

TESIS DOCTORAL

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

**EL ACOSO ESCOLAR COMO CONSTRUCTO
PSICOSOCIAL Y EDUCATIVO. UN ESTUDIO SOBRE
LAS EXPERIENCIAS SUBJETIVAS EN LAS INFANCIAS
Y ADOLESCENCIAS**

AUTORA: Miriam Carlota Ordóñez Ordóñez

Tesis presentada con el fin de
obtener el título de Doctora en
Ciencias de la Educación

DIRECTORA: Dra. Carina Viviana Kaplan

Octubre 2021

Resumen

La presente investigación es cualitativa con alcance exploratorio – descriptivo a nivel de estudio de caso en tres Instituciones Educativas escogidas por conveniencia, cuyo propósito fue caracterizar las experiencias subjetivas que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, a partir de la percepción estudiantil, de los docentes y de los padres de familia. Se aplicó tres técnicas de investigación como son: 3 escalas (European Bullying Intervention Project Questionnaire-EBIPQ, European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire –ECIPQ y Brief-COPE-BC a 433 estudiantes), 8 grupos focales y 4 relatos de vida. Los resultados evidenciaron la presencia de acoso escolar en un 42.8%, con la implicación en una modalidad de acoso escolar tradicional, por cyberbullying o incluso en ambas modalidades, relacionan la etiología del acoso escolar con características diversas de la víctima y la ausencia de un grupo de apoyo y soporte, en tanto que en el agresor la ligan a una necesidad de catarsis emocional por problemas personales y familiares y a un mal manejo de poder en un afán de autoafirmación y validación constante; la tipología es verbal, física y relacional. Las consecuencias las relacionan a daño en el área afectiva, cognitiva, social y de rendimiento académico, no se evidencia la presencia de mecanismos de normalización, las redes de apoyo son familiares e institucionales y hacen uso de estrategias de afrontamiento evitativas, reactivas y con búsqueda de apoyo emocional y social. Se concluye que la visión de los actores educativos no es excluyente, por el contrario, es coincidente.

Palabras clave: Acoso Escolar, Cyberbullying, Infancias, Adolescencias.

Abstract

This research is qualitative with an exploratory-descriptive scope at the case study level in three Educational Institutions chosen for convenience, whose purpose was to characterize the subjective experiences that children and adolescents present in situations of bullying and cyberbullying, based on the perception of students, teachers and parents. Three research techniques were applied, such as: 3 scales (European Bullying Intervention Project Questionnaire-EBIPQ, European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire –ECIPQ and Brief-COPE-BC to 433 students), 8 focus groups and 4 life stories. The results showed the presence of bullying in 42.8%, with the involvement in a traditional bullying modality, by cyberbullying or even in both modalities, they relate the etiology of bullying with different characteristics of the victim and the absence of a group of support and support, while in the aggressor they link it to a need for emotional catharsis due to personal and family problems and a mismanagement of power in a desire for self-assertion and constant validation; the typology is verbal, physical and relational. The consequences are related to damage in the affective, cognitive, social and academic performance areas, the presence of normalization mechanisms is not evident, the support networks are family and institutional and they make use of avoidant, reactive and searching coping strategies emotional and social support. It is concluded that the vision of the educational actors is not exclusive; on the contrary, it is coincident.

Keywords: School Bullying, Cyberbullying, Childhood, Adolescence.

Consideración

Se hará uso del término genérico masculino niño o adolescente para hacer referencia tanto al género femenino como masculino, con la única finalidad de facilitar la lectura, sin que eso implique ningún posicionamiento de discriminación sexista.

A mi esposo Andrea, a mis hijos Sebastian y Alessandro por ser la luz de mi vida, a mis papás Alejandrina y Oscar y a mis hermanos y hermanas por su apoyo y contención constante.

Agradecimiento

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. Carina Kaplan, quien, con todos sus conocimientos, profesionalismo y dedicación ha sabido guiarme de la manera más pertinente en la culminación de la presente investigación. Un agradecimiento especial también a la Dra. Daniela Atairo coordinadora del Doctorado en Ciencias de la Educación por todo su apoyo y guía, y, por supuesto a las Instituciones Educativas, plasmadas en sus directores, psicólogos, niños, adolescentes, docentes y padres de familia, quienes me abrieron las puertas de su intimidad para poder conocer más de cerca sus vivencias y experiencias frente a una problemática social como es el acoso escolar, muchas gracias.

También expreso un gran agradecimiento a mis colegas y amigos el Psicólogo Social Juan Andrés Cabrera y la Psicóloga Clínica Daniela Prado, quienes me acompañaron y apoyaron en las diversas facetas de la investigación; al igual que al Departamento de Investigación de la Universidad de Cuenca (DIUC), por posibilitar investigaciones en la línea de Violencia Escolar.

Índice

| | |
|---|-----|
| Resumen | 2 |
| Abstract | 3 |
| Introducción..... | 10 |
| PARTE I: ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN DEL ACOSO ESCOLAR | |
| Capítulo 1. El Estudio del Acoso Escolar. Investigaciones y Contextualización | 16 |
| PARTE II: MARCO TEÓRICO. ENFOQUES EN DISPUTA Y CARACTERIZACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y DE LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES | |
| Capítulo 2. Infancias y Adolescencias como Periodos del Desarrollo. Caracterización desde la mirada Social y Cognitiva | 38 |
| Capítulo 3. Acoso escolar: Enfoques Social y Cognitivo, Conceptualización, Modalidades, Tipología, Manifestaciones, Causas, Consecuencias y Mecanismos..... | 50 |
| Capítulo 4. Estrategias de Afrontamiento: Antecedentes, Tipología y Estrategias de Afrontamiento frente al Acoso Escolar..... | 79 |
| PARTE III: ESTUDIO EMPÍRICO | |
| Capítulo 5. Diseño de la Investigación: Planteamiento, Objetivos, Metodología y Muestreo..... | 93 |
| Presentación y Delimitación del Problema | 93 |
| Objetivos | 96 |
| Metodología..... | 97 |
| Muestreo. Participantes..... | 98 |
| Capítulo 6. Instrumentos de Recogida de la Información | 101 |
| Escala..... | 101 |
| Grupos Focales..... | 102 |
| Relato de vida | 104 |
| Procesamiento de datos | 104 |
| Procedimiento | 107 |
| Principios éticos | 109 |
| Capítulo 7. Resultados I: Percepción de los Niños y Adolescentes frente a situaciones de Acoso Escolar. Fase 1 | 111 |
| Protagonistas | 111 |
| Variables Sociodemográficas | 112 |
| Tipología de Acoso | 114 |
| Tipología Familiar y Rol en un Escenario de Acoso Escolar | 118 |
| Estrategias de Afrontamiento | 119 |

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

| | |
|--|------------|
| Capítulo 8. Resultados II: Percepción de los Niños y Adolescentes Presuntos Agresores y Víctimas frente a situaciones de Acoso Escolar. Fase 2 | 123 |
| Perspectiva de los Niños y Adolescentes con Conductas de Acoso Escolar | 123 |
| Perspectiva de Los Niños y Adolescentes Víctimas de Acoso Escolar | 139 |
| Capítulo 9. Resultados III: Percepción de los Docentes frente a situaciones de Acoso Escolar. Fase 2158 | |
| Capítulo 10. Resultados IV: Percepción de los Padres de Familia frente a situaciones de Acoso Escolar. Fase 2 | 186 |
| Capítulo 11. Resultados V: Vivencias de los Niños y de los Adolescentes frente a situaciones de Acoso Escolar. Fase 3..... | 205 |
| Relato de Vida de Damián | 206 |
| Relato de vida de Jorge | 208 |
| Relato de vida de Elsa | 212 |
| Relato de vida de Sara..... | 218 |
| Capítulo 12. Discusión y Conclusiones | 225 |
| Discusión en el Marco Empírico | 225 |
| Conclusiones Generales | 239 |
| Limitaciones e Implicaciones Futuras de la Investigación Doctoral..... | 250 |
| Epílogo: Recomendaciones | 252 |
| Referencias..... | 253 |
| ANEXOS..... | 271 |
| Anexo 1. Categorización de las Variables del Bullying Tradicional | 272 |
| Anexo 2. Categorización de las Variables del Cyberbullying | 274 |
| Anexo 3. Categorización de las Variables de las Estrategias de Afrontamiento | 276 |
| Anexo 4. Formato de las Guías de Discusión de los Niños y Adolescentes, Padres de Familia y Docentes..... | 277 |
| Anexo 5. Consentimiento Informado del Padre de Familia/Representante del Niño o Adolescente Participante de la Investigación | 290 |
| Anexo 6. Asentimiento Informado del Niño o Adolescente Participante de la Investigación | 291 |
| Anexo 7. Asentimiento Informado del Padre de Familia Participante de la Investigación | 292 |
| Anexo 8. Asentimiento Informado del Docente Participante de la Investigación | 293 |
| Índice de Figuras y Tablas | |
| Figuras | |
| Figura 1. Tipología de cyberbullying | 70 |

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

| | |
|---|-----|
| Figura 2. Caracterización del acoso escolar | 90 |
| Figura 3. Uso de estrategias de afrontamiento | 120 |

Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Distribución de estudiantes en un escenario de bullying y cyberbullying (%) | 112 |
| Tabla 2. Implicaciones en un escenario de bullying según edad, rol e institución (%) | 113 |
| Tabla 3. Implicados en un escenario de bullying según sexo | 113 |
| Tabla 4. Tipo de violencia ejercida frecuentemente (una vez o más en una semana) según implicados en escenario de bullying | 114 |
| Tabla 5. Tipo de violencia ejercida frecuentemente (una vez o más en una semana) según implicados en escenario de cyberbullying | 116 |
| Tabla 6. Tipología de familia y rol en un escenario de bullying | 118 |
| Tabla 7. Tipología de familia y rol en un escenario de cyberbullying | 119 |
| Tabla 8. Estrategias de afrontamiento según rol (personas que asumen un acoso) | 121 |
| Tabla 9. Correlación entre estrategias de afrontamiento y tipo de agresión recibida | 122 |

Introducción

Cuando alguien está triste y se le hace algo y uno no conversa con alguien, obviamente va a seguir ese dolor, se va a enfermar de la tristeza que lleva en su corazón, pero si habla con alguien, ya es otra cosa, puede jugar si alguien le ayuda, le escucha, le hace sentir mejor. Porque si no perdonamos y guardamos rencor en nuestro corazón, cuando seamos grandes podemos llegar a hacer las mismas cosas. (Entrevista a Sara, 2020).

Muchas problemáticas sociales han sido construidas como problemas privados atinentes solo a las familias, más no como problemas de integración social, generando la patologización de los mismos y la concerniente conflictividad emergente de la inadecuación de las acciones con las expectativas institucionales de cuidado y las necesidades y aspiraciones del cuidador, lo que conlleva a que se genere la vinculación de los derechos y posibilidades de autonomía de unos individuos frente a la restricción de los derechos y autonomía de otros (Llobet, 2007). Es evidenciable que no se debería propender a una focalización tan solo de elementos y actores particulares de una problemática social, sino más bien a una mirada integradora del fenómeno social en una interacción directa con las necesidades y posibilidades del individuo, en un contexto específico, con configuraciones propias y con políticas potencializadoras de verdaderos procesos de inclusión.

Coincidente con este criterio, Kaplan (2008) considera que los discursos individualizantes inciden en las formas de pensar, sentir y actuar de los individuos, por tanto, direccionan la construcción de sus pautas comportamentales, en función de la autoconciencia de sus carencias mentales y morales, dado que las aspiraciones personales se configuran a partir de una existencia social. Las apreciaciones de las figuras de referencia (por ejemplo, padres, hermanos, docentes, autoridades, pares, entre otros) “operan como predicciones o estimaciones inconscientes, es decir, como construcciones simbólicas que estructuran los límites y expectativas respecto de los alumnos” (p. 156). La autora sostiene además que la violencia escolar es un daño emergente de un

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

dolor social, constructora de subjetividad y producto de tensiones interaccionales en la convivencia, con simbolismos evidenciables en la actitud de la víctima que acepta como legítima su condición de dominación (Kaplan, 2016).

El acoso escolar surge por tanto de construcciones sociales simbólicas, relativas, subjetivas y configuracionales; producto de la persuasión, la normalización, la homogenización, la indiferenciación y la invisibilización del otro, de lo otro y de los otros. Resulta necesario para comprender dicha problemática identificar sus contextos, analizar la construcción de sus sentidos y de sus funciones sociales, basadas en la desigualdad, la falta de acceso y de oportunidades, y, los medios de comunicación productores de violencia simbólica que aniquila subjetividades, otorgadores de un único significado a los actos de violencia, desde una sola realidad descontextualizada y analizada a partir de un único prisma (Krotsch, 2014). El interés por potenciar valores de convivencia pacífica contrasta con la extensión de la cultura de la violencia.

El fenómeno del acoso entre pares ha sido objeto de preocupación constante y creciente, dando lugar a una línea de investigación que se justifica por dos razones fundamentales: 1) afectan al rendimiento, salud física o psicológica y, 2) fomentan la aparición de otras modalidades de agresión en el mundo digital (De la Caba y López, 2013). Se suma a esto el hecho de que los contextos de desigualdad no posibilitan un cuidado mutuo, dando lugar a que el otro (visto como diferente) sea estigmatizado como un individuo de naturaleza inferior, emergiendo las estrategias de afrontamiento que posibilitan al diferente enfrentar las situaciones adversas, como menciona Kaplan (2016) “La educación requiere de nuevos modelos que posibiliten formar sujetos con habilidades para surfear en aguas turbulentas” (p. 125), generando un aprender a convivir con otros.

Seguramente es un fenómeno complejo, que da lugar a muchas incógnitas referentes a: ¿Cómo se generan las experiencias subjetivas de victimización de niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying?, ¿Cuáles son las experiencias subjetivas que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying?, ¿Qué tipo de experiencias subjetivas presentan los docentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying de niños y adolescentes?, y, ¿Por qué tipo de experiencias subjetivas atraviesan los padres de familia frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying de niños y adolescentes?.

A estas preguntas pretende dar respuesta la presente tesis doctoral, realizada en el contexto de Cuenca-Ecuador (país ubicado al noroeste de América del Sur), cuyo ámbito es la Convivencia Escolar, con los aportes de los enfoques constructivista y sistémico, relevantes en el ámbito de la Psicología de la Educación. Para responder a estas interrogantes se ha planteado alcanzar los siguientes objetivos: a) Identificar los protagonistas de acoso escolar en función de variables sociodemográficas como edad, sexo y tipología de acoso, b) Determinar la tipología familiar de los niños y adolescentes víctimas y presuntos agresores, c) Caracterizar los tipos, manifestaciones, espacios y momentos en que se presentan situaciones de acoso escolar y cyberbullying, tanto desde la perspectiva de los niños y adolescentes; cuanto desde la perspectiva de los docentes y padres de familia, d) Describir las causas y consecuencias del acoso escolar y cyberbullying tanto desde la perspectiva de los niños y adolescentes, cuanto desde la perspectiva de los docentes y padres de familia, e) Reconocer los mecanismos de normalización y las estrategias de afrontamiento que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, tanto desde la perspectiva de los niños y adolescentes; cuanto desde la perspectiva de los docentes y padres de familia, f) Delimitar las redes de apoyo escolares y familiares que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, g) Describir las vivencias que

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

presentan los niños víctimas y presuntos agresores frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, y, h) Producir conocimiento sobre acoso escolar y cyberbullying que posibilite una nueva problematización de la cuestión y que suponga un conocimiento nuevo para planes de intervención contextualizados.

Su finalidad por tanto converge en la caracterización de los significados sociales que se inscriben simbólicamente y materialmente en las construcciones subjetivas que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, con el propósito de comprender con un mayor nivel de profundidad las conflictividades y violencias en la escuela, entendiendo que el acoso escolar es una problemática psicosocial que insertada en un contexto educativo coadyuva a una serie de secuelas negativas a nivel cognitivo, afectivo, conductual y social en los niños, y adolescentes insertos en esta problemática, por lo cual se ha convertido actualmente en una variable muy importante de estudiar a nivel de las Ciencias Sociales.

Los resultados posibilitarán en la población de estudio caracterizar las experiencias subjetivas que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, evidenciando la perspectiva estudiantil, de los docentes y de los padres de familia; posibilitando un conocimiento más profundo de las diversas dinámicas del acoso escolar, aportando a una mayor comprensión y ampliando las perspectivas de análisis de dicho fenómeno socio-educativo, buscando una comprensión más profunda de las dinámicas del triángulo de bullying y la construcción de subjetividades al interior de la comunidad educativa, de sus vivencias y su clima escolar. Dichos resultados pueden ser un aporte para la potencialización de patrones de convivencia pacífica que contraste con la extensión de la cultura de la violencia. Se pretende además la producción de un nuevo conocimiento de acoso escolar que posibilite generar una nueva línea base para la realización de planes de intervención contextualizados.

La presente investigación se integra en tres apartados con sus respectivos subapartados. El primer apartado integra el capítulo 1 de Antecedentes y Estado de la Cuestión, en donde se integra una visión retrospectiva del acoso escolar, además de la incorporación de una contextualización de investigaciones que posibilita tener una visualización del estado actual del arte en el tema de investigación. El segundo apartado presenta el marco teórico articulado en 3 capítulos, que constituyen el número 2, 3 y 4. Es así que el capítulo 2 aborda las Infancias y Adolescencias tanto desde la visualización del desarrollo como del bagaje social implícito en las mismas. El capítulo 3 abarca la categoría del Acoso Escolar tradicional con la descripción de protagonistas, tipos, manifestaciones, mecanismos, causas, consecuencias, espacios y momentos; además de una revisión del cyberbullying. y el cuarto capítulo trata las Estrategias de Afrontamiento en donde se evidencia los antecedentes y tipología.

En el segundo apartado se presenta el estudio empírico, que abarca 8 capítulos, con sus respectivas conclusiones y recomendaciones. Se inicia el apartado con los capítulos 5 y 6, en donde se integran los aspectos metodológicos relacionados con el diseño de investigación, entre ellos: el planteamiento del problema, los objetivos, la metodología, el muestreo y los instrumentos de investigación. Los capítulos 7, 8, 9, 10 y 11 presentan los resultados referentes a la percepción de los niños, adolescentes, docentes y padres de familia frente a sus vivencias en situaciones de acoso escolar y cyberbullying. Por último, el capítulo 12 presenta la discusión y conclusiones, y a manera de epílogo las recomendaciones.

**PARTE I:
ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN DEL ACOSO
ESCOLAR**

Capítulo 1. El Estudio del Acoso Escolar. Investigaciones y Contextualización

Visión Retrospectiva

Uno de los principales autores que ha estudiado el acoso escolar es Dan Olweus (1973-1986-1993-2006) pionero en investigaciones de acoso escolar, el cual ha identificado incidencia, protagonistas, tipos, manifestaciones, causas, consecuencias y espacios del acoso escolar. Whitney y Smith en 1993 evidencian las configuraciones de la violencia escolar, en la misma perspectiva Harris y Petrie (2006) generan parámetros psicosociales de intervención en violencia escolar, A nivel de Europa, en España, en los últimos 12 años se han realizado diversos estudios sobre el acoso escolar, centrándose en las variables concernientes a: conductas de cyberacoso en niños y adolescentes, los padres frente al fenómeno de la violencia escolar, los factores de riesgo en el cyberbullying, el bullying y cyberbullying en función del tipo de Institución Educativa: público-privado, religioso-laico y la influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de cyberacoso (Bartrina, 2014; Garaigordobil et al., 2015; Ortega-Barón et al., 2016; Pérez et al., 2008; Sabater Fernández y López-Hernaéz, 2015).

También se ha indagado mucho a nivel de las estrategias de afrontamiento, especialmente en las estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes, estrategias de víctimas de mobbing, uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying y estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying, desde una perspectiva cualitativa (Giménez Gualdo, 2015; González-Trijueque et al., 2012; Morales y Trianes, 2010; Nacimiento Rodríguez y Mora-Merchán, 2014). A nivel de Centroamérica, en México se vienen abordando a partir del 2010 investigaciones relacionadas a las estrategias de afrontamiento del bullying en profesorado mexicano, maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados, cyberbullying como una forma virtual de intimidación escolar,

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

estrategias de afrontamiento, estrés y alteración psicológica en niños y cyberacoso y su relación con el rendimiento académico (Castillo, 2010; García-Maldonado et al., 2011; Ortega Reyes y González Bañales, 2016; Valadez et al., 2011; Vega et al., 2013).

En Sudamérica, por ejemplo, en Argentina Richaud de Minzi e Iglesias (2013) investigan la evaluación del afrontamiento en niños pequeños, en tanto que Paulin (2015) estudia el enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Kaplan (2008, 2016) le da otra mirada cualitativa a la violencia escolar, entendiéndola como un reflejo de un dolor social. En cuanto a Chile, López, et al. (2012) abordan la incidencia del clima del aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre estudiantes de edad escolar. A nivel de Colombia se investiga la autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying (Plata Ordoñez et al., 2010), la violencia entre estudiantes y desempeño escolar (Román y Murillo, 2011), los factores protectores y de riesgo del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento (Ferrel et al., 2014), la prevalencia del hostigamiento escolar en las instituciones públicas de Bucaramanga (Beltrán et al., 2016), los factores asociados al bullying en instituciones de educación superior (Vergel et al., 2016) y el bullying y cyberbullying (Herrera-López et al., 2017).

A nivel Nacional (Ecuador), Merlyn et al. (2011) realizan un estudio sobre el acoso escolar en colegios fiscales de la ciudad de Quito; en tanto que en el ámbito regional (Cuenca), Shephard, et al. (2012) investigan la violencia escolar entre pares – bullying en escuelas urbanas de la ciudad de Cuenca, además de un Estudio Descriptivo: Programa de Prevención y Disminución del Acoso Escolar – “Bullying”. Fase Diagnóstica: Prevalencia (Shephard et al., 2015), en el 2016b Ordóñez et al. abordan las variables asociadas al acoso escolar y el Perfil Psicológico del Niño Víctima de Acoso Escolar (Ordóñez et al., 2016a). En el 2019, Ordóñez-Ordóñez y Prado estudian la presencia de bullying y cyberbullying en los niños y adolescentes.

A continuación, se presenta los aportes puntuales de cada una de estas investigaciones.

Investigaciones y Contextualización

Como se ha señalado previamente se han generado muchísimas investigaciones en torno al acoso escolar, siendo preciso rescatar las pertenecientes a los últimos años en función de las unidades de análisis investigadas: protagonistas de acoso escolar, tipos y manifestaciones, causas y consecuencias, espacios y momentos y estrategias de afrontamiento; por lo cual se presenta una breve revisión del estado de la cuestión, partiendo desde investigaciones a nivel internacional y finalizando con investigaciones en el contexto nacional y local; desde las más antiguas, hasta las más recientes.

Europa. En España Pérez et al. (2008) en su estudio sobre los padres frente al fenómeno de la violencia escolar (con una muestra de 414 padres/madres/tutores, en una edad comprendida entre los 23 y 60 años), cuyo objeto de estudio fue analizar la opinión de los padres de familia frente a la violencia escolar, su origen, la situación actual, el papel que desempeñaban sus propios hijos (agresores, víctimas u observadores), así como quien consideraban que debía intervenir para eliminar este tipo de conductas; evidenciaron que la mayoría de padres de familia consideraban que la violencia escolar se ha ido incrementado respecto a cuándo ellos eran niños, aduciendo además que lo que influye en su etiología es el contexto social del sujeto, haciéndose necesaria una intervención conjunta entre los padres y los docentes, priorizando la de los padres.

Morales y Trianes (2010) en su estudio sobre las estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes (con una muestra de 402 niños de 9 a 12 años, haciendo uso del Inventario Infantil de Estresores Cotidianos -IIEC, Estrategias Situacionales de Afrontamiento en niños y en niñas -ESAN y el Sistema de Evaluación de la Conducta en niños y adolescentes -BASC), cuyo objetivo fue estudiar la relación entre el empleo de estrategias de afrontamiento,

ajuste psicológico y manifestación de comportamientos desadaptados, visualizaron que había diferencia en el uso de las estrategias de afrontamiento según el problema y situación planteada, el empleo de estas se asociaba a un mayor grado de ajuste, en tanto que el uso de estrategias de tipo evitativo se debían a un menor ajuste y desadaptación.

González-Trijueque et al. (2012) en su investigación titulada “Estrategias de afrontamiento en víctimas de mobbing: diferencias entre trabajadores españoles e inmigrantes latinoamericanos y consideraciones clínicas”, cuyo objeto de estudio fue comprobar si existían diferencias significativas entre ambos grupos a la hora de afrontar el estresor del acoso laboral, evidenciaron que los trabajadores latinoamericanos utilizaban de forma más evidente estrategias adecuadas centradas en la emoción en comparación a los trabajadores españoles, además, los trabajadores latinoamericanos alcanzaban mayor puntuación en relación al manejo inadecuado centrado en el problema. Pese a ello, no encontraron diferencias significativas globales en relación al manejo adecuado o inadecuado del mobbing entre las muestras de estudio.

