign Effects on Secondary Pupils' Bullying and Violence. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 489-511.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2001). *Olweus' Core Program Against Bullying and Antisocial Behavior: A Teacher Handbook, Research, Bergen*, Centre for Health Promotion (HEMIL Center).
- Parra, R.; González, A.; Moritz, O.; & Blandon, A. (1994). *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación FES.
- Pellegrine, A. D.; & Long, J. D. (2002). A longitudinal Study of Bullying, Dominant, and Victimization during the Transition from Primary School through Secondary School. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Pineda, J.; & Otero, L.(2004) Género violencia intrafamiliar e intervención pública en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 17, 19-31.
- Rosario, R.C. (1999). Trabajo presentado en el panel sobre sociedad y violencia del instituto tecnológico de Santo Domingo. Recuperado el 4 de abril de 2000 de http://area-sociales/sociedad/perspectiva_judicial.html.
- Salas – Menotti, I. (2005). *Configuración semántica de la violencia y la agresión en una muestra urbana colombiana*. Investigación Docente. Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: Cómo Detectar, Prevenir y Resolver el Bullying*. España: HUROPÉ, S.L.
- Smith, P. (1994). *School Bullying Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Strauss A. & Corbin J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas en Investigación Cualitativa*. España: Síntesis Sociológica.
- Vargas, A. (2000). *Participación Política*. Universidad Nacional.