Bartrina (2014) en su investigación sobre conductas de ciberacoso en niños y adolescentes, que realizó con una muestra de 185 estudiantes de 14 a 17 años de edad, cuyo propósito fue conocer la conexión entre acoso escolar y la necesidad de incidir en la responsabilidad del autor del maltrato (donde intervenían familia y escuela), observó una incidencia de 10,9% de ciberacoso; el sexo masculino presento un mayor porcentaje de ciberacoso (58,9%), en comparación con el femenino (41,1%); la modalidad de acoso escolar era grupal con la presencia de un 65% de incidencia. La frecuencia fue menor a un mes (58,7%), identificándose además que el origen principal era el sistema educativo, donde convivían sus actores (víctimas y agresores), dado que se trataban de compañeros del centro educativo (43,6%).

Nacimiento Rodríguez y Mora-Merchán (2014) en una investigación sobre el uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying, con una muestra de 346 sujetos de 12 a 18 años, analizaron el peso que tenían los procesos metacognitivos en la autorregulación de la conducta y en el uso de las estrategias de afrontamiento ante problemas de bullying y cyberbullying, para ello utilizaron 4 instrumentos diferentes: ECIPQ, EBIPQ, Brief-Cope y un Inventario de Habilidades Metacognitivas; organizaron tres grupos de investigación en función de la frecuencia con la que estaban implicados en situaciones de bullying y cyberbullying, observándose que el grupo 1 de no víctimas informaron que no habían vivido situaciones de cyberbullying (20,3%) o bullying (12,2%), el grupo 2 de víctimas ocasionales (un máximo de dos veces al mes) habían vivido situaciones de cyberbullying (51,5%) y bullying (47,2%), por último el grupo 3 de víctimas habituales (al menos una vez a la semana) sufrían cyberbullying (28,2%) y bullying (40,6%). En cuanto a las estrategias de afrontamiento, las más empleadas fueron: el uso de apoyo social, la aceptación y el afrontamiento activo. Los procesos metacognitivos más utilizados fueron los de supervisión y evaluación, siendo menos frecuentes los de planificación.

Giménez Gualdo (2015) en su investigación sobre estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying, con una muestra de 1705 estudiantes con edades comprendidas entre los 11 y 21 años, cuyo propósito fue conocer las estrategias de afrontamiento entre escolares de primaria, secundaria y bachillerato, concluyó que “evitar a los desconocidos” constituía la primera estrategia pasiva (13,4%) utilizada por los estudiantes frente a situaciones de cyberbullying, la estrategia de tipo asertivo de mayor incidencia era “recurrir a la policía” (10,6%), en cuanto a la búsqueda de ayuda, la estrategia con mayor alcance fue el comunicar a los padres (5,4%), en tanto que el “devolver la agresión (3,4%) era la estrategia de reciprocidad negativa con mayor implicación.

Sabater Fernández y López-Hernández (2015) en su investigación sobre los factores de riesgo en cyberbullying, tomando una muestra de 400 estudiantes de 14 a 20 años de edad, cuya finalidad fue analizar la relación entre sufrir ciberacoso pasivo y realizar ciberacoso activo, identificaron que el ciberacoso activo era minoritario dado que un 1,75% de estudiantes declaró utilizar internet para perjudicar a otros de forma habitual, mientras que el 17,3% señaló hacerlo de forma esporádica; por su parte el ciberacoso pasivo fue el más elevado, en donde el 31,4% mencionó haberlo sufrido en alguna ocasión, superando el porcentaje de los afectados de forma continua el 5%. A nivel de género el acoso continuado era el más frecuente entre los 17 y 19 años, presentando el acosador habitual varón una media de edad superior a los 19 años, en tanto que el perfil de acoso femenino se ubicó en edades más tempranas con una media de 16 años.

Garaigordobil et al. (2015) en su investigación sobre bullying y cyberbullying se propusieron analizar diferencias en el bullying presencial y el cyberbullying en colegios públicos-privados y religiosos-laicos. Entre sus resultados encontraron que: a) la cantidad de conductas de bullying presencial vividas, ejercidas u observadas por los estudiantes era similar en centros públicos y privados; en cuanto al cyberbullying su cantidad de conductas también era similar, no obstante, en los centros privados se observó mayor cantidad de conductas; (b) el porcentaje de víctimas, agresores y observadores de bullying fue similar en centros públicos y privados; el porcentaje de cibervíctimas y ciberagresores fue también similar, sin embargo, el porcentaje de ciberobservadores fue mayor en los centros privados; (c) la cantidad de conductas de bullying y cyberbullying que sufrían las víctimas y realizaban los agresores era similar en los centros religiosos y laicos, pero en los religiosos se observaron más conductas de bullying y cyberbullying; y (d) se encontró un mayor porcentaje de agresores y observadores de bullying en centros religiosos, no obstante, el porcentaje de víctimas de bullying, cibervíctimas, ciberagresores y

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

ciberobservadores fue similar en los colegios religiosos y laicos. Estos resultados apoyan la evidencia de la presencia del acoso en todos los centros educativos, con independencia del nivel socioeconómico y de la orientación religiosa de los mismos.

Ortega-Barón et al. (2016) en su investigación sobre la influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso, cuya muestra estuvo conformada por 1.062 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, cuyo objetivo fue analizar la influencia del contexto familiar y escolar en víctimas de ciberacoso, evidenciaron que el 27,4% de los adolescentes habían sido víctimas de ciberacoso (por internet y teléfono) en el último año, del total de esas víctimas el 20,5% de los adolescentes pertenecían al grupo de cibervictimias moderadas y el 5,5% al de cibervictimias severas; además el ciberacoso se correlacionaba negativamente con el contexto escolar y positivamente con los conflictos familiares.

García-Fernández et al. (2016) identificaron que el 76% de los estudiantes de 5to. y 6to. de primaria de Andalucía presentaban implicación en bullying tradicional para todos los roles, las víctimas mostraron un índice de 12.4%, los agresores del 19.9% y los agresores victimizados del 15.4%; para el cyberbullying los datos mostraron una menor frecuencia, específicamente el 31.2% de los escolares se autonominó como implicado en alguno de los diversos roles. En función de los resultados evidenciaron que el 9.3% había sido víctima, un 5.5% agresores y un 3.4% agresores victimizados; reportaron además un 28.9% de estudiantes que participaban en comportamientos tanto de bullying tradicional como de cyberbullying. Los autores consideran que la implicación en cyberbullying podría ser un factor relacionado con la implicación en situaciones de acoso escolar tradicional, deducción que la generan a partir de visualizar que los agresores de cyberbullying tendían a ser víctimas en bullying tradicional y las víctimas a través de vía electrónica se percibían como agresoras puras y agresoras victimizadas de bullying tradicional.

Para fundamentar las razones por las que se justificarían su deducción de que los ciberagresores podían ser víctimas de bullying tradicional, García-Fernández et al. (2016) asumieron el criterio de Ybarra y Mitchell (2004), quienes consideran que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) cumplían un rol compensatorio de aquello que no podían hacer presencialmente. En cuanto a las relaciones negativas entre bullying tradicional y cyberbullying, visualizaron que el grupo de los no implicados en cyberbullying no estaban implicados en bullying tradicional y viceversa. Concluyeron que la agresión en bullying influyó de manera directa sobre la implicación en ciberagresión, al igual que la victimización incidió sobre la implicación en cibervictimización. La implicación en cyberbullying se vio influenciada en parte por la implicación en bullying tradicional, pero no al contrario; es decir, un adolescente implicado en conductas de agresión a nivel de bullying tradicional presentaba más probabilidades de implicarse en ciberagresión, pero también existía la posibilidad de convertirse en cibervíctima.

Machimbarrena y Garaigordobil (2018) en su investigación sobre acoso y cyberacoso en educación primaria, reportaron como principales manifestaciones de cibervictimización la recepción de mensajes ofensivos/insultantes, las llamadas anónimas con la finalidad de asustar, el chantaje y la difamación. En cuanto a la ciberagresión se presentaba en un mayor porcentaje el envío de mensajes ofensivos/insultantes y la ejecución de llamadas anónimas con la intención de asustar. Los autores visualizaron que el acoso verbal (insultos) era un denominador común en bullying tradicional y en cyberbullying.

En Inglaterra, Muijs (2017) en su investigación sobre la relación entre las características escolares y la prevalencia de comportamientos de intimidación, efectuada en 35 escuelas primarias de Inglaterra, concluyó que el 21% de la muestra era víctima de bullying, en tanto, que el 11% informaba haber sido perpetradores de esta situación. Un dato importante fue la visualización de

la importancia y pertinencia de las políticas efectivas y prácticas integradas de las escuelas, las cuales se encontraban relacionadas con la prevalencia del acoso escolar.

Latinoamérica. Herrera-López et al. (2018) en su análisis bibliométrico de bullying y cyberbullying en Latinoamérica deducen que varios estudios han reportado una prevalencia de bullying entre el 20 y el 30 por ciento (semejante a lo reportado en Estados Unidos y Europa), en tanto que en lo referente a cyberbullying los valores oscilaban entre 2.5% y 42.5%. Al contrastar las prevalencias de bullying tradicional y cyberbullying deducen la posibilidad de que existan dinámicas similares en el desarrollo y la ocurrencia de ambos fenómenos sin mayores diferencias (a pesar de las diversidades culturales, idiomáticas y geográficas); consideran además que en el caso del cyberbullying la brecha tecnológica entre países en vía de desarrollo y los desarrollados es cada vez menor.

Centroamérica. A nivel de Centroamérica, de manera específica en México se evidencian los siguientes estudios:

Castillo (2010) en su estudio descriptivo sobre las estrategias de afrontamiento del bullying en profesorado mexicano (en donde participaron 130 profesores de Secundaria de 10 escuelas privadas de la Ciudad de México, haciendo uso del cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés de Lazarus y Folkman), cuya finalidad fue describir las estrategias de afrontamiento que utilizaban los profesores de secundaria frente al bullying de los estudiantes, reportaron que las estrategias de afrontamiento utilizadas con mayor frecuencia frente al bullying por parte de los profesores fueron el afrontamiento dirigido al problema, el apoyo social, la confrontación y la revaloración positiva. En referencia al análisis por cohortes se encontraron diferencias significativas por género, edad y por la información recibida sobre bullying.

Valadez et al. (2011) en su investigación sobre maltrato entre iguales e intento suicida en adolescentes escolarizados (haciendo uso de una muestra de 723 adolescentes escolarizados, con la aplicación de un cuestionario que incluía escalas Likert para evaluar dificultades escolares, ideas y pensamientos suicidas, sentimientos de soledad y de abandono, aislamiento y antecedente de intento suicida), cuyo objetivo fue conocer la relación entre el maltrato entre iguales y el intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados, evidenciaron que las dificultades escolares se asociaron con significancia estadística a las variables estudiadas, deduciendo que las experiencias de victimización colocaban al sujeto adolescente en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales.

En el 2017, Mendoza González y Maldonado Ramírez buscaron identificar la relación de las habilidades sociales con el papel de la participación en el acoso escolar, para lo cual trabajaron con una muestra de 557 estudiantes de ambos sexos (185 mujeres y 272 varones), en un rango de edad de 8 a 16 años, de 6 escuelas públicas del estado México, utilizando como herramientas: el AECS (Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales, que evalúa la competencia social-facilidad o dificultad para adaptarse al contexto social) y el Cuestionario de Evaluación de la Violencia y Acoso Escolar (el cual consta de 51 reactivos que posibilitan identificar la participación del alumno en episodios de acoso escolar como víctima, acosador o testigo), reportaron la presencia de víctima-víctima, agresor y alumnado que no se involucraba. Aquellos participantes que no se involucraban en actividades de acoso escolar poseían más habilidades sociales, mientras que aquellos que sí lo hacían carecían de dichas habilidades o las tenían poco desarrolladas. Llegaron a la conclusión de que un déficit en las habilidades sociales se asociaría a la participación en situaciones de acoso escolar.

En Sudamérica. Román y Murillo (2011) en su investigación sobre violencia entre estudiantes y desempeño escolar, realizada en 2969 escuelas, en 3903 aulas y con 91223 estudiantes de sexto grado, correspondientes a 16 países latinoamericanos, entre ellos: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, el Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay; cuyo propósito fue determinar la relación entre violencia escolar y desempeño académico de los estudiantes de primaria en América Latina, con la identificación de factores demográficos asociados; evidenciaron a nivel de tipología y manifestaciones de acoso escolar un 39,4% de daño a la propiedad del otro, cuya manifestación era el robo, seguida de la violencia verbal (26,6%) y la violencia física (16,5%). A nivel de la categoría de género identificaron que los niños sufrían más robos y eran más insultados, amenazados o agredidos físicamente que las niñas; en función de su hábitat de residencia los estudiantes de zonas rurales evidenciaban menos robos y eran menos insultados o agredidos que los de la zona urbana.

En cuanto a las categorías de nivel socioeconómico y cultural, observaron que no presentaban incidencia directa sobre el surgimiento del acoso escolar, independientemente de su tipo. En lo concerniente al rendimiento académico, las áreas de lectura y matemáticas parecían ser las más afectadas frente a situaciones de acoso escolar ligadas al daño de la propiedad del otro, al acoso físico y al verbal. En países como Chile, Ecuador y República Dominicana el área de la lectura manifestaba una mayor afectación, no así la matemática; en tanto que, en Colombia y Cuba el acoso escolar propendía a una mayor afectación en el rendimiento académico de las matemáticas (Román y Murillo, 2011).

En Chile, López et al. (2012) en su estudio sobre incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares, cuyo propósito fue analizar la

incidencia del clima de aula en la percepción y conductas de intimidación y victimización entre estudiantes en edad escolar (aplicaron instrumentos de autopercepción y heteropercepción de intimidación y victimización a 444 estudiantes chilenos de séptimo y octavo año de básica), reportaron que la percepción de intimidación de un estudiante -desde el punto de vista de los pares, heteroinforme- estaba mediada por altos niveles de fricción en el aula que ese estudiante percibía, sin embargo, las conductas de intimidación medidas según el autoinforme no se mostraban influidas de manera significativa por las dimensiones del clima de aula.

Esta evidencia sustentaba la hipótesis que un clima de aula positivo disminuía de forma significativa las percepciones de intimidación, así como la percepción y las conductas de victimización. Sus resultados permitieron concluir que mientras más negativamente un estudiante percibía el ambiente de su sala de clases en términos de fricción y competitividad, era más probable que sus compañeros consideraran que ese estudiante participaba frecuentemente en acciones de intimidación; y que mientras menos satisfecho se encontrase un estudiante con el curso y menos competitiva percibiese la dinámica del mismo, era más probable que sus compañeros lo percibieran como altamente victimizado (López et al., 2012).

Vega et al. (2013) en su investigación sobre estrategias de afrontamiento, estrés y alteración psicológica en niños, cuyo propósito fue analizar la relación entre estrategias de afrontamiento, estrés y alteración psicológica (depresión) en niños; para lo cual hicieron uso de una muestra de 206 niños y niñas de primaria entre 10 y 13 años a los cuales se les aplicó el Inventario de Estrategias de Afrontamiento de Cano (IEA), el Inventario de Depresión de Beck y el Inventario de Estrés Infantil (IEI), evidenciaron que en lo referente a la categoría de alteración psicológica, los niños evidenciaban depresión moderada; para el estrés, los niños se encontraban

moderadamente estresados; y para las estrategias de afrontamiento, los niños algunas veces contaban con ellas.

En Argentina, Richaud de Minzi e Iglesias (2013) en su estudio sobre la evaluación del afrontamiento en niños pequeños, cuyo objeto de estudio fue presentar diferentes formas de evaluar el afrontamiento en niños de 4 a 12 años, hicieron uso de una variedad de instrumentos que les posibilitaron evaluar el afrontamiento en niños. Los instrumentos utilizados fueron: a) un autoreporte a partir del modelo de afrontamiento del estrés propuesto por Lazarus y Folkman (1986) y del esquema de nueve dimensiones de Billings y Moos (1981), y, b) un cuestionario aplicado a 890 niños, cuyos componentes fueron: afrontamiento funcional (análisis lógico, acción sobre el problema y búsqueda de apoyo) y afrontamiento disfuncional (descontrol emocional, evitación cognitiva, búsqueda de gratificaciones alternativas y control emocional). Para los niños de 6 a 7 años elaboraron una prueba breve a partir de la prueba de 8 a 12 años y para los niños de 4 a 6 años estructuraron una prueba pictórica donde el niño debía pensar sobre sí mismo contextualizando y especificando diferentes situaciones, todas las pruebas alcanzaron validez y confiabilidad.

Ferrel et al. (2015) en su investigación sobre factores protectores y de riesgo del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento, cuyo objetivo fue caracterizar los factores del bullying escolar en una muestra de 186 estudiantes de décimo grado con bajo rendimiento, reportaron una concentración de altos porcentajes en el rango medio de seis factores: habilidades sociales adecuadas (59 %), asertividad inadecuada (77 %), impulsividad (75 %), sobreconfianza (49 %), celos/soledad (81 %) y varios (83 %); concluyendo la no presencia de bullying en esta población, evidenciándose dos factores de riesgo: impulsividad (19 %) y soledad (16 %), y un factor protector ligado a habilidades sociales adecuadas (31 %).

Paulín (2015) en su investigación sobre un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar, estudió los incidentes críticos para los actores en las relaciones de sociabilidad juvenil, así como los sentidos cotidianos de interpretación y acción en los conflictos por parte de los jóvenes y educadores en contextos socioeducativos diversos. Entre sus resultados más sobresalientes destacaron que la emergencia de violencias podía deducirse en función de violencias de exclusión, entendidas como manifestaciones subjetivas desencadenadas por la presencia de violencias previas emergentes de niveles estructurales e institucionales, las mismas que se plasmaban en acciones y discursos desvalorizantes cotidianos. Otro elemento importante a criterio del autor, fue el hecho que la violencia entre jóvenes podía desencadenarse por la incertidumbre, peligrosidad social y ambigüedad comportamental, en donde el joven buscaba ganarse el respeto del otro, aun si eso implicaba infringir daño en el otro, como una medida que le posibilitaba no perder el aprecio y no sentirse avergonzado al ser desvalorizado, aquello parecía confluir a la conservación de su seguridad personal, para lo cual recurría permanentemente a ciclos de violencia.

Ortega Reyes y González Bañales (2016) en su investigación sobre el ciberacoso y su relación con el rendimiento académico (con una muestra de 397 estudiantes entre los 13 y 19 años), cuyo objeto de estudio fue conocer la relación entre el ciberacoso y el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior, evidenciaron que ante la presencia de ciberacoso el rendimiento escolar tendía a disminuir. Presenciaron seis factores en los que se presentaba dicha correlación, primero, cuando han sido amenazados por medio de mensajes en internet o con mensajes de texto, segundo, si han subido videos o fotos comprometedoras a internet, tercero, fotografías retocadas por otras personas, cuarto, si han dicho groserías a alguien o han insultado con mensajes de texto o internet, quinto, si han retocado fotos o videos de alguien que ya estaban en internet, y, sexto, si han difundido rumores sobre alguien en internet; concluyendo que mientras

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

menor era el promedio que presentaba un alumno mayor era la posibilidad de que estuviera involucrado en actividades relacionadas al ciberacoso.

En Colombia Plata Ordoñez et al. (2010) en su investigación sobre autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying, dedujeron que la relación que existía entre la empatía y la autoestima en los observadores era inversamente proporcional, en tanto, que en las víctimas era directamente proporcional.

García-Maldonado et al. (2011) en su revisión sistemática de publicaciones correspondientes al periodo 2005-2010 de cyberbullying como forma virtual de intimidación escolar, reportaron que aproximadamente el 40% de los estudiantes habían tenido algún tipo de contacto con el cyberbullying (uno de cada cuatro estudiantes estaba involucrado en esta problemática), duplicándose el riesgo de ser cybervictimizado al tener un perfil en una red social electrónica. El 50% de las víctimas no comunicaban sobre dicho fenómeno o rara vez lo hacían, generando mayor riesgo de cybervictimización. Las consecuencias más graves del cyberbullying se centraban en: depresión, ideación suicida, intentos suicidas u homicidas. Concluyendo que la práctica de cyberbullying representaba una problemática familiar y escolar de actualidad, de suma importancia, que requería una oportuna identificación (prevención) y tratamiento.

Hewitt et al. (2016) en su investigación realizada con 677 individuos expuestos a situaciones de violencia, dedujeron que las víctimas hacían uso en mayor medida de estrategias de afrontamiento pasivas centradas en esperar que las cosas se arreglen por sí solas y en la oración; siendo las estrategias de afrontamiento que implicaban reacción agresiva un factor de riesgo para las adicciones. La evitación emocional, la negación y reacción agresiva podían incrementar un sentimiento de persecución, dado que eran estrategias de evitación, ocultamiento o inhibición de las emociones; por ende, poco adaptativas.

En lo referente a la evitación cognitiva y autonomía, consideraron que son estrategias que neutralizan los pensamientos negativos y perturbadores por medio de la distracción o la actividad. Refirieron que “el uso de estrategias de afrontamiento como la religión, la evitación emocional, la agresión, la negación y la falta de autonomía incrementan la presentación de ansiedad-depresión” (p. 137). No obstante, la reevaluación positiva y la solución de problemas disminuían los cuadros de ansiedad-depresión, puesto que eran estrategias que posibilitaban aprender de las dificultades, generando una resignificación de la situación problemática (Hewitt et al., 2016).

Beltrán et al. (2016) en su investigación sobre la prevalencia del hostigamiento escolar en instituciones públicas de Bucaramanga, cuyo objetivo fue determinar la prevalencia del hostigamiento escolar en instituciones educativas públicas de Bucaramanga, reportaron que la prevalencia de victimización era del 8.1% para el caso del hostigamiento escolar efectuado de manera personal y del 5% para el hostigamiento escolar que hacía uso de medios virtuales. Los resultados para la afectación por géneros coincidieron con los manifestados en la literatura, evidenciando que las agresiones que se efectuaban de manera personal eran más frecuentes en las mujeres que en los hombres. En contraste, los resultados que evidenciaron agresión grupal, resultaron contrarios a aquellos estudios que señalaban que las agresiones eran ocasionadas principalmente por un solo individuo.

Vergel et al. (2016) en su investigación sobre factores asociados al bullying en instituciones de educación superior, cuyo objeto de estudio fue analizar los factores que incidían en el bullying en estudiantes de educación superior, concluyeron que los factores asociados al bullying en universidades fueron: tipo y forma de acoso (siendo el acoso verbal el que presentaba una mayor incidencia), los programas de prevención institucional (el 60% de los encuestados percibían que las universidades no estaban generando ningún plan de prevención o intervención en el acoso

estudiantil), el perfil de la víctima (en relación a sus características físicas y psicológicas), las causas que generaban la situación de acoso (ligadas a raza, religión y apariencia) y las percepciones de la comunidad académica sobre el acoso escolar. De todos ellos, parecería ser que el género (femenino) y la orientación sexual (homosexualidad) explicarían la incidencia de acoso en instituciones de educación superior en el Norte de Santander.

Herrera-López et al. (2017) en su estudio realizado en la ciudad de Pasto (Colombia), con una muestra de 1931 adolescentes que cursaban la educación secundaria, reportaron que la implicación total en este fenómeno fue del 41.9%, en donde el 23.4% de los estudiantes eran víctimas, el 4.5% agresores y el 14% agresores victimizados; los estudiantes varones eran en mayor medida víctimas, agresores y agresores victimizados, encontrando asociación significativa en los agresores victimizados de 14 y 15 años, presentando una mayor implicación como agresores y como agresores victimizados los estudiantes de octavo de básica. Señalaron también que la agresión en bullying influyó de manera directa sobre la implicación en cyberagresión; de igual manera, la victimización incidió sobre la implicación en cybervictimización. Los autores consideraron que la participación en cyberbullying se veía influenciada parcialmente por la implicación en bullying tradicional, pero no en dirección opuesta; es decir, que si un adolescente estaba implicado en conductas de agresión de forma tradicional (bullying), tenía más probabilidades de implicarse en cyberagresión al igual que convertirse en cybervíctima.

A Nivel Nacional. En Quito (Ecuador), Merlyn et al. (2011) en su estudio sobre acoso escolar en colegios fiscales de la ciudad de Quito, realizado en 27 Instituciones Educativas, con una muestra de 12453 estudiantes de segundo a décimo año de Educación General Básica, de 6 a 16 años, cuyo propósito fue determinar la incidencia y características del acoso escolar, identificaron un 34% de víctimas de acoso escolar, un 77% de observadores y un 51% de

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

acosadores. En lo referente a la edad, evidenciaron que el mayor porcentaje de acoso escolar (72%) se encontraba en niños de 9 años de edad, en cuanto al género el 50% de niños eran víctimas en comparación al 42% de niñas. La percepción de las causas del acoso escolar radicaba en los siguientes elementos: ser provocados (27,9%), por molestar (11,2%), no sabían por qué (4,7%) y por hacer una broma (3,6%). Los espacios donde se generaban situaciones de acoso escolar eran: aulas de clase, patio, corredores, pasillos y baños. Un 25% de niños señalaron que las conductas de acoso presentaban una intensidad alta o muy alta. La percepción del grupo de estudio referente a la seguridad institucional evidencio que un 40% se sentían muy seguros, en tanto que un 34% se sentían más o menos seguros.

Acosta y Cisneros (2019) en su investigación sobre el fantasma del acoso escolar en las Unidades Educativas Particulares de la ciudad de Ambato, señalaron que la principal tipología de acoso escolar era la verbal directa a través de manifestaciones centradas en los insultos, apodos, chismes y hablar mal de alguien.

A Nivel Local. En Cuenca (Ecuador), Shephard et al. (2015) en su estudio denominado Estudio Descriptivo: Programa de Prevención y Disminución del Acoso Escolar – “Bullying”. Fase Diagnóstica, cuya muestra estuvo conformada por 885 estudiantes del segundo al noveno año de Educación General Básica (EGB), reportaron un 10.4% de niños víctimas de acoso escolar, siendo sus manifestaciones predominantes las directas verbales, seguidas de las físicas, el daño a la propiedad del otro y las relacionales; las percepciones sobre las causas del acoso las relacionaban al hecho de molestar, ser diferentes, provocación o por hacer una broma; la manifestación de mayor prevalencia fue la directa verbal evidenciable en el apodo, lo cual lo ligaban al contexto cuencano; los espacios donde se presentaban situaciones de acoso escolar eran el patio y el aula. La percepción de su clima escolar y familiar por parte de los estudiantes fue favorable.

Ordóñez et al. (2016b), en su estudio sobre las Variables Asociadas al Acoso Escolar reportaron similar prevalencia y frecuencia del acoso escolar en niñas y niños. A nivel de grupo etario identificaron un mayor porcentaje de víctimas en niños de 7, 8 y 9 años; de igual manera las manifestaciones físicas directas, de daño a la propiedad del otro y relacional (mediante el rechazo) se presentaron con mayor incidencia en niños de menor edad. La agresión verbal caracterizó el acoso en niños de 10 años o más. La tipología familiar predominante en víctimas, agresores y espectadores fue la nuclear. El ambiente familiar fue percibido por los niños como favorable.

Reportaron además como variables contextualizadas asociadas al acoso escolar: a) la edad, evidenciando que a menor edad mayor presencia de acoso escolar directo a nivel físico, de daño a la propiedad del otro y relacional (el verbal se presentaba en niños de mayor edad); b) el sistema familiar caracterizado por proporcionar al niño acompañamiento académico, canales comunicacionales y espacios recreacionales (no obstante, evidenciaron también la presencia de patrones de interacción violentos); c) el sistema escolar, a nivel del cual los estudiantes percibieron como agente de cambio al docente. En cuanto al sexo no reportaron incidencia de esta variable relativa a la configuración del acoso escolar (Ordóñez et al., 2016b).

Ordóñez et al. (2016a) en su estudio sobre el Perfil Psicológico del Niño Víctima de Acoso Escolar, con una muestra de 387 niños, de los cuales 50.5 % eran varones y 43.7 % mujeres, estudiantes de segundo a séptimo año de EGB, de 5 a 13 años, cuyo propósito fue caracterizar el perfil psicológico del niño víctima de acoso escolar, evidenciaron que un 37.8% del grupo de estudio presentaban una autoimagen negativa y desvalorización, en contraposición a un 33.3% que evidenciaba una autoimagen y autoconcepto positivo. Se percibían como actores pasivos frente a las situaciones de victimización y no como agentes provocadores, deduciendo que el perfil del

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

niño víctima estaba caracterizado por la presencia de: aislamiento, distimia, evitación, ansiedad, somatizaciones, negación y en algunos casos bajo rendimiento académico.

Ordóñez-Ordóñez y Prado (2019) en su estudio sobre bullying y cyberbullying escolar en niños y jóvenes adolescentes: un estudio de caso, a nivel de Cuenca (Ecuador), identificaron un 28.3% de estudiantes escolarizados víctimas de acoso escolar, correspondiendo un 20.7% a víctimas de bullying tradicional, un 4.3% a cibervíctimas, en sus diversas manifestaciones (insultos electrónicos, exclusión) y un 3.4% a víctimas tanto de bullying tradicional cuanto de cyberbullying. La principal tipología de acoso escolar tradicional relevada fue la verbal directa, en tanto que la tipología y manifestaciones del cyberbullying fueron los insultos electrónicos y la exclusión. A nivel de variables sociodemográficas relevaron una mayor implicación de los hombres como víctimas y agresores victimizados, en tanto que en la variable edad los estudiantes de 12 a 15 años presentaron mayor implicación como ciberagresores victimizados. Un dato relevante del estudio fue en cibervíctimas con respecto al año de educación básica al que pertenecen, siendo mayoritariamente de noveno, décimo y octavo.

Es evidente, que muchas de estas investigaciones han generado un gran aporte a nivel de: tipología, manifestaciones, causas, consecuencias, estrategias de afrontamiento, clima de aula, cyberacoso, rendimiento académico, variables asociadas al acoso escolar, perfil psicológico, estrés y acoso escolar, entre otros elementos, frente a lo cual surgen una serie de preguntas, entre ellas: ¿Cuáles son las experiencias subjetivas en las infancias y adolescencias que se presentan frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying? Haciéndose necesaria una visualización contextualizada de todas las dimensiones del acoso escolar y cyberbullying, evidenciadas no solo desde la perspectiva de sus protagonistas (niños y adolescentes: agresor, víctima, espectador), sino también desde la mirada y vivencias de los padres de familia (contexto familiar) y de los docentes

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

(contexto institucional); lo cual posibilitaría aportar a la construcción de un nuevo conocimiento sobre las experiencias subjetivas en las infancias y adolescencias frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, que suponga una nueva línea base para la elaboración a futuro de planes de intervención integrales y contextualizados.

**PARTE II:
MARCO TEÓRICO. ENFOQUES EN DISPUTA Y
CARACTERIZACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y DE LAS
ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE LOS NIÑOS Y
ADOLESCENTES**

Capítulo 2. Infancias y Adolescencias como Periodos del Desarrollo. Caracterización desde la mirada Social y Cognitiva

Somos sujetos moldeados por signos de época. Nuestras mentes, cuerpos y emociones están dibujados socialmente. Las marcas simbólico-subjetivas que llevamos a cuestas, más o menos visibles, están dispuestas en el universo histórico y cultural que da sentido a nuestras vidas. (Kaplan, 2017, p. 73)

La juventud y por ende la niñez son una construcción social, producto de una historia, de una época y de una diferenciación social, que converge de un contexto familiar e institucional. Es en estos contextos en donde se van configurando las percepciones de vida de los niños y jóvenes y por ende sus construcciones simbólicas heterogéneas con diversas características de socialización y estructuraciones de sentido. La incorporación de códigos culturales diferentes depende de la época vivida, de su pertenencia generacional y de su interacción intra-institucional, producto de su coexistencia con otras generaciones, modeladoras de su identidad personal y de sus patrones comportamentales. Los niños y jóvenes forman parte de “Un mundo de complejidad creciente, en el que la revolución tecnológica favorece la multiplicación y la vida efímera de las formas simbólicas” (p. 20), las cuales son inestables, productoras de identidades pasajeras, con una gran necesidad de afectividad, autoafirmación y propensión a marcos de convivencia complejos y muchas veces violentos (Margulis y Urresti, 1998).

Castro y Reta (2014) consideran que la violencia ha abarcado un gran espacio en el ámbito escolar, producto de que la familia y la sociedad ha ido enfermando, siendo las primeras y grandes víctimas los niños y adolescentes, evidenciable en su carencia de empatía, en la peligrosidad de su soledad, en sus comportamientos desafiantes, en sus conductas crueles y en un menor deseo de vivir, lamentablemente presente cada vez a una menor edad. Destacan que como sociedad no solo hemos enfermado a los niños, sino que incluso los culpabilizamos de sus dolencias, sin darles los

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

medios de intervención y prevención pertinentes, siendo necesario por tanto generar un ambiente de convivencia pacífica. Viar (2016) coincide con el criterio de Castro y Reta en lo referente a que los niños han sido convertidos en objetos de goce y por ende de maltrato, lo cual se mantiene debido a la pasividad y consentimiento al goce por parte de los adultos (entre ellos padres de familia, docentes y sociedad en general).

El Niño como Ser Social y Cognitivo

La escuela es el segundo espacio de socialización del niño, siendo el primer espacio la familia; es en la escuela en donde verdaderamente el niño se enfrenta a sus pares sin la intervención de sus padres, siendo su primer espacio verdadero de interacción entre pares, construyéndose en dicha interacción la construcción de la representación del otro, en un intrincado de relaciones consigo mismo y con el mundo. Esta construcción de patrones interaccionales con los demás posibilitaran al niño ir generando el presupuesto relacional con sus pares escolares, presupuesto que tiene un fundamento de su relación con su familia y con el entorno social de su infancia, proclives al cambio frente a nuevas identificaciones y vivencias (Ramírez, 2016).

El niño como ser social requiere desarrollarse emocionalmente y conocer las reglas de la vida en sociedad, que le permitan saber cómo interactuar con los demás, como interesarse en ellos y comprenderlos, como afianzar su personalidad, como afrontar las dificultades y como autorregular sus emociones; siendo la escuela y el ámbito familiar los medios propicios para desarrollar estas habilidades sociales, dado que los patrones interaccionales iniciales de los niños reflejan lo aprendido en su hogar y lo que ha posibilitado su clima escolar en lo referente al crecimiento psicosocial del infante. Los niños con un buen desarrollo de sus habilidades sociales se integran sin mayor problema a su grupo de pares, haciendo amigos y con un buen pronóstico de éxito en sus actividades escolares, por el contrario, los niños con poco desarrollo de sus habilidades

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

sociales pueden ser ignorados o rechazados por sus pares. Es importante evidenciar que la convivencia pacífica y funcional de los niños se establece a partir del respeto, la aceptación y la confianza recíproca; por el contrario, los niños carentes de cuidado parental, escolar o social son los más expuestos a la discriminación, pobreza y exclusión, haciéndolos más vulnerables al abandono, al abuso y a la explotación (Castro, 2016).

Para el autor (Castro, 2016), el niño para crecer adecuadamente necesita satisfacer necesidades fisiológicas, socio-afectivas (estabilidad emocional, autoestima, interacción positiva, afecto y respeto), relacionales, socioeducativas (como atención a la diversidad), lúdico-recreativas y axiológicas (adquisición de normas y hábitos de convivencia, lógica moral y solidaridad). Por lo cual la intervención psicoeducativa y el apoyo familiar y social son cruciales para el sano desarrollo de los niños, dando lugar a una buena autoestima, buenas habilidades comunicacionales, adaptación a la vida cotidiana, habilidades para la resolución de problemas y un buen nivel de resiliencia ante la adversidad. Si un niño se desenvuelve en un ambiente familiar maltratante, puede desarrollar una serie de traumas sin resolver, dificultad en su capacidad para tomar decisiones positivas, pudiendo quedar atrapados en un círculo de fracaso, privación y reproducción de la violencia, dado que legitiman el uso de la violencia como un método oportuno para resolver los problemas, afianzar su poder y privilegio, este elemento estaría sobre todo presente en los niños; en tanto que, las niñas por el contrario frente a la violencia intrafamiliar adoptarían un rol de obediencia, pasividad y sumisión.

Es así que todo tipo de maltrato físico, verbal, emocional, relacional o sexual, genera en la víctima o en los testigos de la misma serios problemas en los diversos ámbitos de su vida, en su manera de aprender, pensar, sentir y actuar; dado que, son vivencias muy dolorosas y perturbadoras, siendo indispensable un proceso de sanación, un ambiente de cuidado, positivo y

saludable, que posibilite la reparación exitosa y sostenible del trauma, además de la restauración de su estabilidad emocional; para lo cual es muy importante la ejecución de programas psicosociales integrados, con un enfoque ecológico e integral que intervengan a nivel: del individuo (es importante considerar que los niños discapacitados son más vulnerables a padecer violencia), de la familia, de la escuela¹ y de la comunidad, sobre todo de su entorno próximo (Castro, 2016). Choliz (2004, 2005) coincide con Castro al evidenciar que cuando un niño o adolescente se desenvuelve en un ambiente frustrante se pueden generar manifestaciones comportamentales ligadas a la agresión, regresión² y fijación³, en una relación directa entre ira-hostilidad y agresividad.

Durante el periodo de la infancia, los niños le dan una gran importancia a la opinión de los demás, presentando una necesidad de aprobación; por lo cual, adquiere una gran influencia su grupo de pares. De los 7 a los 9 años emergen los primeros sentimientos de exclusión ante lo diverso, una mayor impulsividad, un sentido del ridículo, una necesidad de que los demás tengan una opinión óptima de ellos, sentimientos contradictorios por verse diferentes al resto de pares, temor al rechazo y a sentirse solos; no obstante, paralelo a ello, presentan un fuerte sentimiento de independencia, un ponerse a prueba constantemente, mayor conciencia de las leyes sociales, una mayor autonomía sobre todo en relación a sus padres y una necesidad de resolver por sí mismos sus problemas, con la finalidad de no sentirse frustrados, frágiles o inestables por la posible irrupción de la intervención adulta. En función de cómo se desarrollen sus relaciones con los demás (triumfo, neutralidad o derrota) se definirán sus estados de humor, su autoimagen y su

¹ La escuela debe generar una serie de acciones para prevenir y enfrentar los riesgos psicosociales, como la violencia escolar, para lo cual deberá implementar programas de educación emocional y convivencia en su currículum (Castro, 2016).

² Presentar conductas de niños o adolescentes de menor edad (Choliz, 2004).

³ Respuesta estereotipada, difícil de modificar (Choliz, 2004).

autoconcepto; viviendo como una derrota personal el hecho de no sentirse aceptado o valorado por sus pares; por lo cual, es muy importante en esta edad potencializar la negociación, la cooperación, el compartir y la visualización de los fracasos en sus relaciones con sus pares como aprendizajes con un mensaje positivo (Rodríguez, 2006).

A criterio de la autora (Rodríguez, 2006) a los 9 años independientemente de si son hombres o mujeres, los niños experimentan una etapa de mayor soledad, dudas y angustia, debido a la infinidad de posibilidades en el mundo externo y además al hecho de que si desean lograr algo (fuera del ámbito familiar) deben realizarlo con su propio esfuerzo. A los 10 años deben vivir entre 2 mundos, entre la esperanza de la infancia y la cercanía de la adolescencia, este tránsito entre una y otra etapa del desarrollo puede incidir en sus patrones interaccionales, debido a los cambios emocionales y físicos experimentados y a la falta de encontrar un equilibrio en dicha transición; por lo cual, se pueden presentar regresiones⁴, o lo opuesto, es decir actuar como un niño de mayor edad.

A los 11 años en el caso de las niñas y de doce a trece y medio en los niños se genera un rápido crecimiento lo que incrementa su inseguridad, siendo además un dato a destacar que a nivel intelectual su pensamiento concreto constituye la base para el paso a un pensamiento abstracto con una gran capacidad de representación subjetiva de su realidad, generando una necesidad de verse más maduros y con mayor edad de la que en realidad tienen, en una necesidad de independencia familiar; por lo cual, pueden cuestionar la normativa familiar, presentar euforia y una autoimagen de poder y fuerza visualizando a sus padres como débiles y con necesidad de ser protegidos, lo cual se manifiesta en sus aires de superioridad, siendo; por tanto; necesario integrar en su comportamiento patrones interaccionales claros y funcionales que le posibiliten enfrentar las

⁴ Presentar patrones comportamentales de un niño de menor edad (Rodríguez, 2006).

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

diversas situaciones sociales que les tocará atravesar; es así como adquirirían su percepción de que no son sino una parte más de un conjunto social mayor (Rodríguez, 2006).

Rodríguez (2006) también destaca que a esta edad el grupo adquiere una gran importancia; dado que, el niño empieza a generar empatía, lo cual le posibilita ponerse en el lugar del otro en una situación de conflicto, a ser consecuente, a no juzgar a priori y a buscar soluciones en lugar de generar situaciones tensionantes; presentado mayor conciencia de solidaridad, apoyo mutuo, comunión en función de su honor, y, fidelidad, lo cual determinará su posición en el grupo de pares, grupo muy importante porque no acepta la intromisión del adulto. Es muy importante a criterio de la autora que en esta edad la confrontación y el diálogo con el otro par diverso y diferente sean un espacio en que el niño y preadolescente descubra y respete la diversidad de opiniones, la cooperación y el apoyo mutuo. No obstante, no se debe perder de vista que a esta edad pueden ser ambivalentes; dado que, están dejando la etapa de la infancia, pero todavía no llegan a la adultez, lo cual puede generar disonancia en sus comportamientos, perdiendo fácilmente su noción de quienes son, pudiendo fácilmente mostrar una conducta desafiante, enojarse ante la menor contradicción, al igual que discutir con el adulto, siendo fundamental los procesos de socialización familiares, escolares y sociales.

Seguramente no hay una sola forma de vivir la infancia, sino hay una diversidad de formas de hacerlo, en función de las características personales, familiares y del contexto social; que van modelando la forma de entender y representar el mundo, lo cual surge de las experiencias y vivencias. Tal y como lo menciona López de Maturana (2020) es prioritario escuchar las voces de los niños, ahondar en sus miradas y visualizar sus acciones; lo cual, nos acercará a su alteridad⁵,

⁵ López de Maturana (2020) concibe a la alteridad como el ámbito humano, que tiene lugar desde el momento en que nos miramos y respetamos amorosamente al otro o a la otra persona por el simple hecho de existir, siendo mutuamente responsables el uno del otro.

repensando la educación de la infancia a partir de otros posicionamientos éticos, siendo fundamental visibilizar aquellos rostros de la infancia atacada, abusada, olvidada, estigmatizada y; por tanto, doliente, sin dejar de ver los rostros de la infancia anhelante de aprendizajes, entendiendo que hay detrás de cada historia de las diversas y únicas infancias. Para la autora los aprendizajes que se generan en la infancia estructurarán la visión del mundo de los niños y la formación de su identidad, los cuales deberán inmiscuirse en un engranaje relacional plasmados por la historia, sociedad y cultura.

Es así que la infancia no es solo una etapa cronológica en función de una determinada etapa del desarrollo, a la cual le apertienen determinadas características; sino que, también es una etapa antropológica de surgimiento de natalidades permanentes que posibilitan mirar el mundo con ojos diversos. Es por ello que la educación de los primeros años de vida se cimienta en experiencias socioculturales que dan lugar a los más grandes aprendizajes de la vida, como socializar y distinguir el bien del mal; no obstante, muchas veces los niños son las principales víctimas de la negligencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desaprovechando sus capacidades, los cuales pueden quedar excluidos del resto de pares que se considera tienen un desarrollo normal; resultando los niños los más heridos en los espacios de injusticia social; por lo cual, es fundamental garantizarles procesos de equidad y justicia escolar y social. Seguramente no hay que olvidar que la infancia evidencia la genialidad infantil, en donde se potencializan sus máximas capacidades de representación y comprensión del mundo, que se generan a partir de sus relaciones y de cómo construyen y deconstruyen sus primeras experiencias de vida (López de Maturana, 2020).

La función del estado, maestros y padres de familia es la de un ente protector, que posibilite evitar el desamparo del sinsentido, un ente que ofrezca referencias y significados que permitan que el niño estructure su diferencia en su propia palabra, convergiendo a una asimetría necesaria entre

el niño (estructura psíquica en formación) y el adulto (ente protector) que forja esa red de significados que amparan y protegen al niño, pero a su vez reconocen la vulnerabilidad del niño y su necesidad de protección. Le compete al adulto en función de su asimetría con el niño, generar una trama de cuidado y protección que le posibilite al niño acercarse a la riqueza cultural y formar nuevos significantes de su porvenir, posibilitándole un avance gradual hacia la subjetivación del niño y no dejándolo a merced de su vulnerabilidad. Si bien el adulto puede también encontrarse en ese posicionamiento de vulnerabilidad es inminente que nos apoyemos los unos a los otros desde una visión humanizante y resignificadora (Zelmanovich, 2003).

Frente a las transgresiones, violencia y otros exabruptos productos del desamparo social que viven nuestros estudiantes, nos compete a los adultos a criterio de Zelmanovich (2003) “Sostenerles a los niños y jóvenes un lugar para la emergencia de un deseo singular” (p. 6), ligado a un proyecto de vida que rehabilite su percepción de la dimensión de su porvenir, que habilite su propio deseo de conquista y su ensayo de acercarse a la realidad del adulto. Es menester; no obstante, no olvidarse que el ensayo del niño por acercarse al mundo adulto debe ser gradual y procesual para poder tramitar el drama social y subjetivo y que a su vez no ponga anticipadamente en acto su estructura, para lo cual el adulto no debe perder la función protectora del niño en función del reconocimiento de la vulnerabilidad del yo infantil, no dando lugar a fugas, es decir a “cierres anticipados de una identidad frágil” (p.9).

Adolescencia. Periodo de Transformación

Ramírez (2016) asocia el periodo de la pubertad con el acoso escolar, dado que para el autor la pubertad⁶ puede ser un factor coadyuvante a la presencia del acoso en el ámbito escolar, en función de ser un síntoma adolescente producto de los cambios físicos que integra la pubertad.

⁶ Periodo inicial de la adolescencia.

Visualiza al púber como un sujeto desorientado y angustiado que ha perdido o renunciado a su faceta de niño en la familia, pero con la imposibilidad todavía de ser un adulto, esta delicada transición de niño a adulto constituiría una zona gris de indefinición existencial, provocadora de malestar que puede devenir en violencia hacia sus padres o incluso hacia sí mismo, presentando comportamientos de riesgo, retraimiento, inhibición, o en casos más extremos síntomas de adicciones, deportes extremos y conductas impulsivas predecesoras del acoso escolar, dirigidas por parte del adolescente a un Otro social, con la finalidad de afianzar su identidad y autovaloración. El púber acosador desea centralizar lo mejor en sí mismo y reconocer en la víctima lo peor; la víctima se convierte en un enemigo necesario, que le posibilita afirmar su diferencia y colocarse en la posición de superior; paulatinamente se van configurando patrones de normalización de dichas conductas disruptivas del púber, banalizando el mal y considerando que es una forma normal de relacionarse entre adolescentes.

Para Bonnaud (2016) el acoso escolar se plasma en el malestar del adolescente, en su angustia de transformación y en la representación que los otros tienen de él. A criterio del autor, en los adolescentes víctimas de acoso escolar prima el silencio, se instaura un sentimiento de culpa en función de visualizarse como débiles, incapaces de responder a los ataques, quebrándose su autoestima y autoconfianza. Muchas de sus estrategias de afrontamiento iniciales frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying se basan en la banalización de lo que está acaeciendo, petrificándose si el acoso persiste, “No comprenden el daño hecho a su alma” (p. 101).

Garmendia (2016) coincide con Bonnaud, al considerar que el acoso escolar juvenil se ejerce con grandes rasgos de perversidad, capricho, constancia y frialdad; cuya única intención es producir burla, vejación, degradación y humillación sobre la persona elegida, empujando este tipo de acoso juvenil al ausentismo escolar de las víctimas, dado que se encuentran hartos del miedo

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

por la agresión y humillación, por lo cual buscan refugio en su casa, se aíslan de posibles lazos sociales en función de la desconfianza en los demás, replegándose sobre sí mismos. Sin duda una de las consecuencias más extremas del acoso escolar juvenil es el suicidio o el crimen; “Hay suicidios que terminan realmente con la vida, que ponen fin a una vida, pero también hay suicidios en vida, son los suicidios que conllevan la muerte subjetiva” (p. 120). Kaplan y Cerullo (2018) en concordancia con los autores, consideran que las prácticas de suicidio juvenil develan a través de actos de violencia autoinfligidos una subjetividad negada (sentimientos de ausencia o pérdida de reconocimiento); dado que, las violencias son medios de expresión de un dolor y herida social.

Es importante visualizar el periodo de la adolescencia, como de alta vulnerabilidad, dada la transición en la etapa del desarrollo, pero que no necesariamente conlleva una crisis, en donde el estudiante va transformando su autoconcepto, desde aquel que ha recibido la influencia paterna hasta la construcción de sus propios lineamientos personales únicos e individuales, en donde la presión social tiene una alta incidencia, teniendo el adolescente que interiorizar las normas y valores sociales, además de su necesidad de aceptación en el grupo de pares; es así que, en la adolescencia se gestará el futuro adulto (Serra et al., 2020).

Seguramente al adolescente postmoderno le ha tocado crecer y vivir en una era digital, que si bien ha traído grandes aportes a la sociedad, también ha dado lugar a una diversidad de problemáticas, entre ellas, la reducción de la interacción social real del adolescente, potencializando el aislamiento y la ausencia de empatía, sustituyendo una vivencia real por una virtual, convirtiéndose los adolescentes en el grupo más vulnerable de la virtualidad; dado que, internet le posibilita al adolescente (quien se encuentra en una búsqueda de su autoconocimiento) experimentar con su mundo emocional, actitudinal, social y sexual; siendo fundamental proveer al adolescente de un clima comunicacional afectivo y positivo tanto a nivel familiar como escolar,

que provean redes de apoyo consolidadas frente a problemáticas psicosociales que puedan surgir (Serra et al., 2020).

Para finalizar este capítulo, es importante considerar como lo señala Kaplan (2017) que los niños y adolescentes con problemas comportamentales son seres padecientes y maltratados, que en sus palabras o silencios externalizan sus sentimientos de desesperación vividas en sus infancias y juventudes, siendo el diálogo un mecanismo que le posibilita salir de los círculos de violencia. Su subjetividad se va consolidando con el dolor emocional presente desde su fuente psíquica y cultural, evidenciando como las sociedades contemporáneas nos van configurando y moldeando como individuos sociales.

Para la autora, es en las infancias y adolescencias donde se afianzan los sentimientos de auto-afirmación del yo o del fracaso, siendo sentimientos contradictorios, pero a la vez concomitantes, posibilitándose en parámetros interaccionales de aceptación o rechazo del otro, de su mirada, de cómo nos piensa y repiensa, dando lugar a nuestra autoestima configurada por nuestro autoconcepto, autoimagen y validación de sí mismo, constituyendo nuestros rasgos de personalidad, en una búsqueda constante del equilibrio del yo, y de configurar nuestra identidad personal y social a partir de la interacción con lo otro y con los otros. La juventud a diferencia de la infancia es la etapa en donde el adolescente está más propenso a escuchar a sus pares y menos predispuesto a escuchar a adultos significativos como docentes o padres (Kaplan, 2017).

Nuestro mundo simbólico se configura ya desde la infancia en función de las interiorizaciones que realizamos a partir de las representaciones y expectativas que los otros tienen de nosotros; por tanto, estamos continuamente interaccionando con los demás, interacción propia de nuestra humanidad, pero esa interacción puede ser funcional o no, cuando no es funcional surge

la desigualdad⁷ y violencia⁸, la cual muchas veces viene naturalizada, corroyendo nuestra personalidad y humanidad y generando un daño físico y psíquico, daño que necesita ser reparado simbólicamente y subjetivamente; es así como se evidencia que la violencia no es sino un reflejo de un dolor social (Kaplan, 2017). Frente a este dolor, la escuela al ser una institución constructora de subjetividad en los niños y adolescentes, debe posibilitar la construcción de un mundo común, sin distinción, sin desconfianza hacia el otro, con reciprocidad en el cuidado, educando en la sensibilidad hacia los demás, en donde el dolor del otro no nos sea indiferente, fortaleciendo los vínculos sociales y ensanchando la red afectiva a partir de un reconocimiento mutuo y por ende de una conexión intersubjetiva (Kaplan, 2021).

⁷ Generadora de jerarquías sociales (Kaplan, 2017)

⁸ Kaplan (2017), refiere que la educación familiar y escolar históricamente ha estado matizada por brutales expresiones de castigo a las infancias y adolescencias.

Capítulo 3. Acoso escolar: Enfoques Social y Cognitivo, Conceptualización, Modalidades, Tipología, Manifestaciones, Causas, Consecuencias y Mecanismos

Violencia y Acoso Escolar como Constructos Sociales y Cognitivos

La violencia surge en función de la constelación social, mutando de visible a invisible, de presencial a viral, de directa a mediada, de real a virtual, de física a psíquica, de negativa a positiva; mutación que hace pensar que ha desaparecido en función de que la violencia material se ha desplazado a una violencia anónima, sistémica y desobjetivada, que se oculta como un reflejo de la propia sociedad; no obstante, se mantiene constante, trasladándose simplemente al interior, haciéndose más psíquica y con ello invisibilizándose, separándose de la negatividad del otro y dirigiéndose hacia el propio sujeto, dando lugar a que las energías destructivas se elaboren psíquicamente en lugar de externalizarse. La violencia directa se caracteriza por el ejercicio del poder y la dominación (la cual es visible y manifiesta), en tanto que la viralidad despoja de publicidad y visibilidad a la violencia (violencia de la negatividad). Se establece una relación directa entre violencia y poder, a mayor violencia, mayor poder; violencia que se canaliza hacia una víctima conciliadora (objeto sustitutorio de una violencia social), quien soporta toda la violencia social, sacrificándose para eliminar la violencia en la sociedad y restaurar con ello la armonía y unidad social (Han, 2017).

Es así que la violencia que se genera en el ámbito escolar debe ser un objeto de estudio en evolución y en paralelo a los cambios sociales, en donde se evidencie el nivel de integración, las violencias invisibles, la presión del grupo, la incidencia de los medios masivos de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías. Es evidente que la violencia escolar evoluciona en función de categorías y valores sociales, al igual que los contextos de políticas públicas; se trata por tanto de un fenómeno complejo, de origen psicosocial, en relación directa con las dinámicas implícitas y

explícitas de los roles sociales que se desempeña, siendo un fenómeno más cultural que natural, perdiendo preeminencia la atribución de lo biológico del comportamiento agresivo. Presentando componentes subjetivos e intersubjetivos en función de las vivencias del agresor y de la víctima referentes al contexto y al acto violento, dándose una afectación directa de la dimensión moral de sus protagonistas que afecta las normas sociales, los deberes y los derechos básicos, generando un clima social escolar desfavorable que dificulta alcanzar los objetivos educativos (Castro y Reta, 2014).

Rojas (1996) considera que la violencia surge por el desequilibrio entre aspiraciones y oportunidades, por las marcadas dificultades económicas, por un sistema escolar ineficaz, por una política penal deshumanizada, por la presencia de familias disfuncionales productoras de violencia en los primeros años de vida de los niños y por la presencia de valores culturales que enaltecen las soluciones agresivas de los conflictos entre los individuos. Castells (2007) coincide con Rojas, pero incorpora otra semilla de la violencia, “la mutilación del espíritu de un niño y la deformación de su carácter por métodos violentos” (p.22). Los autores focalizan las causas de la violencia en tres contextos principales: el familiar, el institucional y el social; siendo el ámbito escolar el espacio en donde se van a expresar los comportamientos agresivos del niño, constituyendo estas conductas intencionales y repetitivas el denominado bullying o acoso escolar.

Hernández (2001) evidencia que las características propias de la conducta agresiva/violenta se centran en un tipo de trastorno del comportamiento, que trasciende al propio individuo y la intencionalidad que conlleva (la misma que no siempre está bajo el control del que la ejerce). La agresión puede presentar distintos tipos de metas como: herir, causar daño, coercionar, obtención y conservación del poder y dominio, manejo de impresiones (controlar lo que los demás piensan de ellos) y un deseo de logro económico. Mendoza (2014) coincide con Hernández al considerar

que la agresión es una conducta generadora de daño o perjuicio a otras personas, la cual presenta una tipología diversa: física, verbal, indirecta, directa, instrumental, hostil, antisocial, cubierta, relacional, social, proactiva y reactiva. Siendo; por tanto, la violencia escolar un reflejo de los diversos niveles y formas de violencia sociales ligados a la etnia y a los estereotipos tradicionales de lo femenino y masculino. El estudiante que presenta comportamientos violentos seguramente presentará dificultades en el área social, dado que focalizan su atención en la agresión. Para la autora, es importante considerar la influencia de los contextos ambientales en el comportamiento del sujeto; dado que, el estudiante aprende a utilizar y mantener un comportamiento agresivo en función del reforzamiento de su entorno.

El poder es un tipo particular de interacciones con los otros, que está presente en el ámbito escolar, en donde la educación juega un papel central en los modos de sociabilidad, de sentido de pertenencia y de valoración social plasmable en la valía y respeto del otro. Kaplan (2016) evidencia como central la función de la escuela al señalar que “La violencia es un modo de dolor social que reporta un daño. La reparación simbólica es un acto educativo que habilita experiencias escolares menos traumáticas y deja como legado de transmisión una actitud ética con el otro” (p. 129). Para Zelmanovich (2016) y Ubieto (2016) la violencia es la irrupción de un real que no logra ser tramitado, es un síntoma que debe ser leído en los cuerpos.

Zelmanovich (2016) conceptualiza a la violencia como “efecto del desamparo” (p. 4), ya sea de índole social evidenciable en el abandono material por parte de Otro (estado, padres, docentes, profesionales, entre otros), como también un desamparo subjetivo que se manifiesta en “La inexistencia del Otro de las funciones simbólico-imaginarias” (p. 5), encargadas de velar lo real que emerge del individuo. El sujeto necesita contar con el Otro tanto en los cuidados materiales como y fundamentalmente en los simbólicos-imaginarios, los cuales nos alojan y nos dan un lugar

de reconocimiento en el deseo del Otro, apoyándonos a significar y subjetivar nuestras propias demandas, haciéndonos necesarios y visibles para ese Otro.

Ese Otro debe asumir una función adulta (función subjetivante) y un rol que posibilite la inscripción simbólica y social del individuo. Debe constituirse en un mediador cultural que ampare al individuo (cachorro humano) de su propia agresividad y pulsiones, las cuales pretenden satisfacerse consigo mismos o con los demás, es necesario por tanto, que el Otro a través de su función adulta ligada a los cuidados materiales y atenciones simbólicas-imaginarias posibilite que el propio sujeto signifique, metabolice y simbolice sus impulsividades y violencias tanto internas como externas, el Otro debe cumplir su papel de mediador (con el uso de la palabra, el relato, el sonido, el color, entre otros) entre el sujeto y su realidad interna y externa, proveyéndole de una multiplicidad de significantes y significados que configuren una malla simbólica, en la cual pueda ubicarse el sujeto, generando un amparo simbólico y una red protectora que integre significados y significantes que le permitan significar su realidad dando lugar a una trama significativa que lo aloje, al interior de un entramado cultural de protección (Zelmanovich, 2016).

Es necesario ofrecerle al individuo recursos simbólicos que le permitan metabolizar la realidad externa cargada de violencias endógenas y exógenas, sustituyendo el impulso de la satisfacción inmediata de sus pulsiones por una satisfacción simbólica alternativa que le brinden un lugar simbólico y goce estético (amparo simbólico). Un elemento a destacar para la autora es la necesidad de evidenciar que “en la infancia el desamparo subjetivo requiere ser tramitado fundamentalmente por vía de la ficción” (p. 9), esto debido a la dificultad del niño de encontrarse de manera directa con su realidad interna y externa y de la necesidad que su lugar simbólico pueda ser habilitado por el Otro (Zelmanovich, 2016). La autora plasma este análisis del desamparo estructural y subjetivo en los actos de violencias, inscritos en un determinado tipo de relación, de

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

discurso y de un lazo social (fragilidad de lazos que impulsan el desamparo, los cuales se enlazan y desenlazan -desligadura simbólica-); por tanto, la violencia surgiría a partir de un “desamparo que se produce en determinado tipo de lazos” (p. 11).

El discurso constituye el lazo entre el sujeto y el Otro, que generan un determinado tipo de relación de autoridad pedagógica, evidenciando el lugar que asume la autoridad y el lugar en el que queda ubicado el sujeto al que se dirige, se presentan varias figuras de autoridad, entre ellas: paternalismo del falso amor (por el hecho de ser reconocido por la autoridad el sujeto le debe fidelidad), autonomía sin amor (dejar al sujeto bajo el impulso de sus pulsiones y crueldad de sus pares), autoritario (le interesa que el proceso avance sin preocuparse por los individuos-genera rebeldía), universitario (se sustenta en un saber totalizante, que no deja lugar al saber del sujeto al cual va dirigido el discurso- genera pasividad), otro tipo de figura busca autorizar al sujeto (le proporciona un lugar para su propia palabra). Estos tipos de figuras de autoridad que evidencian lazos sociales denotan la importancia de generar nuevos tipos de lazos que posibiliten un lugar simbólico al individuo, regulando sus impulsividades (Zelmanovich, 2016).

El desamparo subjetivo catalizador del acto violento y plasmable en lazos sociales frágiles encuentran su cimiento en varias vertientes: a) en la pérdida del lugar imaginario (confrontación entre -o tú o yo- hay un solo lugar adjudicable a uno solo de los dos), b) la pérdida de un lugar simbólico (hace referencia a no tener un lugar para el Otro singular y diferente) y c) la segregación en relación a la lógica de los grupos (lugar de la excepción, debido a una ausencia de identificación con el rasgo compartido entre los miembros y considerado como bueno). Seguramente es fundamental generar las relaciones de reconocimiento, inscripción y filiación, que posibiliten la no precipitación del acto violento, otorgándole al cachorro humano un lugar simbólico en el otro

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

y un sostenimiento en un campo de fuerzas culturales, pero ubicándonos en un vacío del saber, abandonando la pretensión de un solo discurso para todos.

Para Zelmanovich (2014) una variable central al analizar el acoso escolar es la segregación al interior de las aulas, siendo el acoso escolar tanto un síntoma social cuanto un mito, que da lugar a la representación de una categoría, del diferente, de la víctima. Es un instrumento que nos posibilita interpretar una realidad, enriquecerla y comprenderla, una realidad que muchas veces resulta inentendible y que al ser significada se hace entendible y transmisible, es además generadora de argumentos eficaces, porque pone el velo metabolizador de la agobiante realidad endógena y exógena, latente que desea surgir, pero no puede hacerlo directamente. El acoso escolar para ser entendido debe ser contextualizado, evidenciando cual es el ámbito cultural e institucional en el cual se produce (dimensión social, cultural y escolar). La agresividad es constitutiva de los seres humanos y puede emerger en cualquier momento, siendo uno de sus detonantes el sentir que el sujeto pierde su lugar de reconocimiento simbólico e imaginario por lo que uno significa para el otro.

Es evidente; por tanto, que la violencia, en cualquier contexto y más aún aquella que se genera en el ámbito escolar se plasma en malas relaciones interpersonales caracterizadas por la falta de respeto al otro, por la agresividad injustificada, por la prepotencia, malos tratos y abuso entre pares; siendo un fenómeno psicosocial mucho más amplio que el problema institucional en el centro educativo, dado que la violencia se encuentra en la sociedad y por ende la encontramos en la calle, en la vida doméstica y en general en los diversos ámbitos económicos, políticos y sociales (lo que ocurre en las instituciones educativas no es sino un reflejo de lo que ocurre en la vida pública y privada). La violencia implica también una fenomenología psicológica, puesto que al ser un fenómeno psicosocial surge y se desarrolla en un contexto de relaciones humanas que lo

posibilita, lo tolera y muchas veces lo fortalece, pero también en la medida que afecta personalmente a los sujetos implicados en situaciones de violencia escolar presenta un parámetro psicológico (Ortega Ruíz, 2015).

Conceptualización

Una de las modalidades más graves de violencia en el contexto escolar es el acoso escolar o bullying, conceptualizado como un daño persistente, como una forma específica de violencia escolar, caracterizada por la presencia de hostigamiento e intimidación reiterada, generando el aislamiento y la exclusión social de quien la padece (la víctima). Por la ley del silencio imperante que genera la no denuncia de la agresión⁹, además de la presencia de acciones indirectas se dificulta la identificación del acoso escolar, apoya además dicha situación el hecho que los adultos conocedores del acoso tienden a minimizarlo (es un juego entre niños), naturalizarlo (son cosas que pasan entre estudiantes) o incluso intervenir imprudentemente generando exposición y mayor indefensión en la víctima, por lo cual muchas veces los niños y adolescentes tienden a no comunicarlo al adulto o a tratar de resolverlo solos (Castro y Reta, 2014).

El acoso escolar es un tipo de agresión reactiva (reacción defensiva ante hechos considerados amenazantes) y proactiva (se la aplica para obtener algo que se desea, en beneficio propio). El acosador hace uso de la agresión proactiva, cimentando la agresión reactiva en el enojo y pérdida de control (siendo comportamientos generadores de una sensación de ayuda o alivio de la percepción de amenaza), (Mendoza, 2014). El acoso escolar es un síntoma social, que se lo debe entender en función del momento histórico (donde surge y aquello que lo liga a su pasado) y de la etiología de su estructura, seguramente un elemento imperante en el acoso es una relación asimétrica de dominio-sumisión (Ubieto, 2016). Para Viar (2016) el acoso escolar ha existido

⁹ O que simplemente lo comuniquen a sus pares de confianza (Castro y Reta, 2014).

desde siempre; no obstante, sus modalidades se han ido modificando, en el sentido que se da la selección intencionada de un objeto singular y por ende de la construcción de una víctima, convirtiéndose en un método sistemático de humillación de la verdadera esencia del sujeto, siendo la humillación la modalidad más utilizada para reducir al sujeto a un objeto (reducir a la víctima a un objeto).

Olweus (1993/2006) uno de los pioneros en la investigación de *bullying* o acoso escolar entre pares, realizó en 1973 su primera investigación en Noruega y en los años 80 elaboró la siguiente definición sobre acoso escolar:

Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos (...). Hablamos de acción negativa cuando alguien infringe, de manera intencionada, o intenta infringir mal o malestar a otra persona (...). Las acciones negativas se pueden llevar a cabo mediante contacto físico, verbal o de otras maneras como hacer muecas o gestos insultantes e implican la exclusión intencionada del grupo. (Olweus, 1993/2006, p. 25)

Partiendo de esta conceptualización, se entendería que en el acoso escolar o *bullying* se presentan comportamientos agresivos e intencionados, dirigidos a un niño o a un grupo de niños de manera repetitiva y prolongada en el tiempo. El acoso escolar por tanto integraría la presencia de patrones interaccionales caracterizados por la asimétrica de poder y de fuerza (física o psicológica), configurándose una relación de interacciones negativas difíciles de romper; dado que, son mantenidas por la ley del silencio.

Mendoza (2014) refiere que el acoso escolar (*bullying*) es un tipo de agresión, que se diferencia de la violencia escolar por sus características de persistencia en el tiempo (episodios repetidos de violencia dirigidos a un compañero en particular: la agresión es repetida, deliberada

y sistemática) y desequilibrio de poder (económico, social o físico) entre víctima y acosador (bully), en tanto que la violencia escolar es un tipo de agresión caracterizada por conflictos ocasionales y poco frecuentes entre los estudiantes, y en el caso de presentarse con mucha frecuencia se darían entre pares de fuerza física o mental similar, siendo eventos generalmente aislados.

El acoso escolar integra conductas de maltrato físicas, emocionales o sexuales por parte del agresor hacia la víctima (dañándola física o psicológicamente); siendo una de sus leyes mantenedoras la “Ley del Silencio”, la cual involucra el silencio por parte de la víctima, acosador o espectadores; guardando silencio las víctimas por temor a la retaliación (represalias), en el caso de los espectadores mantienen el silencio porque lo ven como un problema ajeno a ellos sin presentar empatía por la víctima. Un elemento que apoya a la ley del silencio es la normalización de las conductas de acoso escolar por parte de la comunidad educativa, dado que consideran dichas conductas como propias de la edad, que ayudan a forjar el carácter o que son parte de un juego y no afecta el ambiente escolar. Un factor importante a destacar es que la poca confianza entre estudiantes y docentes puede ser una barrera que limite que el estudiante victimizado solicite ayuda y rompa el silencio (Mendoza, 2014).

Desde otra mirada Untoiglich (2018) considera que el concepto de bullying encubre a otros tipos de violencia, puesto que al no considerar determinantes socio-históricos, deposita el problema y las soluciones en cada sujeto. Si bien la escuela no es la generadora de las violencias que se manifiestan en ella; no obstante, le apertiene hacerse responsable en la prevención e intervención de la violencia con la inclusión y apoyo de toda la comunidad educativa, generando entornos inclusivos de la otredad y transformándose en un lugar de encuentro donde las diferencias

nos acerquen y enriquezcan. Es fundamental; por tanto, construir estrategias que prioricen el cuidado del otro.

Actores

Para Olweus (1993/2006) y Ortega Ruiz (2015) el acoso escolar implica tres roles principales o “triángulo de *bullying*”: acosadores, víctimas y espectadores, con la presencia de interacciones disfuncionales entre ellos, que se generan dentro de un espacio (presencial o virtual) y un tiempo.

El acosador. Es quien ejerce la agresión, su característica más importante es que sabe cómo utilizar el poder e identificar a su víctima, generando una relación asimétrica de dominio sumisión, potencializada por la ley del silencio imperante. Se presentan dos tipologías de acosador, el acosador puro y el acosador víctima. El acosador puro, presenta una actitud intimidatoria, puede ser o no admirado socialmente (por su habilidad en juegos y actividades no académicas), es hábil organizando a quienes le rodean para que cumplan sus órdenes, es solidario con sus iguales, no demuestra empatía por sus víctimas, es más sociable que las personas que escoge como víctimas, puede ser cínico, es hábil para conductas sociales que le posibilitan evitar el castigo y ser descubierto (son populares y simpáticos con los adultos, a quienes adulan), presenta excusas para justificar sus actos de agresión (culpabiliza a la víctima diciendo que lo provocó), pudiendo vivir situaciones de agresión en el hogar, además no siempre es fácil identificarlo. Por su parte el acosador víctima es acosado en algunas situaciones y víctima en otras; victimiza a los más jóvenes o más pequeños que él y es victimizado por sus pares de igual o mayor edad; a veces es intimidador en la escuela y víctima en el hogar, manifiesta un comportamiento agresivo e inaceptable como intimidador; pero a la vez, es vulnerable y fácil de disminuir como víctima (Olweus, 1993/2006; Ortega Ruiz, 2015).

Para Ramírez (2016) el acosador en su comportamiento aparentemente lúdico de molestar, implica un principio de placer y de goce con el dolor del otro, el cual viene fortificando con el goce que genera en los espectadores que apoyan las situaciones de acoso escolar, a mayor goce del acosador y espectadores, mayor sufrimiento de la víctima. Ejerce; por tanto, un mal manejo de su poder sobre la víctima en su búsqueda de sentirse superior, más fuerte y más poderoso; para lo cual priva a la víctima de la compañía e interacción con el grupo, sintiéndose siempre superior a la víctima y manteniendo como su mayor objetivo el generar rechazo social en la víctima.

La víctima. Es quien recibe la agresión, pudiendo ser cualquier niño o adolescente que tenga una característica diversa o peculiar, que sea vulnerable, que no haya desarrollado habilidades sociales y no disponga del apoyo de un grupo. La víctima suele encontrarse en la periferia del grupo social, es visualizado por sus pares como diferente, puede ser rechazado debido a su comportamiento¹⁰ o encontrarse en lo más bajo de la jerarquía social, siéndole muy difícil cambiar su estatus. Suelen identificarse generalmente la víctima pasiva y la víctima provocadora. La víctima pasiva, presenta pocas defensas, es sumisa, muy vulnerable, sus habilidades comunicacionales son limitadas, se aísla, desarrolla sentimientos de temor hacia sus victimarios y al contexto educativo; por lo general, no tiene pertenencia a un grupo y no ha desarrollado vínculos fuertes de amistad con sus compañeros. La víctima provocadora, es diversa del acosador víctima, dado que presenta un comportamiento que molesta, por ser inmaduro o inapropiado, en algunos casos no tiene la intención de provocar, sino que no ha entendido cómo debe comportarse en un determinado contexto social (Olweus, 1993/2006; Ortega Ruiz, 2016).

El niño o adolescente víctima generalmente es caracterizado en posición de indefensión adquirida, sin amigos, con características físicas que se alejan del estándar del grupo (complejión

¹⁰ Como en el caso de los niños o adolescentes que presentan hiperactividad o impulsividad.

débil u obesa, usar lentes, rendimiento académico superior, entre otros), inseguro, angustiado, tímido y silencioso, con patrones de sobreprotección familiar, ignorado o rechazado por sus pares, lo cual da lugar a sus pocos lazos sociales, que lo convierte en vulnerable para sufrir acoso (Ramírez, 2016).

Para Ubieto (2016) la víctima por sus sentimientos de culpa y vergüenza debido a la humillación sufrida, además de su temor a la retaliación¹¹ calla plasmando la ley del silencio y generando una condición de invisibilización que lo encierra en sí mismo y lo desvaloriza; por lo cual, el aislamiento es uno de los indicadores más fiables de victimización por acoso escolar.

El espectador. Es aquel actor que participa en el triángulo del acoso escolar, observando la agresión sin intervenir. Puede ser aliado del agresor, de la víctima u observador neutro, siendo su actitud pasiva (Olweus, 1993/2006).

Untoiglich (2018) considera que adjudicar el término de víctima o victimario a un niño o adolescente es judicializar las relaciones escolares y dejar de lado el contexto socio-histórico; por ende, no se puede pensar solo en términos individuales; sino que, es necesario analizar la dinámica social, motivo por el cual se hace necesario repensar el concepto de “bullying”. Concordante con dicho criterio Ortega Ruiz (2015) considera que tanto las víctimas, como los acosadores y los espectadores son víctimas de esta problemática psicosocial, dado que todos sufren las consecuencias de la misma. Para la autora cuando las relaciones entre iguales se configura bajo un esquema de dominio-sumisión¹²:

... las actividades y los hábitos se ritualizan sobre la ley del más fuerte. Cuando esos hábitos y rituales se prolongan en el tiempo, sus efectos se hacen sentir en el desarrollo

¹¹ Represalias.

¹² En donde la víctima aprende a ser dominada, controlada y sometida, y el agresor aprende a dominar, controlar y ejercer su poder de manera prepotente, en una relación asimétrica de poder o fuerza tanto física como psicológica. (Ortega-Ruiz, 2015).

psicológico, y terminan siendo verdaderamente negativos para la salud mental de los chicos/as implicados: agresores y agredidos. (p. 46)

Para la autora se evidencia como el acoso escolar genera una serie de daños en sus actores fragmentando su identidad y lacerando su autoestima; dado que, los patrones interaccionales entre pares configura su autoconcepto y autovaloración.

Tipos y Manifestaciones

Las modalidades del acoso escolar son la tradicional y la virtual. En la modalidad tradicional su tipología en función de su visibilidad puede ser directa o indirecta. En la directa las agresiones a la víctima se presentan de manera abierta y por lo general con actos físicos; en la indirecta se propende a aislar socialmente a la víctima, disminuyendo su autoestima y estatus social (Olweus, 1993/2006).

Las manifestaciones identificadas como propios del acoso escolar son los apodosos crueles, las burlas, bromas pesadas, segregación y aislamiento, robo y juegos violentos y sexuales. Las conductas de violencia, discriminación, humillación, persecución y exclusión se presentan en todos los estratos socioeconómicos (Ramírez, 2016). Bonnaud (2016) considera que los insultos destruyen al sujeto como ser, los cuales no solo se asocian a su apariencia física, sino también al sexo, origen y muerte, generando persecución de la víctima. Las palabras tocan al cuerpo, penetran en su ser, generando un grave daño y afectación en la víctima; por lo cual, la banalización del acoso verbal, negando el impacto de las palabras hirientes y denostativas, emerge de la negación de no querer saber lo que no se puede admitir, por considerarlo imposible y angustiante. Ordóñez y Mora (2018) manifiestan también que el acoso verbal a través del apodo se presenta en los primeros niveles de la escalada de la violencia, siendo normalizada y por ende invisibilizada en el contexto escolar y familiar. Se suma al criterio de los autores Campelo (2016), quien considera

que el lenguaje es un dispositivo con capacidad de generar o moldear subjetividades, con efectos en la subjetividad, en el lazo social y en la manera en la que nos representamos y relacionamos con el otro.

Mendoza (2014) y Paggi (2015) refieren que investigaciones internacionales han posibilitado evidenciar una variedad de manifestaciones y tipología del acoso escolar, entre ellas:

- La tipología de la agresión física directa, siendo sus manifestaciones los golpes, las patadas, las palizas, los empujones y los pellizcos.
- La agresión física indirecta, cuyas manifestaciones son: robar, romper, dañar o esconder las pertenencias de la víctima.
- La tipología de la agresión verbal directa, haciendo uso de apodosos ofensivos, burlas, insultos, hablar mal de otro, amenazar, chantajear y ridiculizar.
- La tipología de la agresión indirecta, ya sea verbal con la presencia de chismes y rumores; o, la relacional haciendo uso de la exclusión y marginación social (no se posibilita la entrada a un grupo y se ignora sistemáticamente a la víctima).
- La tipología del acoso sexual, que consiste en un atentado dirigido a la dignidad y libertad sexual de la víctima, haciendo uso de frases o insultos obscenos, o coaccionado a la víctima a participar en situaciones de carácter sexual.

Mendoza (2014) evidencia además que numerosos estudios han clasificado al bullying en: maltrato físico, maltrato verbal y maltrato psicológico o indirecto. El maltrato físico consiste en acciones generadoras de lesiones o daños físicos, las cuales incluyen manifestaciones como: empujar, pellizcar, escupir, robar, esconder o romper cosas; además de amenazas con armas. Por su parte Martínez (2014) en referencia a varias tipologías tomadas por diversos autores evidencia el bullying sexual, conceptualizado como aquella tipología de acoso que hace uso de contenido

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

sexual para ejercer el acoso, para lo cual se difunden rumores mal intencionados sobre las prácticas sexuales de la víctima, se propende a contactos físicos no deseados, se ridiculiza atributos sexuales de la víctima, se demanda verbalmente favores sexuales y se muestra o señala partes del cuerpo de manera denostativa. En cuanto a las diferencias de género, Castells (2007) señala que los niños se presentan en rol de agresores con una frecuencia mayor al de las niñas; participando los niños más en situaciones de violencia directa (insultar, amenazar, robar, agredir); en tanto que, las niñas lo harían más en violencia indirecta (hablar mal de los otros), presentándose un mayor porcentaje de niños víctimas en relación a las niñas.

Viar (2016) considera que se genera un cerco de aislamiento en torno a la víctima de acoso escolar; lo cual, va dando lugar a una escalada de la violencia, iniciando con el aislamiento y progresando a la agresión verbal y física. Considera que uno de los rasgos esenciales del acoso escolar es la humillación de la víctima (se lo reduce de sujeto de derechos a objeto de goce sádico), que se genera a través de insultos y vejaciones; siendo la burla (por su eficacia simbólica) aquello que rompe los vínculos sociales de la víctima (que según el autor es lo que busca desencadenar el agresor), quedando excluida de su grupo de pares escolares y dañando notablemente la representación que tiene de sí misma. El insulto hace referencia a la madre de la víctima, a cuestiones de su sexualidad y a la atribución de actos indignos; también se encuentra presente la agresión física particularmente aquella ejercida en grupo.

Para Ramírez (2016), la indiferencia es quizá una de las actitudes de mayor segregación, consiste en “La negación del reconocimiento de la paridad o de su humanidad al acosado” (p. 88), la segregación proviene de la representación del otro como diferente a las características grupales y como diverso al estándar grupal; por lo cual, es visto como inferior. El autor considera además que el acoso físico directo con las manifestaciones de golpes y empujones, que implican

humillación y sometimiento es propio del ámbito masculino; en tanto que el acoso verbal indirecto a través del rumor, cuyos efectos son la segregación, apertiene generalmente a las mujeres. Siendo el acoso verbal (rumor) y moral un instrumento poderoso de exclusión de la víctima. Al igual que Ramírez, Garmendia (2016) considera que el aislamiento o segregación (expulsión de la comunidad educativa) es un rasgo característico que diferencia al acoso escolar de otros tipos de violencia.

Seguramente las formas menos percibidas e indirectas del acoso escolar, consistentes en el hostigamiento psicológico y la exclusión, dan lugar a las experiencias más dolorosas y crueles, incluso más allá del dolor generado por el acoso físico directo (Castro y Reta, 2014).

En lo referente a la segunda modalidad del acoso escolar que se presenta haciendo uso de medios virtuales, la mayoría de teóricos la denominan cyberbullying. A continuación, una caracterización de la misma por ser una temática que implica dinámicas y consecuencias más profundas que el acoso escolar tradicional.

Cyberbullying. La evolución tecnológica ha implicado avances para la sociedad en función de su buen uso, pero también cuando no se hace uso de la misma con sabiduría y prudencia se puede generar corrupción abriendo una gran brecha para el surgimiento de las violencias, siendo estas un gran desafío para el ámbito escolar. La irrupción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) paulatinamente ha generado la transformación de la cultura y relaciones humanas, evidenciando la ciberconvivencia en general y la ciberviolencia en particular, la cual tiene la capacidad de mutar, siendo las redes virtuales un espacio de encuentro y protección que dan lugar al anonimato, incrementando el poder de las violencias mediante el uso de las nuevas tecnologías para dañar a otros. El cyberbullying o también denominado acoso cibernético o ciberacoso es un subtipo de violencia indirecta estudiada de manera sistemática a partir del año

2002, siendo un fenómeno nuevo que requiere mayor investigación, en donde es indispensable el apoyo de la escuela como agente protector; pero también, es importante visualizar que se puede convertir en un agente de riesgo, dado que un estudiante que sufre acoso escolar tradicional, también puede sufrir al mismo tiempo cyberbullying, puesto que se agrede a quien por lo general se conoce (Castro y Reta, 2014; Kowalski et al., 2008/2010).

La invasión a la intimidad del sujeto haciendo uso del correo electrónico y mensajería, es una de las nuevas modalidades de acoso; por lo cual, en la actualidad el acoso escolar no se limita solo al patio de la escuela, sino que su presencia es imperante en las redes sociales en donde adquiere la denominación de cyberbullying, que es una modalidad de acoso caracterizada por hacer circular imágenes de la víctima, comentarlas negativamente, insultar a la víctima, humillarla y burlarse al compartir dichas imágenes por redes sociales como Facebook u otras plataformas. El impacto psicológico en la víctima se encuentra sumamente amplificado debido a que se agranda el rumor, no hay separación entre la escuela y la casa, además de la ausencia de lugares seguros, dado que el acoso está en todos los lados sin el resguardo de muros protectores. El acosador es libre de cualquier intervención que le impida generar su acto de agresión, goza del anonimato, bastándole un click en su computadora para generar el acto de acoso, embelesándose a sí mismo, autoidentificándose como más fuerte, con poder, entreteniéndose y complaciéndose con el goce de generar daño en la víctima y salir impune, con una forma inédita de disfrute y sadismo frente al dolor y temor de la víctima. Cuando el acoso se genera de una niña a otra niña, puede deberse a que la identifica como rival, en una búsqueda de anular lo que podría tener, pero no tiene (Bonnaud 2016; Ortega Ruiz, 2015; Viar, 2016).

Al igual que los autores anteriormente citados, Castro y Reta (2014) y Mendoza (2014) consideran que los rasgos diferenciales del cyberbullying con respecto al acoso tradicional es que

existe una gran amplitud de la potencial audiencia pudiéndose; por ejemplo, el rumor esparcirse a una gran cantidad de audiencia, en donde se presenta la invisibilidad o anonimato del acosador, se puede generar en cualquier lugar y en cualquier momento, es imperecedero, dado que se almacena en los sistemas electrónicos, se expande muy rápidamente y se mantiene fácilmente, la fuerza física o el tamaño no afecta; dado que, el acosador digital no necesariamente tiene que ser más fuerte que la víctima. Se presenta una escasa visibilidad parental, el acosador no es marginal, pudiendo incluso tener muy buenas relaciones con los docentes. Se considera además en función de las diversas investigaciones que las chicas sufren más cyberbullying al igual que los niños y adolescentes con capacidades diversas, pudiendo incluso relacionarse el cyberbullying con el suicidio de los adolescentes que lo sufren, a pesar que no es el único factor detonante. Un elemento importante a considerar es la evidencia que el cyberbullying se está trasladando a los juegos online, siendo fundamental para su prevención la educación integral de la primera infancia a través de una pertinente alfabetización emocional-social, con la corresponsabilidad de las instituciones educativas y familias.

Para Wilson (2016) el imperio de las imágenes es un síntoma de una sociedad globalizada, que mantiene un vínculo directo con el cyberbullying, el cual es un síntoma de la cultura contemporánea generadora de víctimas de bullying a través de internet o celular (bullying virtual), haciendo uso para ello de intimidación, insultos o difamaciones. El cyberbullying genera múltiples consecuencias negativas en la víctima como insomnio, un fuerte sentimiento de soledad, irritabilidad, falta de apetito, problemas digestivos, aislamiento o depresión; todos los niños y adolescentes que atraviesan por estos sucesos traumáticos presentan síntomas. El anonimato del agresor le facilita alcanzar un amplio público en el espectáculo de violencia que genera.

Untoiglich (2018) señala que el ciberacoso se manifiesta en el empleo de redes sociales, mails, mensajes electrónicos, whatsapp y con el uso de imágenes, videos o textos, cuya finalidad es burlarse, amenazar u hostigar a otra persona. Incluye rumores, mensajes dañinos, información falsa, fotos o comentarios comprometedores y exclusión de las redes sociales u otros medios. Al ser los agresores anónimos pueden afectar a la víctima en todo momento (cualquier hora y cualquier día), propagándose los mensajes e imágenes muy rápidamente, eternizándose el acoso y fortificándose la sensación en el niño o adolescente víctima de no poder liberarse de él.

Tipología. La tipología y manifestaciones de cyberbullying a criterio de varios autores (Giménez et al., 2013; Kowalski et al., 2008/2010; Mendoza, 2014; Roldán, 2013) son diversas, destacándose los insultos electrónicos, la denigración, el hostigamiento, el ostracismo y la exclusión, la cyberpersecución, la paliza feliz, la suplantación, el desvelamiento y el sonsacamiento.

Los insultos electrónicos se presentan con tonos agresivos, punzantes y acalorados. En ocasiones, tienen lugar en los foros y chats públicos, con lo que pueden ser vistos y contemplados por muchas personas. Se debe prestar especial atención a este tipo de agresiones, poniendo los moderadores, normas y reglas de juego en los foros de discusión o similares, para que los demás usuarios interpreten que estos medios fueron creados con una finalidad concreta de debatir y no para acosar y masacrar a otros compañeros o usuarios. El hecho de que no se puedan ver los participantes, constituye un motivo mayor de preocupación y responsabilidad para todos los usuarios que deseen participar. Las reglas de juego claras y precisas deben ser de obligado cumplimiento para todos los participantes, imponiendo sanciones a todos los que hagan caso omiso de las mismas.

La denigración de las víctimas se genera mediante la utilización de información falsa y despectiva de otras personas o compañeros de clase, pudiendo ser transmitido mediante la difusión de una determinada página Web, Tuenti, o un e-mail. La manipulación consciente de una imagen, o información por parte de unos compañeros que desean acosarlo, puede ser considerada como acoso cibernético. En lo referente al hostigamiento, este generalmente tiene lugar a través de vías de comunicación personales como el correo electrónico o foros públicos. Acostumbran a actuar varios agresores frente a una única víctima, enviándole multitud de mensajes ofensivos y reiterados a su móvil, proporcionándole infinidad de perjuicios.

El ostracismo y la exclusión se presenta cuando un niño o adolescente no es reconocido socialmente por los demás, generando situaciones desesperadas para ellos, produciéndose la llamada “muerte social”, evidenciable cuando se encuentran fuera del grupo de red o lista de contactos. Por su parte la cyberpersecución consiste en la persecución hacia otras personas utilizando amenazas, hostigamiento y comunicaciones diversas. Una modalidad más característica de los jóvenes es la paliza feliz, que se caracteriza porque sus protagonistas cuando van por la calle o disfrutan del recreo en su centro educativo, reparten golpes con la mano abierta en la nuca a sus compañeros, con el objetivo de que otro grabe las imágenes con su teléfono móvil y posteriormente se las envíen al afectado para agredirlo.

En la suplantación, el agresor se hace pasar por la víctima, utilizando su clave de acceso para acceder a cuentas online, y posteriormente enviar contenidos agresivos, crueles, negativos o fuera de lugar a otros compañeros, como si se tratase de la propia víctima. El desvelamiento consiste en revelar información comprometida (como fotos privadas) a otras personas a las que no se habría pensado revelar dicha información; en tanto que, el sonsacamiento hace referencia a

engatusar a una persona para que revelen información personal acerca de ellos mismos, para después difundirla a otras personas. Ver figura 1.

Figura 1

Tipología de cyberbullying

| Autor | Acciones | Medios |
|---|--|---|
| Aftab (2006) | <i>Acoso cibernético directo</i> | Email, mensajes de texto (SMS), robo de contraseñas, páginas web, envío de imágenes por email o teléfono móvil, votaciones por Internet, juegos online, envío de virus, envío de correos pornográficos y/o basura, envío de mensajes multimedia (MMS) pornográficos y/o basura, suplantación de la personalidad (usuario/perfil). |
| | <i>Acoso cibernético por delegación/indirecto</i> | Cualquiera de los anteriores medios para pirateo de la cuenta de la víctima y envío de correos difamatorios a los amigos de esta, bloqueo de cuentas de la víctima. |
| Willard (2005; 2006) | <i>Insultos electrónicos</i> | Cualquier medio tecnológico. |
| | <i>Hostigamiento</i> | A través de cualquier medio tecnológico, supone el envío de mensajes ofensivos reiterados a la víctima. |
| | <i>Denigración</i> | A través de cualquier medio tecnológico, sucede por la expansión de rumores inciertos para dañar la reputación de otro/s. |
| | <i>Desvelamiento</i> | A través de cualquier medio tecnológico, supone la revelación y difusión de información personal o íntima de la víctima utilizando la confianza depositada y su amistad. |
| | <i>Exclusión u ostracismo</i> | Utilizando cualquier medio sucede a partir de la exclusión de la víctima de un dominio de red, juego online, salas de chat, etc., o eliminación de la víctima de una lista de contactos. |
| Kowalski, Limber y Agatston (2010) | <i>Ciberpersecución</i> | Uso de herramientas tecnológicas para perseguir a otra persona de forma continuada hostigándole y amenazándole. Se diferencia del hostigamiento en que utiliza más bien las amenazas. |
| | Manteniendo la clasificación de Willard, añaden la paliza feliz (“happy slapping”) | A través del móvil el/los agresor/es graba/graban una situación de agresión física o psicológica ejercida contra otro igual para posteriormente subirlo a Internet y difundirlo por las redes sociales, Youtube, etc. |

Fuente: Giménez et al. (2013).

Medios del Cyberbullying. Los principales medios de comunicación utilizados para la realización del cyberbullying son: la mensajería instantánea (IMs)¹³, el correo electrónico a través de e-mails, los mensajes de texto (SMS), chats, blogs, páginas web, tableros de encuentros sociales, juegos por internet y redes sociales online como Facebook y MySpace (Kowalski et al., 2010). Actualmente se hace uso también del WhatsApp y chats de plataformas virtuales, evidenciando que el cyberbullying es una forma de acoso mucho más invasiva y aplastante para la víctima en comparación al acoso escolar tradicional.

Mecanismos

El acoso escolar presenta mecanismos que permiten la producción, desarrollo y sostenimiento de este fenómeno, mecanismos que se estructuran sistémica y holísticamente, siendo necesario estudiarlos para poder comprender cómo se generan las interacciones disfuncionales entre pares (Shephard et al., 2012). Un niño o adolescente que sufre acoso está siempre alerta, en espera del próximo ataque, intentando evitarlo, sintiéndose desvalido y desesperado, visualizando como una alternativa de solución el faltar a la institución educativa. La tensión sufrida puede dar lugar a que el trabajo académico deje de ser importante, perdiendo su significado, quedando rezagado de sus pares por sentirse fracasado. Estos patrones comportamentales evidenciarían uno de los grandes mecanismos defensivos de la víctima: la evitación (Sullivan et al., 2003/2005).

Para los autores (Sullivan et al., 2003/2005), la negación del acoso escolar por parte de sus tres actores, es otro de los grandes mecanismos imperantes, el cual se caracteriza por negar que se están generando situaciones de acoso escolar en el centro educativo o en el aula. Dicha negación

¹³ Consiste en enviar mensajes agresivos o amenazantes (IMs) en tiempo real haciendo uso del internet, a personas de un listado de contactos (Kowalski et al., 2010).

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

se ve reforzada por la desvalorización e invisibilización de este hecho, restando valor hasta la negación de la evidencia de los daños físicos y/o morales que se han infringido.

Paralelo a ello, la víctima por pánico y miedo a la retaliación se apunta a la ley del silencio imperante en la institución educativa (Shephard et al., 2012). El ver, oír y callar es la consigna irrevocable y que prima en la mayoría del grupo que es controlado y liderado por el acosador, dicha consigna de no ser cumplida integra de forma latente la amenaza de que el observador puede pasar a ser elegido como la próxima víctima, evidenciando los patrones de manipulación y sugestión por parte del acosador o su grupo; consigna que además integra el mensaje implícito de que para formar parte de un grupo fuerte se debe no comunicar a nadie lo que se ve y se oye; plasmándose por tanto la ley del silencio, la cual mantiene una interacción directa con la ley de dominio-sumisión, en un vínculo de dominación donde un niño o adolescente aprenda a dominar y otro a ser dominado (Rodríguez, 2004).

Castells (2007) evidencia un factor intrapersonal muy importante presente en muchos niños o adolescentes víctimas de acoso escolar, quienes suelen presentar una tendencia a culpabilizarse por el acoso recibido, asumiendo e interiorizando la idea de que si se meten con él es porque se lo merece, por sus características diversas al grupo o porque no sabe cómo defenderse ni interactuar en esa disfuncionalidad que la violencia social reflejada en el acoso escolar suscita, dando lugar a una representación distorsionada de su condición real. Martínez (2014) considera como otro mecanismo muy importante para el mantenimiento del acoso escolar la normalización de dicho fenómeno por parte de los adultos (padres, docentes, sociedad), particularmente la normalización de las conductas de agresión de los niños o adolescentes acosadores, por considerarlas triviales, no graves, no trascendentes (justificación moral); dado que, a su criterio no revisten peligro y son comportamientos normales de su periodo evolutivo, lo cual da lugar a la normalización de los

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

patrones interaccionales disfuncionales por parte del agresor, a un sentimiento de culpa en la víctima y a un detrimento de la preocupación en los espectadores.

Causas y Consecuencias

Entre las principales causas y consecuencias evidenciadas por la literatura debido a situaciones de acoso escolar tenemos las siguientes:

Causas Personales, Familiares y Sociales. Todo niño o adolescente puede ser víctima de acoso escolar, dado que las causales pueden darse a nivel familiar¹⁴, escolar¹⁵ o ambiental¹⁶; evidenciándose que la víctima no siempre es un niño o adolescente carente de habilidades sociales, baja autoestima o introvertido, sino que basta un rasgo diferenciador de la víctima para ser justificativo suficiente del agresor para convertirla en blanco de sus burlas. No obstante, se considera que existen factores relacionados con su presencia, entre ellos: la etnia, pobreza, diferencias lingüísticas o culturales, género, ser refugiado, ser migrante y tener un origen étnico, religión o color diverso a la mayoría de pares. Es importante considerar que en los niños y adolescentes el nivel de vulnerabilidad es mayor frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying; dado que, al ser sujetos en proceso de desarrollo todavía se encuentran consolidando sus procesos cognitivos y afectivos en la interacción con sus pares. El acoso escolar es un fenómeno de grupos y su prevención e intervención deberá abarcar a la totalidad del grupo, con la implicación de los contextos familiares, escolares y comunitario (Castro y Reta, 2014; Untoiglich, 2018).

¹⁴ A criterio de Castro y Reta (2014), las causas familiares de acoso escolar pueden ligarse a estilos de educación familiar ya sea permisivos o autoritarios, complicidad y permisividad de comportamientos agresivos y transgresores, incoherencia en las normas, falta de afecto, poca comunicación o crisis familiares.

¹⁵ La etiología escolar del acoso escolar podría deberse a carencia de enseñanza de habilidades sociales y valores, ausencia de atención a la diversidad, disminuida comunicación y medidas sancionadoras e inadecuadas (Castro y Reta, 2014).

¹⁶ Caracterizada por la contraposición entre costumbres, valores y creencias, además de la influencia de los medios de comunicación con programas violentos (Castro y Reta, 2014).

Olweus (1993/2006) considera que existen varios factores causales del acoso escolar, entre ellos: la escasez de amor, de cuidado, indiferencia, la sobreprotección, la ambigüedad y la descalificación o ausencia de normas y reglas; los cuales serían circunstancias potencializadoras del desarrollo de un modelo de reacción agresiva. Otro factor a criterio del autor que incrementaría el comportamiento agresivo consistiría en la utilización por parte de los padres de métodos de afirmación de la autoridad violentos, ligados al castigo físico y a los exabruptos emocionales; un factor también coadyuvante sería el temperamento del niño o adolescente. Todos estos factores irían ligados al clima educativo y familiar; así por ejemplo, la presencia y frecuencia de conflictos, de desacuerdos o de discusiones abiertas entre los padres daría lugar a relaciones inseguras en los niños o adolescentes; de igual manera, sería el empleo de métodos educativos castigadores y restrictivos. Otro factor importante a considerar para que un niño o adolescente se convierta en una potencial víctima sería la sobreprotección familiar, sobre todo la materna.

Con igual criterio que Olweus, Ortega Ruiz (2015) considera que entre las causales para que un niño o adolescente se convierta en víctima de acoso escolar se encuentran sus escasas habilidades sociales, su reducido grupo de amigos, su raza, su tendencia a autoprotgerse encerrándose en un mundo social más seguro (como el familiar), características diversas (deficiencia física o psíquica), dificultades del desarrollo o de aprendizaje, o el simple hecho de presentar una característica diferente al grupo de pares (usar lentes, ser obeso, o muy delgado, entre otros) puede convertirse en la excusa perfecta para generar victimización. En lo referente a las causales para que un niño o adolescente se convierta en acosador, la autora destaca la presencia de una personalidad problemática por haber sufrido victimización por un adulto, haber sido criado en el abandono, crueldad e inestabilidad emocional, presencia de rasgos de psicopatía, violencia intrafamiliar siendo humillado y despreciado por su familia, lo cual van configurando en el niño o

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

adolescente patrones interaccionales carentes de empatía, dado que sus propios sentimientos vienen ignorados.

Otro de los posibles factores de riesgo para la presencia de acoso escolar en los niños y adolescentes a criterio de Roldán (2013) son los medios masivos de comunicación, en especial los que en sus contenidos integran violencia, vocabulario soez, programación indebida o contenido sexual explícito, ya que los niños y adolescentes son presas fáciles de su influencia y manipulación. Factores que pueden influir de manera directa tanto en la conducta del niño o adolescente agresor, como de la víctima o espectador. No menos influyentes a criterio de Martínez (2014) y Castro y Reta (2014) serían los factores familiares (violencia intrafamiliar, ausencia de normas o ambivalencia y sobreprotección), sociales (carencias, medios de comunicación, videojuegos y aprendizaje social de patrones violentos) y escolares (ausencia de programas de prevención y de normas y reglas de convivencia pacífica).

Consecuencias en sus Tres Protagonistas. Producto de la intimidación y amedrentamiento que integra el acoso escolar, además de su frecuencia y persistencia, se generan en la víctima consecuencias físicas o sexuales, al igual que morales o psíquicas, dado que el niño o adolescente víctima se siente impotente frente al acoso del agresor, no puede ni sabe cómo defenderse o huir, tampoco como acudir a una red de apoyo, dando lugar a procesos de infravaloración, fragmentación de su identidad, autoimagen y autoconcepto (baja autoestima); inseguridad y pérdida paulatina de su identidad y principios, con los que hasta el momento se había construido; instaurándose en la víctima un duelo de lo que ha sido y perdido, el desasosiego, la angustia, la tristeza, la pérdida de interés intelectual e incluso la búsqueda de venganza (una consecuencia muy presente en la tipología de agresores victimizados). Poco a poco se va minando en la víctima sus defensas, sus resistencias, sus barreras y sus identificaciones; presentándose un

dolor no solo físico sino sustancialmente psíquico y sostenido, en donde sus habilidades sociales y competencias comunicativas entre pares se ven disminuidas, dando lugar a que la víctima busque salidas extremas como el suicidio o el homicidio, no solo del acosador sino también de los cómplices, testigos y encubridores indiferentes o mudos al acoso sufrido por la víctima (Castro y Reta, 2014; Ortega Ruíz, 2015; Ramírez, 2016).

Los niños o adolescentes víctimas de bullying presentan una imagen negativa de sí mismos, disminuida capacidad de relación y deficiente habilidad para funcionar socialmente. La tensión que reprimen puede ser causal de desórdenes de atención, del aprendizaje o de la conducta; presentándose un profundo periodo de tristeza, con un mayor riesgo de generar distimia, depresión, fobia social o stress postraumático¹⁷, evidenciando la presencia de llanto frecuente, desesperanza, angustia, ansiedad, temor, terror, pérdida de interés en sus actividades preferidas, carencia de habilidad para disfrutar y divertirse, aburrimiento sostenido, ausencia de energía, pobre comunicación, búsqueda de compañía del adulto o de niños o adolescentes de menor edad, sentimiento de culpa, sensibilidad exagerada hacia el rechazo y fracaso, hostilidad, aislamiento, quejas frecuentes, sobre todo relacionadas a enfermedades físicas como dolor de cabeza, de estómago o náuseas; ausencia escolar, disminución de su rendimiento escolar, preocupación por la muerte a una edad temprana, presencia de reacciones emocionales inesperadas y extremas, mal carácter, inestabilidad emocional, despertarse abruptamente a media noche y tener problemas para conciliar el sueño o mantenerse dormidos, manifestaciones de arrebatos de coraje extremo, baja autoestima o presentar comportamientos de un niño o adolescente de menor edad; como por

¹⁷ El stress postraumático puede tardar meses o años en ser diagnosticado, da lugar a que el evento originador del trauma vuelva a aparecer en la vida del niño o del adolescente en formas diversas y amenazantes. Podrían presentarse frecuentes memorias del evento, sueños terroríficos en los que se presenta parte o la totalidad del evento traumático y sintomatología como si el evento se estuviera repitiendo en el momento presente; todo estará en función del tipo y seriedad del trauma (Rodríguez, 2004).

ejemplo, chuparse el dedo o comportamiento de apego (Martínez, 2014; Rodríguez, 2004; Roldán 2013).

Los niños víctimas de cinco a siete años inicialmente pueden manifestar un comportamiento confuso o agitado, de los ocho a los nueve años podrían presentar un miedo intenso, negación o desamparo; independientemente de la edad, los niños que experimenten acoso escolar pueden bloquear el dolor o el trauma mostrándose en ocasiones apáticos. Un elemento importante a considerar es la presencia de stress postraumático en los niños víctimas de acoso escolar, condición que da lugar a que los niños eludan las situaciones y espacios que les recuerdan el trauma, presentando también menor sensibilidad emocional, mayor retraimiento e indiferencia a sus propios sentimientos. En el caso de los adolescentes, pueden desarrollar depresión, stress postraumático e inclusive dar lugar al suicidio; generalmente evidencian ansiedad, sentimiento de culpa, inhibición, miedo, vergüenza por no poderse defender y baja autoestima. Por su parte, los niños o adolescentes acosadores pueden presentar comportamiento social inadecuado, abuso de poder, conflicto afectivo caracterizado por miedo, inseguridad y prepotencia, sumisión al más fuerte, ausencia de empatía, trastorno de personalidad, moralidad egocéntrica, carencia de respeto a los demás y desarrollo moral comprometido. Los agresores victimizados, pueden presentar impulsividad, depresión e inestabilidad emocional, cargada del mal manejo de la ira que puede dar lugar a agresiones a otros (Castro y Reta, 2014; Rodríguez, 2004).

En los niños o adolescentes acosadores que aprenden a maltratar y a sentirse bien con ese papel, las consecuencias de sus actos de acoso se relacionan con frustración por la imposibilidad de socializar funcionalmente, disminución de su conciencia moral (autoimagen como un ser impune y amoral), carencia de empatía, moldeamiento y reforzamiento de patrones interaccionales violentos que devienen en conductas antisociales y abuso de poder en el periodo de la adolescencia,

al igual que desórdenes psiquiátricos y poca asertividad en la etapa adulta, además de una posible vida delincinencial. En tanto que los espectadores, al estar expuestos al aprendizaje vicario de la violencia, podrían en un futuro desencadenar una conducta antisocial, actuación pasiva ante los problemas ajenos (callando ante el dolor del otro), insensibilidad ante el dolor y sentimientos de sus pares, empatía disminuida, afectación de su desarrollo moral y emocional, inseguridad, miedo, sentimiento de indefensión, confusión referente al éxito social y al maltrato, déficit en la jerarquización de valores, indiferencia, una actitud de sumisión, disonancia moral y un sentimiento de culpabilidad por verse como un consentidor de los actos de acoso escolar. Se visualiza; por tanto, que el acoso escolar es nefasto y destructivo para todos sus actores: víctima, acosador y espectador (Castro y Reta, 2014; Martínez, 2014; Ortega Ruiz, 2015; Roldán, 2013).

Espacios y Momentos

Los principales espacios a nivel de la infraestructura escolar en donde se generan situaciones de acoso escolar son: el aula de clase en ausencia del profesor o cuando se encuentra distraído, en el patio, en los baños, en los pasillos, en la entrada o puerta principal y en los espacios sin supervisión o vigilancia, como por ejemplo canchas deportivas; los momentos son durante el recreo, en clases, en los cambios de hora, al inicio y a la salida de clases. Es importante evidenciar que las agresiones pueden extenderse fuera del ámbito escolar como por ejemplo en la calle. (Rodríguez, 2004, 2006; Shephard et al., 2012).

Capítulo 4. Estrategias de Afrontamiento: Antecedentes, Tipología y Estrategias de Afrontamiento

Antecedentes. Teoría de Lazarus y Folkman

El estudio de cómo los seres humanos reaccionan frente a situaciones de estrés, ha sido foco de interés de varios expertos de las ciencias cognitivas. Lazarus y Folkman en 1984, desarrollaron y ofrecieron una teoría caracterizada por su énfasis en el papel que juegan las valoraciones cognitivas en la constitución de las emociones y del estrés, las cuales se generan en función de las metas, valores, experiencias y significados que tiene el sujeto de los acontecimientos. El impacto de cualquier evento potencialmente estresante es influenciado por cómo la persona valora el suceso (Taylor, 2007).

Para Lazarus y Folkman (1984), frente a situaciones generadoras de estrés, se dan simultáneamente dos procesos de valoración: primaria y secundaria. Cualquier evento nuevo o cambiante, conduce al individuo a realizar valoraciones primarias, donde el suceso puede ser juzgado como positivo, neutro o negativo; este último, a su vez, puede ser valorado en términos de daño, amenaza o reto. A la par que el individuo realiza las valoraciones primarias, efectúa valoraciones secundarias, que se relacionan con la evaluación que hace el sujeto de sus propios recursos para enfrentar la adversidad, a la vez que genera opciones para determinar si estos recursos son suficientes para superar el daño y la amenaza que el evento representa; en definitiva, es la evaluación de las habilidades personales para enfrentar la circunstancia potencialmente estresante.

De esta manera, el modelo descrito define al afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes

de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164). Estos esfuerzos, ya sean intrapsíquicos u orientados a la acción, sirven para manejar, dominar, tolerar, reducir o minimizar las exigencias percibidas por el sujeto como amenazantes que ponen en peligro su bienestar personal, cumpliendo una función reguladora de las respuestas emocionales que emergen (Lazarus y Folkman, 1986).

El afrontamiento tiene características a considerar: es un proceso dinámico y es un concepto amplio. Al afrontar, se dan una serie de transacciones entre el sujeto y el entorno, ambos con recursos, demandas, contrastes, valores y compromisos muy particulares; así, el afrontamiento es un cúmulo de respuestas que van ocurriendo en el transcurso del tiempo, a través de las cuales la persona y el ambiente se influyen mutuamente (Lazarus y Launier, 1978).

Tipología. Clasificación y conceptualización

La gama de estrategias de afrontamiento que utilizan las personas para enfrentar una situación estresante es amplia, al igual que los intentos de clasificarlas y conceptualizarlas (Vásquez et al., 2000). Lazarus y Folkman (1984) evalúan una completa serie de pensamientos y acciones que las personas efectúan para manejar una situación agobiante, su propuesta se circunscribe en estrategias centradas en la solución del problema y centradas en la regulación emocional.

Carver et al. (1989) construyeron el cuestionario COPE multifactorial de afrontamiento, de 60 ítems, para evaluar los diferentes estilos con los cuales las personas respondían al estrés; años más tarde, Carver (1997) desarrolló la versión abreviada llamada Brief COPE, con el fin de evitar redundancias en el contenido de las dimensiones. El cuestionario consta de catorce factores: afrontamiento activo, planificación, apoyo instrumental, uso de apoyo emocional, auto-distracción, desahogo, desconexión conductual, reinterpretación positiva, negación, aceptación,

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

religión, uso de sustancias, humor y auto-inculpación; posteriormente, tras el estudio de las propiedades psicométricas, algunos autores sugieren el manejo de doce escalas, eliminando así apoyo instrumental, dejándolo únicamente como búsqueda de apoyo emocional, y auto-inculpación (Lazarus y Folkman, 1984; Morán et al., 2014; Vargas-Manzanares et al., 2010;); estas escalas a su vez se clasifican en estrategias centradas en la solución del problema y enfocadas en la emoción, según la propuesta antes mencionada de Lazarus y Folkman (1986).

Estrategias centradas en la solución del problema. Las estrategias que están centradas en la solución del problema, están conformadas por la confrontación, o lo que Carver (1997) denomina Afrontamiento Activo y por la Planificación (Lazarus y Folkman, 1984). Esta manera de afrontar los eventos estresantes, tiene como objetivo resolver el problema o hacer algo para alterar la fuente del estrés, tiende a predominar cuando las personas sienten que se puede hacer algo constructivo con la dificultad que a su vez ha generado una disonancia cognitiva (Carver et al., 1989; Folkman y Lazarus, 1980).

Afrontamiento activo. La primera, afrontamiento activo o confrontación, se define según cierto consenso entre expertos (Carver et al., 1989; Krzemien et al., 2005; Lazarus y Folkman, 1986), como aquellos intentos del sujeto de solucionar directamente la situación estresante mediante acciones directas o potencialmente arriesgadas; o bien, incrementar los propios esfuerzos para eliminar o reducir al estresor, son usualmente descritas como exitosas, ya que tienen efectos positivos sobre la adaptación, lo que implica una mejor relación entre el sujeto y el entorno.

Planificación. La planificación, implica encauzar los esfuerzos en pensar y desarrollar opciones de estrategias para solucionar el problema o enfrentar al estresor (Vásquez et al., 2000). Esta dimensión involucra tres aspectos: idear estrategias de acción, determinar los pasos a seguir

y direccionar los esfuerzos para llevar a cabo tanto las estrategias como los pasos a seguir planteados. Es decir, es un esfuerzo cognitivo por buscar alternativas y evaluar las más adecuadas para resolver el problema de manera óptima. Difiere conceptualmente de la ejecución de una acción enfocada en el problema, porque la planificación se produce durante la evaluación secundaria del evento estresor, mientras que el enfrentamiento activo se produce posterior a esta (Carver, et al., 1989).

Estrategias centradas en la emoción. Las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, tienen como objetivo reducir o manejar las consecuencias emocionales que están asociadas con –o son consecuencia de– la presencia de la situación estresante, la persona busca la regulación de las consecuencias emocionales activadas por el estresor (Carver et al., 1989). Este objetivo se puede lograr de varias maneras: evitando la situación estresante, reevaluando cognitivamente el suceso perturbador o atendiendo selectivamente a aspectos positivos de uno mismo o del entorno (Lazarus y Folkman, 1986).

Las formas de afrontamiento dirigidas a la emoción, tienen más probabilidades de aparecer cuando el sujeto concluye (tras la evaluación del suceso en función de su bagaje de experiencias y recursos) que no se puede hacer nada para modificar las condiciones del entorno, sean estas lesionantes, amenazantes o desafiantes (Di-Collredo et al., 2007; Lazarus y Folkman, 1986; Zakowski et al., 2001); es decir, predominan cuando las personas sienten que es menester tolerar al estresor por que no cuentan con recursos para resolverlo (Carver et al., 1989). Este tipo de afrontamiento contiene dos aspectos. El primero es la tensión emocional generada por los pensamientos recurrentes, negativos y continuos; el segundo en cambio, refiere al afrontamiento a través de las emociones, lo cual implica: clarificar, focalizar la atención a las emociones experimentadas y trabajar a través de ellas en conjunto con los estresores (Taylor, 2007).

Las estrategias centradas en las emociones incluyen varias categorías. Baumstarck et al. (2017) sugieren una clasificación de las estrategias en cuatro factores: resolución de problemas (descrito anteriormente), apoyo social, evitación y pensamiento positivo; siendo los tres últimos aquellos que competen al afrontamiento centrado en la emoción desde la propuesta de Lazarus y Folkman (1984).

Apoyo social. El apoyo social, como categoría propuesta por Baumstarck et al. (2017) incluye la búsqueda de apoyo emocional, la religión y el desahogo. El apoyo social, en cualquiera de sus tres manifestaciones, favorece la construcción de una percepción más positiva de su ambiente, y además promueve el auto-cuidado y el mejor uso de los recursos personales y sociales de un individuo (Barra, 2004). A su vez, estas estrategias, manifestadas en búsqueda de consuelo o comprensión, proveen de información que puede ayudar a las personas a entender mejor el evento y con ello determinar qué recursos de afrontamiento utilizarán, o qué tan amenazante le resulta el estresor (Taylor, 2007).

La búsqueda de apoyo emocional, dentro de la categoría de apoyo social, es considerada por Taylor (2007) como el recurso más importante al afrontar un evento estresante. Esta estrategia, implica un esfuerzo cognitivo por parte del sujeto para realizar una valoración de su red social y los recursos que esta posee (García, 1997; García et al., 2016). Así, la búsqueda de apoyo social-emocional se genera en el intercambio de relaciones interpersonales y se caracteriza por expresiones de afecto, afirmación o respaldo de los comportamientos por parte de otra persona, además de la capacidad de recibir ayuda simbólica o material (Muñoz, 2000).

La religión, como estrategia de afrontamiento, a más de conferir un sentimiento de identidad de grupo, ya que brinda una red de individuos a quienes comparten su credo (George et al., 2002), proporciona un sistema de creencias y una forma de pensar particular acerca de los

eventos estresantes, implica la creencia de que a pesar de los problemas (estresores), nunca se estará desprotegido (Di-Collaredo et al., 2007; Sacipa, 2003), esto provoca que la tensión disminuya y permite a las personas encontrar sentido y significado al evento estresante e inevitable (Laubmeier et al., 2004). Así, la religión puede servir como fuente de apoyo emocional, como vehículo para la reinterpretación y el crecimiento positivo, o como una táctica de afrontamiento activo con un factor estresante (Carver et al., 1989; Krägeloh, 2011). Sin embargo, Vargas-Manzanares et al. (2010) categorizan a esta estrategia como pasiva; parece ser que esta clasificación, al igual que en las demás estrategias, depende del contexto, de la naturaleza del evento estresante y de las características personales del sujeto (Carver et al., 1989).

El desahogo, venting, o desfogar emociones, tiene como antecesor un proceso de aumento de la conciencia del propio malestar emocional, acompañado de una tendencia a centrarse en las experiencias negativas; así, el sujeto procede a expresar o descargar esos sentimientos (Di-Collaredo et al., 2007). Carver et al. (1989) señalan que el empleo de esta estrategia para afrontar los problemas puede ser funcional o puede impedir una adecuada adaptación o ajuste; en el primer caso, puede resultar adecuado utilizarlo en un momento específico de mucha tensión; por ejemplo, un periodo de duelo para adaptarse a la pérdida de un ser querido; en cambio, centrarse en desfogar las emociones negativas por periodos de tiempo prolongados, puede impedir la adecuada adaptación o ajuste, pues distrae a los individuos de los esfuerzos de afrontamiento activo.

Estrategias evitativas. Las estrategias evitativas según Baumstarck et al. (2017); en tanto que, para Lazarus y Folkman (1984) se centran en la emoción, son: el uso de sustancias, la negación, la auto-distracción y la desconexión comportamental.

El uso de sustancias, implica la ingesta de alcohol u otras drogas (legales o ilegales) con el fin de soportar el estresor para lograr una estabilidad emocional (Carver et al., 1989) o evitar pensar

en el evento estresante (Lazarus y Folkman, 1986), obviando afrontar el problema y aplazando su resolución, considerándose así una estrategia de afrontamiento disfuncional (Arellanez Hernández et al., 2004; Gómez-Fraguela et al., 2006). En este sentido, Linage-Rivadeneira y Lucio-Gómez-Maqueo (2012) señalan que el consumo de sustancias está relacionado con otras estrategias de afrontamiento, que pueden funcionar como protectoras o no para esta conducta de riesgo. Las estrategias de afrontamiento centradas en la resolución del problema (afrontamiento activo y planificación) actúan como un factor protector, al igual que la búsqueda de apoyo emocional, especialmente cuando este proviene de los padres.

La negación, como estrategia de afrontamiento, implica ignorar al estresor (Carver et al., 1989) y una carencia de aceptación del mismo, distorsionándolo al momento de su valoración (Taylor, 2007). Por medio de esta estrategia, la persona busca comportarse como si el problema no existiera, evitando de esta manera pensar en él, y por ende en una solución, alejándose de manera temporal de aquellas situaciones que se relacionan con el conflicto, como medida de tolerancia frente al estado emocional que se genera (Gómez et al., 2008). Para Lazarus y Folkman (1986), una persona que emplea la negación como estrategia de afrontamiento se encuentra en una posición de vulnerabilidad frente al peligro que puede generar el estresor, limita su atención sólo a aquellas experiencias que reafirman que no sucede el evento, alterando su proceso de evaluación. Sin embargo, para los mismos autores, la negación tiene el potencial de aliviar la angustia sin alterar el funcionamiento o producir daños adicionales siempre y cuando no exista nada constructivo que las personas puedan hacer para superar un daño o amenaza; es decir, cuando no exista una posibilidad de acción directa que sea relevante y tampoco esté presente un daño inminente. La negación puede ser adaptativa y menos dañina con respecto a ciertas facetas de la situación, pero no en su totalidad, especialmente en las primeras etapas de la crisis, considerando

que en posteriores momentos el sujeto debe ser capaz de evaluar el daño sin distorsión para así lograr un buen ajuste.

La Desconexión comportamental para Carver et al. (1989) también es una estrategia de afrontamiento disfuncional o desadaptativa (Perczek et al., 2000), implica una reducción considerable del esfuerzo de la persona para lidiar con el factor estresante, incluso abandonando el intento de alcanzar objetivos con los que el estresor interfiere (Carver et al., 1989; Morán et al., 2009). La desconexión conductual se refleja en fenómenos que también se identifican con términos como impotencia. En teoría, para estos autores, esta estrategia de afrontamiento es más probable que sea empleada cuando las personas esperan resultados pobres de sus intentos por resolver el problema (Carver et al., 1989).

La autodistracción, o también conocida como desconexión mental (Carver et al., 1989), es considerada una variación de la anterior, esta ocurre cuando las condiciones ambientales o personales impiden la desconexión conductual. La desconexión mental se da a través de una amplia variedad de actividades que sirven para distraer a la persona de pensar sobre la dimensión conductual o el objetivo con el cual el estresor está interfiriendo. Las tácticas que reflejan la desconexión mental incluyen la inmersión en actividades alternativas para distraer la mente del problema que genera estrés, involucra soñar despierto, dormir o mirar la televisión con la finalidad de evadir el problema.

Pensamiento positivo. El pensamiento positivo es la última categoría que presenta Baumstarck et al. (2017) sobre las estrategias de afrontamiento, que al igual que las de apoyo social y evitación, se centran en disminuir la carga emocional que genera el estresor. A estas compete el humor, la aceptación y la reinterpretación positiva.

El Humor para Morán et al. (2009) es una estrategia de afrontamiento centrada en “hacer bromas sobre el estresor o reírse de las situaciones estresantes, haciendo burlas de la misma” (p. 546). Martín et al. (2003) evidencian la existencia de varios estilos de humor que se diferencian unos de otros según la función que cumplan, los clasifican en: humor afiliativo o social (facilita la relación con otras personas), humor de auto-afirmación (facilita la regulación de emociones negativas y su afrontamiento), humor agresivo (relacionado con la ira y la hostilidad) y humor descalificativo (uso de términos despectivos y cínicos hacia uno mismo). Según dicha función, el uso del humor puede expresarse como diversas estrategias de afrontamiento (apoyo social, evitación, etc.) (Carver et al., 1993; Cassaretto y Pérez-Aranibar, 2016). Sin embargo, desde el cómo se encuentran manifiestos los ítems en el instrumento empleado (Brief COPE), y según la propuesta de Baumstarck et al. (2017), se considera que son los dos primeros estilos de humor los que se intentan determinar si son utilizados por una persona en situaciones de estrés.

La aceptación, es entendida por Carver et al. (1989) como la estrategia de afrontamiento opuesta a la negación, estos autores defienden que es una respuesta funcional de afrontamiento, en el sentido de que cuando un sujeto acepta la realidad de una situación estresante, parecería ser que está involucrado en el intento de lidiar con ella. Esta estrategia incide en los dos aspectos del proceso de afrontamiento; por ejemplo, la aceptación que un factor estresante es real se da en la evaluación primaria. La evaluación secundaria se manifiesta como una ausencia actual de recursos para afrontar activamente el estresor. Se espera que la aceptación sea importante en circunstancias particulares, en las que el factor estresante sea algo a lo que se debe dar cabida, en oposición a las circunstancias en las que se lo puede modificar.

La reinterpretación positiva permite al sujeto aprender de las dificultades, identificando los aspectos positivos del problema. Es una estrategia de optimismo que contribuye a tolerar la

problemática y a generar pensamientos que favorecen enfrentar la situación. Es considerada como un modo de afrontamiento dirigido tanto a la emoción como al problema, que modifica la forma de vivir la situación, sin distorsionar necesariamente la realidad o cambiarla objetivamente. Este componente hace referencia a la estrategia cognitiva que busca aprender de las dificultades, identificar los aspectos positivos del problema, tolerar y generar pensamientos que favorezcan la forma de vivir la situación. La amenaza se atenúa consiguiendo cambiar el significado de la situación (Gómez et al., 2008). Es una estrategia de afrontamiento activa, enfocada a crear un nuevo significado de la situación del problema (Lazarus y Folkman, 1986).

Estrategias de Afrontamiento y Acoso Escolar

Velasco et al. (2014) consideran que las estrategias de afrontamiento que utilizan las víctimas de acoso escolar dependen de algunas variables, entre ellas: la edad, el sexo y los tipos de acoso. En el caso de los niños estarían relacionadas con la necesidad y búsqueda de apoyo social, en tanto que en los adolescentes al uso de estrategias autónomas (solucionar el problema por sí mismos). En los varones, predominarían las estrategias externalizantes dependiendo del tipo de acoso y la búsqueda de venganza, en tanto que en las mujeres sobresaldrían las internalizantes ligadas al llanto o a callar por temor a la retaliación. Frente a la agresión física, la estrategia consistiría en ignorar al agresor; ante el acoso verbal (insultos y apodos), se generaría una necesidad de venganza y en lo que respecta al daño de la propiedad del otro (robo y destrucción de la propiedad) las estrategias consistirían en pedir ayuda.

Castro y Reta (2014) consideran que las principales estrategias de afrontamiento utilizadas por los niños y adolescentes víctimas de acoso escolar son evitar o ignorar la situación de acoso vivida, eludiendo el problema física o mentalmente y negándolo; además, puede presentarse el minimizar la agresión tomándola como una broma, buscando superar y resistir los constantes

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

ataques del acosador. Aquellas familias que limitan en los niños y adolescentes la posibilidad de aprender estrategias de resolución de conflictos y que sobreprotegen a sus hijos, potencializarían un afrontamiento pasivo-evitativo. En lo que respecta a los docentes suelen no tomar en consideración las manifestaciones verbales y directas de amenaza, negando que sean un indicador de situaciones de acoso escolar

Se podría entender; por tanto, que las estrategias de afrontamiento de los protagonistas de acoso escolar pueden y deben entenderse no solo a partir de las construcciones individuales de los estudiantes sino más bien en función de las construcciones simbólicas y meta-sentidos de sus docentes, padres de familia y demás actores sociales y comunitarios; los meta-sentidos atribuyen y operativizan acciones.

A manera de conclusión de la aproximación teórica, en función de la literatura de los autores citados, se evidencia que el acoso escolar tradicional o virtual es una forma específica de violencia, donde se presentan comportamientos agresivos a un niño o adolescente o a un grupo de manera repetitiva y prolongada en el tiempo, fenómeno que integra intencionalidad de generar daño a otro visualizado como diferente, ajeno al grupo; en donde se entrelazan los patrones interaccionales de tres actores: víctima, agresor y espectador, quienes se desenvuelven en un contexto social de dominio-sumisión, caracterizado por la asimétrica de poder y fuerza entre sus actores, configurándose una relación de interacciones negativas difíciles de romper dado que prima la ley del silencio; siendo los espacios y momentos muy diversos pasando de la presencialidad a una virtualidad anónima y cobarde.

El escolar que está expuesto a las acciones negativas tiene mucha dificultad para defenderse, no encuentra los medios para una confrontación de poderes ni los procedimientos para expresar su situación por la desigualdad física o psicológica. El acoso entre iguales supone una

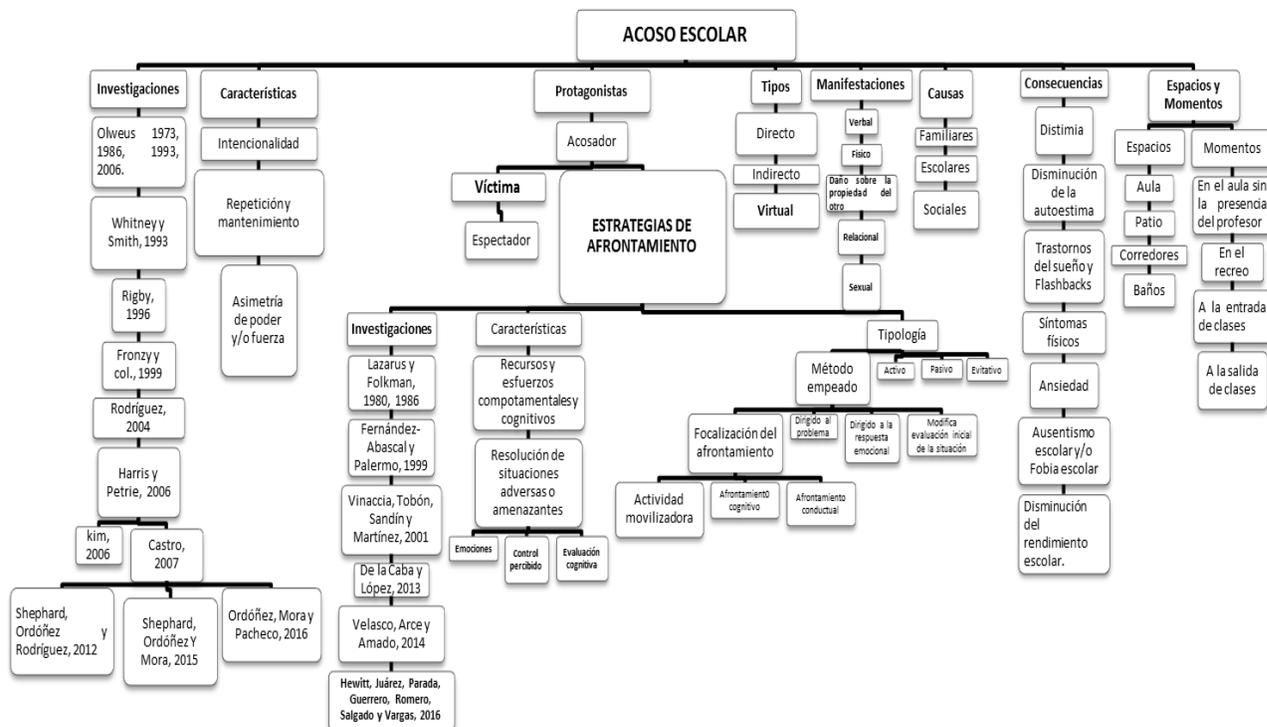
perversión en la relación entre éstos, dada la pérdida del carácter horizontal de la interacción, lo cual conlleva que la relación de igualdad sea sustituida por una relación jerárquica de dominación – sumisión entre el agresor y la víctima; su tipología y manifestaciones son diversas y cambiantes, iniciando con la exclusión y evolucionando a lo verbal o físico. No hay causa aparente del acoso escolar, la víctima no ha provocado esta situación, más bien lo podemos considerar como una descarga de energía negativa en una situación de desajuste social del agresor; en la que, no solo pierde la víctima que sufre el acoso; sino también, el acosador y el espectador, dando lugar a graves consecuencias en los tres actores a nivel social, psicológico y moral, en donde cada uno de ellos despliega una diversidad de estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar, siendo características de la víctima las pasivas–evitativas basadas en la negación y en la necesidad de apoyo social y emocional.

Es un fenómeno complejo, dinámico y por ende cambiante, que surge en un contexto diverso y complejo, ya sea a nivel social, escolar o individual, con una tipología y manifestaciones cambiantes en función de varias variables personales, familiares y sociales. Seguramente la forma como la viven, observan o interpretan cada uno de sus actores es divergente y a su vez converge en un dolor social compartido, al cual se lo debe entender como reflejo de un trauma, un sufrimiento y un vacío social; dado que nos encontramos en una sociedad muchas veces carente de sentidos que no ha aprendido a interaccionar funcionalmente con el otro y con lo otro. Ver figura 2.

Figura 2

Caracterización del acoso escolar

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias



Fuente: Ordóñez, (2014).

**PARTE II:
ESTUDIO EMPÍRICO**

Capítulo 5. Diseño de la Investigación: Planteamiento, Objetivos, Metodología y Muestreo

Presentación y Delimitación del Problema

Los significados sociales se inscriben simbólicamente y materialmente en las construcciones subjetivas que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, problemática psicosocial que insertada en un contexto educativo coadyuva a una serie de secuelas negativas a nivel cognitivo, afectivo, conductual, moral y social en los niños y adolescentes protagonistas, motivo por el cual dicha problemática se ha convertido actualmente en una variable muy importante de estudiar a nivel de las Ciencias Sociales.

El acoso escolar es un fenómeno psicosocial que presenta múltiples configuraciones en función de sus actores, de sus contextos, de los sistemas implicados y de las políticas mediadoras, generadoras o no de verdaderos procesos de inclusión y de bienestar. Es un fenómeno psicosocial pluricausal, con una dinámica propia configurada por las pautas interaccionales de sus tres protagonistas: víctima, agresor y espectador, que se presenta en el contexto educativo. Se manifiesta como una forma de abuso física, verbal, relacional, del daño a la propiedad del otro y sexual; en modalidad tanto presencial (dando lugar al acoso escolar tradicional), como virtual, en donde los acosadores haciendo uso de medios y plataformas virtuales insultan, amenazan, excluyen, denigran y develan; evidenciando públicamente la identidad de la víctima en un determinado foro: blogs, websites, entre otros, perpetuando el acoso durante meses o años (Castro, 2007).

Varios estudios han evidenciado como las estrategias de afrontamiento de los individuos frente a situaciones percibidas como problemas, no nacen solo de una construcción individual, sino que fundamentalmente surgen a partir de las perspectivas y construcciones simbólicas de los actores que tienen una interacción directa con el sujeto, siendo importante considerar que las

posiciones de los docentes, en cuanto educadores, suponen una particular lectura de problemáticas psicosocioeducativas (Southwell, 2017). Por tanto, se podría entender que las estrategias de afrontamiento de los protagonistas del acoso escolar pueden y deben entenderse no solo a partir de las construcciones individuales de los estudiantes; sino más bien, en función de las construcciones simbólicas y; por tanto, meta-sentidos de sus docentes, padres de familia y demás actores sociales y comunitarios.

Se hace necesario propender a una mirada integradora del fenómeno social en una interacción directa con las necesidades y posibilidades del individuo, en un contexto específico, con configuraciones propias y con políticas potencializadoras de verdaderos procesos de inclusión. Las experiencias subjetivas de los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying deberían entenderse no solo a partir de las construcciones individuales de los estudiantes sino más bien en función de las construcciones simbólicas y por tanto meta-sentidos de sus docentes, padres de familia y demás actores sociales y comunitarios; los meta-sentidos atribuyen y operativizan acciones; dado que, la identificación con nuestros pares permite una autoidentificación, ese sentido de pertenencia hacia un grupo puede generar una diferenciación de otros grupos, sintiéndose identificado o rechazado. Los contextos de desigualdad no posibilitan un cuidado mutuo, dando lugar a que el otro visto como diferente sea estigmatizado como un individuo de naturaleza inferior, emergiendo las estrategias de afrontamiento que posibilitan al diferente enfrentar las situaciones adversas, como menciona Kaplan (2016) “La educación requiere de nuevos modelos que posibiliten formar sujetos con habilidades para surfear en aguas turbulentas” (p. 125), generando un aprender a convivir con otros.

Es importante en este contexto, preguntarse cuáles son los constructos psicosociales y educativos que convergen en la estructuración de las experiencias subjetivas de victimización de

los niños y adolescentes, dando lugar a las experiencias subjetivas de victimización de niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, como lo perciben y lo viven tanto sus actores directos (niños y adolescentes), como indirectos (docentes y padres de familia).

Seguramente el fenómeno del acoso escolar es muy complejo de abordarlo en sus diversas dinámicas y configuraciones, pero se considera que esta investigación ofrece respuestas frente a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las experiencias subjetivas que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying?; ¿Qué tipo de experiencias subjetivas presentan los docentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying de niños y adolescentes?, y ¿Por qué tipo de experiencias subjetivas atraviesan los padres de familia frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying de niños y adolescentes?

En función de lo anteriormente mencionado, la presente investigación propende a un estudio sobre las experiencias subjetivas que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, evidenciando la perspectiva estudiantil, de los docentes y de los padres de familia, posibilitando un conocimiento más profundo de las diversas dinámicas del acoso escolar, aportando a una mayor comprensión y ampliando las perspectivas de análisis de dicho fenómeno socio-educativo. Se busca abordar la categoría de niños, adolescentes, docentes y padres de familia para entender de manera más profunda las dinámicas del triángulo de bullying y la construcción de subjetividades al interior de la comunidad educativa, de sus vivencias y su clima escolar, con la finalidad de potenciar valores de convivencia pacífica que contraste con la extensión de la cultura de la violencia. Se pretende; además, la producción de un nuevo conocimiento de acoso escolar que posibilite generar una nueva línea base para la realización de planes de intervención contextualizados.

Objetivos

La problematización surge del interés de caracterizar las experiencias subjetivas que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying desde la mirada de los estudiantes, docentes y padres de familia de tres instituciones educativas de la ciudad de Cuenca-Ecuador. A partir de esta finalidad y en función de la aproximación teórica presentada se plantean los siguientes objetivos de investigación:

1. Analizar las experiencias subjetivas de victimización que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, en función de la perspectiva estudiantil, familiar y docente.
 - 1.1 Identificar los protagonistas de acoso escolar en función de variables sociodemográficas como edad, sexo y tipología de acoso.
 - 1.2 Determinar la tipología familiar de los niños y adolescentes víctimas y presuntos agresores.
 - 1.3 Caracterizar los tipos, manifestaciones, espacios y momentos en que se presentan situaciones de acoso escolar y cyberbullying, tanto desde la perspectiva de los niños, y adolescentes; cuanto desde la perspectiva de los docentes y padres de familia.
 - 1.4 Describir las causas y consecuencias del acoso escolar y cyberbullying, tanto desde la perspectiva de los niños y adolescentes, cuanto desde la perspectiva de los docentes y padres de familia.
 - 1.5 Reconocer los mecanismos de normalización y las estrategias de afrontamiento que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, tanto desde la perspectiva de los niños y adolescentes, cuanto desde la perspectiva de los docentes y padres de familia.

- 1.6 Delimitar las redes de apoyo escolares y familiares que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.
- 1.7 Describir las vivencias que presentan los niños víctimas y presuntos agresores frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.
- 1.8 Producir conocimiento sobre acoso escolar y cyberbullying que posibilite una nueva problematización de la cuestión y que suponga un conocimiento nuevo para planes de intervención contextualizados.

Metodología

La presente investigación se enmarca dentro de los enfoques constructivistas y sistémicos que posibilitaron desde un marco de las interacciones analizar las experiencias subjetivas que presentaron los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, a partir de una mirada estudiantil, familiar e institucional.

Con el objetivo de generar una aproximación a la complejidad del objeto de conocimiento, y a fines de dar cuenta de las percepciones y significaciones que construyen los sujetos, se hizo uso de un tipo de investigación cualitativa. Este tipo de estudios son los más adecuados cuando se espera acceder a los contenidos subjetivos, ya que sus técnicas de recolección de información son complementarias y flexibles, posibilitando la profundización en los ejes de indagación, enriquecimiento y comprensión del problema de investigación. Acorde a esta perspectiva se buscó una aproximación a los fenómenos sociales desde la mirada de los actores, intentando comprender los diferentes puntos de vista construidos por los estudiantes, docentes y padres de familia en el contexto escolar, frente a una problemática psicosocial compleja como lo es el acoso escolar. Para lograr este objetivo se implementaron escalas, grupos focales y relatos de vida, ya que constituyen

herramientas pertinentes cuando se busca comprender la experiencia humana subjetiva (Valles, 1997).

Es un estudio de corte transversal, con un alcance exploratorio-descriptivo, dado que permitió analizar las experiencias subjetivas de niños, niñas y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, posibilitando la caracterización de las unidades de análisis (protagonistas, causas, tipos y manifestaciones, consecuencias, espacios y momentos, mecanismos de normalización, redes de apoyo y estrategias de afrontamiento frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying) desde la perspectiva estudiantil, de los docentes y de los padres de familia. Al ser una investigación de alcance exploratorio-descriptivo se evidenció la pertinencia de hacer uso del estudio de caso, con la finalidad de realizar un análisis profundo de la dinámica cambiante del acoso escolar, centrándonos en las experiencias subjetivas de victimización de los niños, niñas y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar, generando una descripción contextualizada y profunda de las diversas variables psicosociales y educativas asociadas al fenómeno del acoso escolar, evidenciando su complejidad y pluricausalidad; aportando además a la elaboración de conclusiones integrales del objeto de estudio, centrándose en las relaciones e interacciones de las diversas dinámicas del acoso escolar, a partir de un razonamiento inductivo (Álvarez y San Fabián, 2012).

Muestreo. Participantes

Los participantes para la aplicación de las escalas estuvieron conformados por 433 estudiantes de 3 instituciones educativas urbanas de la ciudad de Cuenca-Ecuador seleccionadas por conveniencia, una fiscal (66.0%), una particular (13.6%) y una fiscomisional (20.4%); niños y adolescentes con edades comprendidas entre 8 y 16 años ($M=11.86$; $DE=1.6$), el 45.4% de básica media: 4.6% de quinto año ($M=9.1$ años; $DE=0.4$), 17.4% de sexto año ($M=10.1$ años; $DE=0.3$) y

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

23.4% de séptimo año de básica (M=11.0 años; DE=0.3); y el 54.6% de básica superior: octavo año 20.8% (M=12.1 años; DE=0.6), noveno año 14.4% (M=13.1 años; DE=0.6) y décimo año de básica 19.4% (M=14.0 años; DE=0.7). Fueron 156 hombres (36.11%) y 276 mujeres (63.9%) quienes en su mayoría reportaron pertenecer a familias nucleares (41.9%), seguida por la extendida (19.0%) y monoparental (materna: 17.1% y paterna: 1.4%). El 5.8% presentaban familias reconstituidas y el 14.8% restante otro tipo de familia. La disponibilidad de uso de redes sociales, lugares de uso de internet y medios estuvo disponible en el colegio particular y fiscomisional.

El muestreo para los grupos focales de los docentes y padres de familia se realizó bajo el criterio de selección intencional y por conveniencia (muestro no probabilístico); en tanto que, en los grupos focales y relatos de vida para los niños y adolescentes presuntas víctimas y victimarios se fundamentó el muestreo por informantes claves (psicólogo institucional), y además se los selecciono de la lista de investigados cuyas respuestas en las escalas los presumía como presuntas víctimas y victimarios de acoso escolar y cyberbullying. Se realizaron 8 grupos focales; de los cuales, 2 se ejecutaron con niños/adolescentes con conductas de acoso escolar, 2 con niños/adolescentes víctimas de acoso escolar, 2 con padres de familia y 2 con docentes; los grupos focales estuvieron conformados por un mínimo de 4 participantes y un máximo de 7. Se realizaron también 4 relatos de vida, 2 con niños/adolescentes con conductas de acoso escolar y dos con niños/adolescentes víctimas de acoso escolar.

El primer grupo focal con los estudiantes presuntos acosadores estuvo conformado por 7 niños y adolescentes, de los cuales seis pertenecían al sexo masculino y una al sexo femenino. La edad de los participantes fue de 10 a 14 años, pertenecientes al sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo año de EGB. El segundo grupo de estudio estuvo conformado por 7 niños y adolescentes; de los cuales, cuatro pertenecían al sexo masculino y tres al sexo femenino. La edad de los

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

participantes fue de 10 a 14 años, pertenecientes al sexto, octavo, noveno y décimo año de EGB. En cuanto a los niños y adolescentes presuntas víctimas, el primer grupo focal estuvo conformado por 6 niños y adolescentes, 3 mujeres y 3 varones; de octavo, noveno y décimo año de EGB; con un grupo etario de 11 a 14 años. El segundo grupo focal estuvo conformado por 7 niños y preadolescentes, 5 mujeres y 2 varones; de sexto, séptimo y octavo año de EGB; con un grupo etario de 10 a 12 años.

El primer grupo focal con docentes estuvo conformado por 5 docentes, del séptimo, octavo y noveno año de EGB, y del primero de Bachillerato. Cuatro pertenecían al sexo masculino y una docente al sexo femenino. El segundo grupo de estudio estuvo conformado por 4 docentes, del sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo año de EGB. Dos pertenecían al sexo masculino y dos al sexo femenino, con un grupo etario de 34, 40, 45 y 48 años. En cuanto a los grupos focales con padres de familia, el primer grupo focal estuvo conformado por 4 madres de familia, de 4 niños/adolescentes (sobre todo víctimas) pertenecientes al quinto, noveno y décimo año de EGB; mientras que, el segundo grupo de estudio estuvo conformado por 7 padres de familia, 5 mujeres y dos hombres de 29, 32, 34 y 37 años de edad; padres de familia sobre todo de niños o adolescentes víctimas de acoso escolar.

El relato de vida de un estudiante con conductas de agresión se realizó con un preadolescente de 12 años, del séptimo año de EGB; el relato de vida de un estudiante agresor-victimizado se ejecutó con un niño de 10 años, del sexto año de EGB, en tanto que el relato de vida con estudiantes víctimas tuvo lugar con una adolescente de 14 años del décimo año de EGB y con una preadolescente de 11 años del séptimo año de EGB.

Capítulo 6. Instrumentos de Recogida de la Información

Los instrumentos utilizados en la presente investigación fueron:

Escalas

Se aplicaron tres escalas, denominadas: “European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)” versión en español (Ortega-Ruiz et al., 2016), “European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)” versión en español (Ortega-Ruiz et al., 2016) y “Brief COPE” (BC) versión en español (Perczek et al., 2000); con pilotaje y adaptación al lenguaje por Ordóñez y Mora (2017) en Cuenca, Ecuador. En la primera sección se integraron variables sociodemográficas como: sexo, edad y personas con las que viven los niños y adolescentes.

El EBIPQ ($\alpha = .769$) integra 14 ítems, con cinco opciones de respuesta tipo Likert que van desde 0 a 4, siendo 0=nunca, 1=una vez o dos veces, 2=una o dos veces al mes, 3=alrededor de una vez por semana, y 4=más de una vez a la semana. De la totalidad de ítems, 7 concernían a situaciones de victimización y 7 a situaciones de agresión. Esta escala permitió identificar a los protagonistas (niños y adolescentes presuntas víctimas y acosadores) y tipos y manifestaciones de acoso escolar tradicional. Ver anexo 1.

El ECIPQ ($\alpha = .732$) está conformado por 22 ítems de respuestas (tipo Likert) con cinco opciones que van desde 0 a 4, siendo 0=nunca, 1=una vez o dos veces, 2=una o dos veces al mes, 3=alrededor de una vez por semana y 4=más de una vez a la semana. De la totalidad de ítems, 11 correspondían a cibervictimización y 11 a cyberagresión. Esta escala posibilitó identificar a los protagonistas (cybervíctimas y cyberagresores) y tipos y manifestaciones de cyberbullying. Ver anexo 2.

El Brief COPE, incluye 24 ítems que describen formas de pensar, sentir o comportarse, que las personas suelen utilizar para enfrentarse a problemas personales o situaciones difíciles que en

la vida causan tensión o estrés. La escala contempla dos dimensiones: estrategias de afrontamiento centradas en la solución del problema, 6 ítems y estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, 18 ítems. Los ítems que corresponden a cada una de las dimensiones se detallan en el anexo 3. El instrumento reportó para los 24 ítems un alpha de Cronbach de .977; para la dimensión centrada en el problema, un alpha de Cronbach de .747 y la centrada en la emoción un alpha de Cronbach igual a .832; valores que denotan una alta consistencia interna de la escala. El Brief COPE permitió identificar las estrategias de afrontamiento presentes en los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

Grupos Focales

Es una técnica de investigación que consiste en un conversatorio entre todos los participantes, los que intervienen voluntariamente y pueden acogerse al anonimato. Un grupo focal se puede realizar con un número de 3 a 10 personas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), de 4 a 12 participantes (Barbour, 2013; Bloor et al., 2001; Kitzinger y Barbour, 1999), o de 5 a 10 participantes, tratando de que exista cierta homogeneidad y heterogeneidad al interior del grupo (Batthyány y Cabrera, 2011; Naupas et al., 2014). El tamaño de los grupos varía en función del tema a tratarse, si el tema genera la expresión de emociones profundas o son temas complejos de tratar pueden estar conformados por tres a cinco participantes, por el contrario, si los temas a tratar son más cotidianos puede conformarse por 6 a 10 participantes, teniendo la precaución de que siempre sea un grupo manejable de individuos (Creswell, 2005). En un grupo focal los participantes conversan a profundidad referente a uno o varios temas, el ambiente debe ser relajado e informal, bajo la dirección de un especialista, tratando de evidenciar la interacción entre los participantes y la construcción colectiva de significados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En los grupos focales se hizo uso de una planificación para la ejecución de los mismos (ver anexo 4) y de una guía de discusión tanto para padres de familia (ver tabla D4), docentes (ver tabla D5), como para los niños y adolescentes presuntas víctimas (ver tabla D6) y presuntos acosadores (ver tabla D7). Las categorías de análisis de los grupos focales con niños y adolescentes con conductas de agresión fueron: la interacción entre pares, los protagonistas, las causas, los tipos y manifestaciones, las consecuencias, las redes de apoyo, los espacios y momentos, los mecanismos de normalización y las estrategias de afrontamiento de los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying. Las categorías de análisis de los niños y adolescentes víctimas giraron en torno a: la interacción entre pares, la frecuencia, los protagonistas, las causas, los tipos y manifestaciones, las consecuencias, las redes de apoyo, los espacios y momentos, los mecanismos de normalización y las estrategias de afrontamiento de los niños y adolescentes víctimas frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

Las categorías de análisis de los grupos focales con docentes fueron: la percepción de los docentes del clima escolar, interacción entre pares, normas y reglas, perfil del estudiante, causas, manifestaciones, consecuencias, redes de apoyo, espacios y momentos, mecanismos de normalización, estrategias de intervención docente y estrategias de afrontamiento de sus estudiantes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying. En tanto que, las categorías de análisis de los grupos focales con los padres de familia estuvieron conformadas por: la percepción de los padres de familia del ambiente familiar, ambiente escolar, causas, tipos y manifestaciones, consecuencias, redes de apoyo, espacios, mecanismos de normalización y estrategias de afrontamiento de sus hijos frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

Relato de vida

Es una herramienta testimonial, una técnica relevante en la práctica investigativa y proceso reflexivo. En donde el sujeto participante evidencia sus experiencias subjetivas frente a un fenómeno social; en este caso, frente a situaciones de acoso escolar. Se visualizan las construcciones y versiones de la historia que el participante narra en un momento particular de su vida. El relato de vida fue temático, dado que abordó un aspecto específico de la historia del participante, de manera particular referente a sus vivencias frente a situaciones de acoso escolar (Cornejo et al., 2008). El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada, que se ejecutó con 4 estudiantes, dos presuntas víctimas, un presunto agresor y un presunto agresor-victimizado. Las categorías de análisis giraron en torno a su percepción sobre su ambiente escolar, las causas, tipos y manifestaciones, consecuencias, espacios y momentos, redes de apoyo, mecanismos de normalización y estrategias de afrontamiento frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

Procesamiento de datos

Para determinar los diferentes roles de implicación en las escalas aplicadas tanto de la víctima como de la cybervíctima o del agresor o cyberagresor se asumieron los criterios establecidos por los autores de origen (Brighi et al., 2012; Del Rey et al., 2015), estos son:

- Un niño o adolescente responde al rol de víctima o cybervíctima cuando los puntajes de respuesta son iguales o superiores a 2 (una vez al mes) en cualquiera de los ítems de victimización, y con un puntaje igual o menor que 1 (una o dos veces) en todos los ítems de agresión.
- Un niño o adolescente responde al rol de agresor o cyberagresor cuando sus puntuaciones son iguales o superiores a 2 (una vez al mes) en cualquiera de los ítems de agresión, y con un puntaje igual o menor que 1 (una o dos veces) en todos los ítems de victimización.

- Un niño o adolescente responde al rol de agresor-victimizado o cyberagresor-victimizado cuando sus puntuaciones son iguales o superiores a 2 (una vez al mes) en al menos uno de los ítems de agresión y de victimización.

El análisis descriptivo de las variables de estudio de las escalas integró frecuencias y porcentajes, para el establecimiento de los factores asociados se hizo uso de la prueba de hipótesis chi-cuadrado, en el programa SPSS v. 25. El nivel de significancia utilizado fue de .05.

El proceso de análisis de la información de los grupos focales y relatos de vida se plasmó en la codificación de fragmentos y citas en función de afinidades temáticas y conceptos provenientes del marco teórico y del estado del arte. En el transcurso de dicho proceso se agruparon las citas en familias de conceptos, articulando categorías precedentes y categorías emergentes, con el propósito de delimitar la muestra y formular análisis sustantivos. La disposición y ordenamiento de la información se realizó mediante la construcción de una matriz de datos.

Con la finalidad de garantizar la confiabilidad y validez de los datos se hizo uso de la triangulación. La información proveniente de las escalas, fue triangulada con la información proveniente de los grupos focales y relatos de vida. De igual manera la información proveniente de los niños y adolescentes fue triangulada con la proveniente de docentes y padres de familia, posibilitando la explicación, categorización y significación de los datos relevados, relacionando la mirada y percepción de los diversos actores que aportaron a la construcción del relato final (Álvarez y San Fabián, 2012).

El proceso de análisis general empleado fue el de Herrera-Pastor (2016) que se centra en: a) unidades de análisis, b) tematización, c) bloques temáticos y d) categorías. Lo cual posibilitó evidenciar las vivencias personales del participante frente a las situaciones de acoso escolar, el foco investigativo se centró en evidenciar sus experiencias subjetivas frente a situaciones de acoso

escolar. Al igual que en Herrera-Pastor (2016) las categorías definitivas de análisis se plasmaron en los diferentes temas de los apartados, subapartados y sucesivos de la presentación y análisis de datos, relativos a la interpretación y cuestionamiento de los datos.

Los datos se analizaron operativamente en base al método de comparación constante de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002); por lo cual, la información fue procesada siguiendo el siguiente esquema:

Transcripción. La información obtenida en la grabación fue vaciada en un archivo Word, que se denominó documento primario.

Codificación. Se generó el proceso de reducción de datos en unidades básicas de análisis.

Redacción de Memos. Se establecieron los comentarios de nivel cualitativo superior, aportando las notas recordatorias en el análisis posterior.

Primera Conceptualización. Se generó la redacción de la información bajo la óptica teórica que permitió un acercamiento explicativo.

Ordenación de Conceptualizaciones. En función del número de veces de aparición de la información se marcó el punto de saturación.

Determinar la Superficialidad y/o Profundidad de cada Conceptualización Analizada. Se determinó las conceptualizaciones relevantes en relación al tema investigado.

Jerarquización de Conceptualizaciones. Se estableció bajo el criterio de superficialidad y profundidad.

Identificación de Relaciones e Interrelaciones de la Información. Se estableció las relaciones entre las categorías estudiadas, tomando interés especial en detectar los fenómenos recurrentes dentro de concepciones, sentires y expresiones conductuales respecto de lo considerado como acoso escolar y experiencias subjetivas.

Redacción del Primer Borrador de Informe. Se estableció el reporte analítico individual por institución y participantes, siendo relevante: a) poner énfasis en la forma en cómo conciben los padres de familia, docentes, niños y adolescentes tanto víctima como victimarios el acoso escolar, sus causas, formas de manifestación, consecuencias, espacios, mecanismos de normalización y estrategias de afrontamiento, y, b) conceder importancia a lo subjetivo del comportamiento humano (experiencias, sentimientos, temores, interacciones y formas comunicacionales).

Triangulación. Se realizó la triangulación de la información por criterios de la investigadora, marco teórico y contrastación de resultados de las técnicas investigativas utilizadas: encuesta, grupo focal y relato de vida, al igual que de los participantes (niños/adolescentes, docentes y padres de familia).

Redacción del informe final en forma narrativa. Los hallazgos son presentados en forma narrativa desde el posicionamiento teórico constructivista y sistémico.

Auditabilidad. Se concretizó con la verificación de los hallazgos y evaluación de la coherencia interna de la información.

Confiabilidad y Credibilidad Interna y Externa de los Hechos. Se aplicó la observación persistente y focalizada durante la implementación del grupo focal; contrastando los resultados del análisis con la percepción del observador, para contrastar la versión de la investigadora.

Procedimiento

La recolección de información partió con la obtención de los permisos por parte de las autoridades educativas; por lo cual, se coordinó una reunión con los Directores Institucionales para informarles de la actividad a realizarse y obtener la autorización respectiva. Con el apoyo de los directores y psicólogos institucionales se tuvo el acercamiento con los niños y adolescentes,

docentes y padres de familia participantes que fueron informados de la investigación y sus objetivos, solicitando el consentimiento informado debidamente firmado por los representantes de los estudiantes participantes, así como el asentimiento de los niños y adolescentes, docentes y padres de familia participantes, cumpliendo así con las normas éticas en materia de investigación.

La recolección de la información se realizó en tres fases:

En la primera fase se aplicaron a los niños y adolescentes de 8 a 16 años de edad las 3 escalas denominadas: EBIPQ, ECIPQ y BC, para lo cual se explicó a los estudiantes el propósito del estudio y se garantizó el carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. La aplicación de las tres escalas se realizó de forma presencial y transversal en cada institución educativa durante el periodo académico 2018-2019; la aplicación fue colectiva en el aula de clase, el tiempo medio de cumplimentación de los cuestionarios fue de 30 minutos en los adolescentes y de 45 minutos en los niños.

En una segunda fase del trabajo de campo se ejecutaron los 8 grupos focales (con niños y adolescentes presuntas víctimas y victimarios, docentes y padres de familia) pertenecientes a las instituciones educativas elegidas intencionalmente por conveniencia y en función del acceso a las mismas. El periodo académico de ejecución de los grupos focales fue el 2020-2021, motivo por cual el medio utilizado para la realización de los mismos fue virtual (haciendo uso de la plataforma zoom) debido a la emergencia sanitaria por Covid-19. La recolección de la información se realizó haciendo uso de guías de discusión, en un solo encuentro; la duración de los grupos focales fue de 60 a 120 minutos. La conducción de los grupos focales estuvo bajo mi dirección, con la presencia de la psicóloga institucional y de un colega psicólogo social (en calidad de observador).

En la tercera y última fase se ejecutaron los relatos de vida de 2 niñas/adolescentes víctimas y 2 relatos de vida de niños/adolescentes con conductas de acoso y acoso-victimización, elegidos

por conveniencia, en función de los informantes clave (psicólogos institucionales) y de los resultados de la escalas y grupos focales; todo lo cual, permitió evidenciar las experiencias subjetivas en las infancias y adolescencias frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying. El periodo académico de ejecución de los relatos de vida fue el 2020-2021, motivo por cual el medio utilizado para la realización de los mismos fue virtual debido a la emergencia sanitaria por Covid-19, haciendo uso de la plataforma zoom. La recolección de los datos en el relato de vida se realizó haciendo uso de la entrevista semiestructurada, en un solo encuentro, dado la susceptibilidad de la temática y en función de procedimientos éticos concernientes a no abrir procesos irresueltos. La duración de la entrevista fue de 30 a 60 minutos. La conducción de la entrevista estuvo bajo mi dirección, con la presencia de la psicóloga institucional. El análisis de la información se centró en el análisis de contenido y el análisis de discurso, del relato en primera persona.

Principios éticos

Se cumplió con los principios bioéticos inherentes a toda investigación con sujetos humanos para evitar todo riesgo e incrementar los beneficios. La obtención del consentimiento y asentimiento informado fue un criterio sine qua non en esta investigación. Además del compromiso investigativo (investigado e investigador) de mantener toda la confidencialidad del caso implementando todas las medidas de protección de la información obtenida. Se pidió permiso para registrar la información por cinta magnetofónica o grabación de la reunión de zoom. Se informó sobre los objetivos del estudio y sobre el manejo de los datos obtenidos. La problemática que aborda la investigación es particularmente delicada, por este motivo, la investigación cuidó y cumplió escrupulosamente los protocolos éticos destinados a garantizar:

- La confidencialidad de la información manejada.
- El consentimiento/asentimiento informado de todos los participantes en el mismo.

- La devolución de la información generada a los actores participantes.

Los participantes de la investigación fueron informados de la investigación y cumplieron con los siguientes criterios:

Criterios de Inclusión. Los criterios de inclusión fueron:

- Ser estudiante de 8 a 16 años de edad del quinto al décimo año de EGB, de las instituciones educativas seleccionadas por conveniencia, que desee participar en el estudio (asentimiento informado) y que cuente con la aprobación de su representante legal, consignada en un consentimiento informado.
- Ser docente de una de las instituciones educativas seleccionadas por conveniencia, que deseen participar en el estudio y que firmen el asentimiento informado.
- Ser padre de familia o representante legal del niño o adolescente considerado como presunta víctima o victimario de bullying o cyberbullying (detectados en la primera fase de la investigación y por informantes clave-psicólogo/a institucional); que deseen participar en el estudio y que firmen el asentimiento informado.
- Ser parte de la unidad de análisis seleccionada.

Criterios de exclusión. Se consideraron los siguientes criterios de exclusión:

- Estudiantes, docentes y padres de familia que manifiesten su deseo de no participar en la investigación.
- Estudiantes, docentes y padres de familia que al momento de recolectar la información no se sintieran en condiciones de salud o emocionales para participar.
- Estudiantes con discapacidad intelectual profunda.

Capítulo 7. Resultados I: Percepción de los Niños y Adolescentes frente a situaciones de Acoso Escolar. Fase 1

Con la aplicación de las escalas de Bullying (EBIPQ) y Cyberbullying (ECIPQ) a los 433 estudiantes participantes se pudo identificar los protagonistas de acoso escolar en función de las variables sociodemográficas de edad, sexo y tipología de acoso. La escala Brief-Cope (BC) posibilitó la identificación de las estrategias de afrontamiento utilizadas por los niños y adolescentes encuestados frente a situaciones de acoso escolar y Cyberbullying; a continuación, se presentan los mismos:

Protagonistas

Se identificó un involucramiento directo de bullying en el 42.8% (n=185) de los estudiantes, de ellos el 60.5% eran víctimas, el 6.0% agresores y 33.5% agresores victimizados. Así también, se encontró un involucramiento de Cyberbullying en el 19.9% (n=86) de los estudiantes, de ellos el 40.7% resultaron ser víctimas, el 29.0% agresores y el 30.3% agresores victimizados. De quienes usan redes sociales; el 27.8% se encontraban involucrados en cyberbullying, siendo el 13.3% agresores, el 7.8% agresores victimizados y el 6.7% víctimas.

El 52.5% de estudiantes no se encontraban involucrados en ninguna manifestación de bullying; el 3.2% cumplían roles de víctimas en ambos tipos de manifestación, el 0.7% eran agresores de forma simultánea y el 3.9% agresores victimizados; se encontró también que el 19% de participantes eran víctimas de bullying; sin embargo, no se encontraban involucrados en un rol de Cyberbullying, además el 2.5% de estudiantes que no se encontraban involucrados en bullying eran víctimas de Cyberbullying y el 1.6% eran agresores, ver tabla 1.

Tabla 1*Distribución de estudiantes en un escenario de bullying y cyberbullying (%)*

| Rol Bullying | Rol Cyberbullying | % |
|---------------------|--------------------------|-------------|
| Víctima | Víctima | 3.2 |
| | Agresor | 2.1 |
| | Agresor victimizado | 1.6 |
| | No involucrado | 19.0 |
| Agresor | Víctima | 0.2 |
| | Agresor | 0.7 |
| | Agresor victimizado | 0.0 |
| | No involucrado | 1.6 |
| Agresor victimizado | Víctima | 2.1 |
| | Agresor | 1.4 |
| | Agresor victimizado | 3.9 |
| | No involucrado | 6.9 |
| No involucrado | Víctima | 2.5 |
| | Agresor | 1.6 |
| | Agresor victimizado | 0.5 |
| | No involucrado | 52.5 |

Variables Sociodemográficas

Edad. El inicio de manifestaciones de bullying desde cualquier rol: víctima, agresor y agresor victimizado, fue a los 9 años, dado que el 64.7% de niños de esta edad se encontraban involucrados en este escenario, mientras que el cyberbullying se presentaba con mayor frecuencia desde los 11 años (21.1%), no se encontró una relación significativa entre el tipo de institución y el rol que cumplían dentro de un escenario de bullying ($\chi^2= 7.45$, $p=0.281$) o cyberbullying ($\chi^2= 9.27$, $p=0.159$); sin embargo, se encontró un involucramiento mayor en ambas modalidades en el colegio particular en bullying (52.5%) y cyberbullying (27.2%), seguido por el colegio fiscomisional con un involucramiento del 46.6% en bullying y del 18.2% en cyberbullying y finalmente el fiscal con el 39.6% en bullying y 18.9% en cyberbullying; a pesar de no existir diferencias significativas, más del 8% de estudiantes de la institución educativa particular y fiscomisional tenían un rol de agresor con respecto al 4.2% del colegio fiscal en cyberbullying,

además en la institución particular se reportaron la mayor cantidad de agresores y agresores victimizados. Detalles en la tabla 2.

Tabla 2

Implicados en un escenario de Bullying según edad, rol e institución (%)

| Edad en años | Modalidad | | Rol | Fiscal | Particular | Fiscomisional | |
|--------------|-----------|---------------|----------------------|---------------------|------------|---------------|------|
| | Bullying | Cyberbullying | | | | | |
| | | | Víctima | 24.9 | 25.4 | 29.5 | |
| Nueve | 64.7 | 11.8 | Bullying | 2.5 | 5.1 | 1.1 | |
| Diez | 35.1 | 9.1 | | Agresor victimizado | 12.3 | 22.0 | 15.9 |
| Once | 36.7 | 21.1 | | No involucrado | 60.4 | 47.5 | 53.4 |
| Doce | 48.0 | 21.3 | Cyberbullying | 9.5 | 8.5 | 3.4 | |
| Trece | 47.8 | 26.9 | | Víctima | 4.2 | 8.5 | 9.1 |
| Catorce | 45.6 | 22.1 | | Agresor victimizado | 5.3 | 10.2 | 5.7 |
| Quince | 35.3 | 29.4 | | No involucrado | 81.1 | 72.9 | 81.8 |

Sexo. La proporción de hombres y mujeres en cada rol en el escenario de bullying ($\chi^2=5.513$, $p=0.138$) y cyberbullying ($\chi^2=4.580$, $p=0.205$) no fue significativamente distinto, pues aproximadamente el 25% de ambos sexos eran víctimas y alrededor del 12% agresores-victimizados, además cerca del 7% eran cybervíctimas y 5% cyberagresores. Ver tabla 3.

Tabla 3

Implicados en un escenario de Bullying según sexo

| | Rol | Mujeres | Hombres |
|----------------------|---------------------|---------|---------|
| Bullying | Víctima | 26.9 | 25.4 |
| | Agresor | 0.6 | 3.6 |
| | Agresor victimizado | 11.5 | 15.9 |
| | No involucrado | 60.9 | 55.1 |
| Cyberbullying | Víctima | 5.8 | 9.4 |
| | Agresor | 4.5 | 6.5 |
| | Agresor victimizado | 8.3 | 4.7 |
| | No involucrado | 81.4 | 79.3 |

Tipología de Acoso

El 35.1% de los involucrados en el escenario del bullying han sufrido insultos, siendo la agresión más común, seguida por la violencia verbal indirecta a través de chismes (24.9%), en la tabla 4 se puede observar que el 50% de agresores victimizados han recibido violencia verbal directa a través de insultos, frente al 29.5% de víctimas, así también el 24.2% de agresores victimizados han ejecutado violencia física directa con golpes, patadas o empujones, frente al 18.2% de agresores que lo han realizado.

Prácticamente la misma cantidad de agresores y agresores victimizados (9%) han dejado de lado a alguien practicando la exclusión social. Se encontró además que prácticas de violencia verbal indirecta (decir palabras sobre alguien porque se quiere hacer daño y chismes sobre alguien), violencia verbal directa (amenazas a alguien) y violencia física indirecta (robado o dañado cosas) eran practicados exclusivamente por los agresores victimizados, mientras que los agresores realizaban actividades de violencia directa como golpear, insultar y excluir a los demás.

Tabla 4

Tipo de violencia ejercida frecuentemente (una vez o más en una semana) según implicados en escenario de bullying

| | Tipo de violencia | Víctima | Agresor | Agresor victimizado | Total |
|---|--------------------------|----------------|----------------|----------------------------|--------------|
| Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado. | Física directa | 9.8 | 0.0 | 22.6 | 14.1 |
| Alguien me ha insultado. | Verbal directa | 29.5 | 0.0 | 50.0 | 35.1 |
| Alguien le ha dicho a otras personas palabras sobre mí porque quieren hacerme daño. | Verbal indirecta | 14.3 | 0.0 | 25.8 | 17.8 |
| Alguien me ha amenazado. | Verbal directa | 3.6 | 0.0 | 11.3 | 6.5 |

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

| | | | | | |
|--|------------------|------|-------------|------|-------------|
| Alguien me ha robado o ha dañado mis cosas. | Física indirecta | 4.5 | 0.0 | 12.9 | 7.6 |
| Otras personas me han dejado de lado. | Exclusión social | 10.7 | 0.0 | 16.1 | 12.4 |
| Alguien ha dicho a otras personas chismes sobre mí. | Verbal indirecta | 19.6 | 0.0 | 37.1 | 24.9 |
| He golpeado, pateado o empujado a alguien. | Física directa | 0.0 | 18.2 | 24.2 | 9.7 |
| He insultado o he dicho palabras a alguien porque quiero hacerle daño. | Verbal directa | 0.0 | 9.1 | 14.5 | 5.9 |
| He dicho a otras personas palabras sobre alguien porque quiero hacerle daño. | Verbal indirecta | 0.0 | 0.0 | 6.5 | 2.7 |
| He amenazado a alguien. | Verbal directa | 0.0 | 0.0 | 9.7 | 3.8 |
| He robado o dañado alguna cosa de alguien. | Física indirecta | 0.0 | 0.0 | 6.5 | 2.7 |
| He dejado de lado a alguien (he ignorado). | Exclusión social | 0.0 | 9.1 | 9.7 | 4.3 |
| He dicho a otras personas chismes sobre alguien. | Verbal indirecta | 0.0 | 0.0 | 9.7 | 3.8 |

Las situaciones de victimización más frecuentes fueron la recepción de chismes sobre los niños por internet y las palabras e insultos mediante internet o mensajes de celular, esta última en proporciones prácticamente iguales entre víctimas y agresores victimizados, mientras que escuchar chismes sobre ellos por internet han sido más comunes en agresores victimizados, se encontró además que el jaqueo de cuentas para hacerse pasar por ellos ha sido más común en las víctimas.

Además, la publicación de videos o fotos comprometedoras en internet y la modificación de fotos era una violencia recibida exclusivamente por agresores victimizados. Por otra parte, dejar de lado (excluido, ignorado) o bloqueado a alguien de una red social ha sido la agresión más común (18.6%), principalmente practicada por los agresores (36%); mientras que, los agresores victimizados han sido los únicos que han publicado información personal de alguien por hacerle daño y modificado fotos o videos de alguien que estaban publicados en internet. Ver tabla 5.

Tabla 5

Tipo de violencia ejercida frecuentemente (una vez o más en una semana) según implicados en escenario de cyberbullying

| | Tipo de violencia | Víctima | Agresor | Agresor victimizado | Total |
|--|--|----------------|----------------|--------------------------------|--------------|
| Alguien me ha dicho palabras o me ha insultado usando el internet o mensajes por celular, porque quieren hacerme daño. | Insultos electrónicos/Hostigamiento | 17.1 | 0.0 | 15.4 | 11.6 |
| Alguien ha dicho a otros palabras sobre mí, usando internet o mensajes por celular, porque quieren hacerme daño. | Denigración | 5.7 | 0.0 | 11.5 | 5.8 |
| Alguien me ha amenazado a través de mensajes en internet o celular. | Ciber persecución | 5.7 | 0.0 | 3.8 | 3.5 |
| Alguien ha jaqueado mi cuenta de correo y ha robado mi información personal. | Suplantación de personalidad | 11.4 | 0.0 | 7.7 | 7.0 |
| Alguien ha jaqueado mi cuenta de correo o redes sociales y se ha hecho pasar por mí. | Acoso cibernético por delegación/indirecto | 2.9 | 0.0 | 11.5 | 4.7 |
| Alguien ha creado una cuenta de correo o redes sociales falsas para hacerse pasar por mí. | Suplantación de personalidad | 2.9 | 0.0 | 11.5 | 4.7 |
| Alguien ha publicado información personal sobre mí en el internet. | Desvelamiento | 2.9 | 0.0 | 3.8 | 2.3 |
| Alguien ha publicado videos o fotos comprometedoras sobre mí en internet. | Desvelamiento | 0.0 | 0.0 | 3.8 | 1.2 |
| Alguien ha modificado fotos mías que yo había publicado en internet. | Denigración | 0.0 | 0.0 | 3.8 | 1.2 |
| He sido dejado de lado (excluido, ignorado) o | Exclusión | 11.4 | 0.0 | 11.5 | 8.1 |

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

| | | | | | |
|---|--|------|------|-------------|-------------|
| bloqueo de una red social o del chat. | | | | | |
| Alguien ha dicho chismes sobre mí por internet. | Denigración | 14.3 | 0.0 | 34.6 | 16.3 |
| He dicho palabras a alguien o le he insultado, usando mensajes por celular o internet, porque quiero hacerle daño. | Insultos electrónicos/Hostigamiento | 0.0 | 8.0 | 15.4 | 7.0 |
| He dicho palabras sobre alguien a otras personas a través de mensajes por celular o internet, porque quiero hacerle daño. | Denigración | 0.0 | 4.0 | 11.5 | 4.7 |
| He amenazado a alguien a través de mensajes por celular o internet. | Ciberpersecución | 0.0 | 4.0 | 11.5 | 4.7 |
| He jaqueado la cuenta de correo o redes sociales de alguien y me he robado su información personal. | Suplantación de personalidad | 0.0 | 16.0 | 7.7 | 7.0 |
| He jaqueado la cuenta de correo o redes sociales de alguien y me he hecho pasar por él o ella. | Acoso cibernético por delegación/indirecto | 0.0 | 8.0 | 7.7 | 4.7 |
| He creado una cuenta de correo de redes sociales falsa para hacerme pasar por otra persona. | Suplantación de personalidad | 0.0 | 12.0 | 7.7 | 5.8 |
| He publicado información personal de alguien en el internet, porque quiero hacerle daño. | Desvelamiento | 0.0 | 0.0 | 3.8 | 1.2 |
| He publicado videos o fotos comprometedoras de alguien en internet. | Desvelamiento | 0.0 | 8.0 | 3.8 | 3.5 |
| He modificado fotos o videos de alguien que estaban publicados en internet. | Denigración | 0.0 | 0.0 | 7.7 | 2.3 |
| He dejado de lado (excluido, ignorado) o bloqueado a alguien en una red social o chat. | Exclusión | 0.0 | 36.0 | 26.9 | 18.6 |
| He dicho chismes sobre alguien en internet. | Denigración | 0.0 | 8.0 | 11.5 | 5.8 |

Tipología Familiar y Rol en un Escenario de Acoso Escolar

Las víctimas de bullying principalmente pertenecían a familias nucleares¹⁸, mientras que los agresores se dividían entre familias nucleares y extendidas¹⁹ y los agresores victimizados entre nucleares y monoparentales²⁰. Ver tabla 6.

Tabla 6*Tipología de familia y rol en un escenario de bullying*

| Tipo de Familia | Víctima | | Agresor | | Agresor victimizado | | No involucrado | |
|--|---------|--------|---------|-------|---------------------|-------|----------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Nuclear | 53 | 47.7 | 4 | 36.4 | 19 | 30.6 | 105 | 42.5 |
| Extendida | 22 | 19.82 | 4 | 36.4 | 10 | 16.1 | 46 | 18.6 |
| Monoparental materna | 14 | 12.61 | 0 | 0.0 | 17 | 27.4 | 43 | 17.4 |
| Monoparental paterna | 1 | 0.90 | 0 | 0.0 | 2 | 3.2 | 3 | 1.2 |
| reconstruida | 5 | 4.50 | 1 | 9.1 | 5 | 8.1 | 14 | 5.7 |
| Monoparental materna con soporte de origen | 8 | 7.21 | 0 | 0.0 | 7 | 11.3 | 25 | 10.1 |
| Monoparental paterna con soporte de origen | 1 | 0.90 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 3 | 1.2 |
| Reconstruida y extendida | 3 | 2.70 | 0 | 0.0 | 2 | 3.2 | 5 | 2.0 |
| Otros | 4 | 3.60 | 2 | 18.2 | 0 | 0.0 | 3 | 1.2 |
| Total | 111 | 100.00 | 11 | 100.0 | 62 | 100.0 | 247 | 100.0 |

Las víctimas de cyberbullying principalmente pertenecían a familias nucleares, monoparentales maternas y monoparentales maternas con soporte de origen²¹, mientras que el 50% de agresores pertenecían a familias nucleares y el 40% de agresores victimizados a familias extendidas, así también las personas que no estaban involucradas en un escenario de cyberbullying en su mayoría también pertenecían a familias nucleares. Ver tabla 7.

¹⁸ Viven con papá, mamá y hermanos.

¹⁹ Viven con papá, mamá, hermanos y otros familiares consanguíneos como abuelos, tíos, primos, entre otros.

²⁰ Viven solo con uno de los papás, si viven solo con la mamá se denomina monoparental materna y si viven solo con el papá se denomina monoparental paterna.

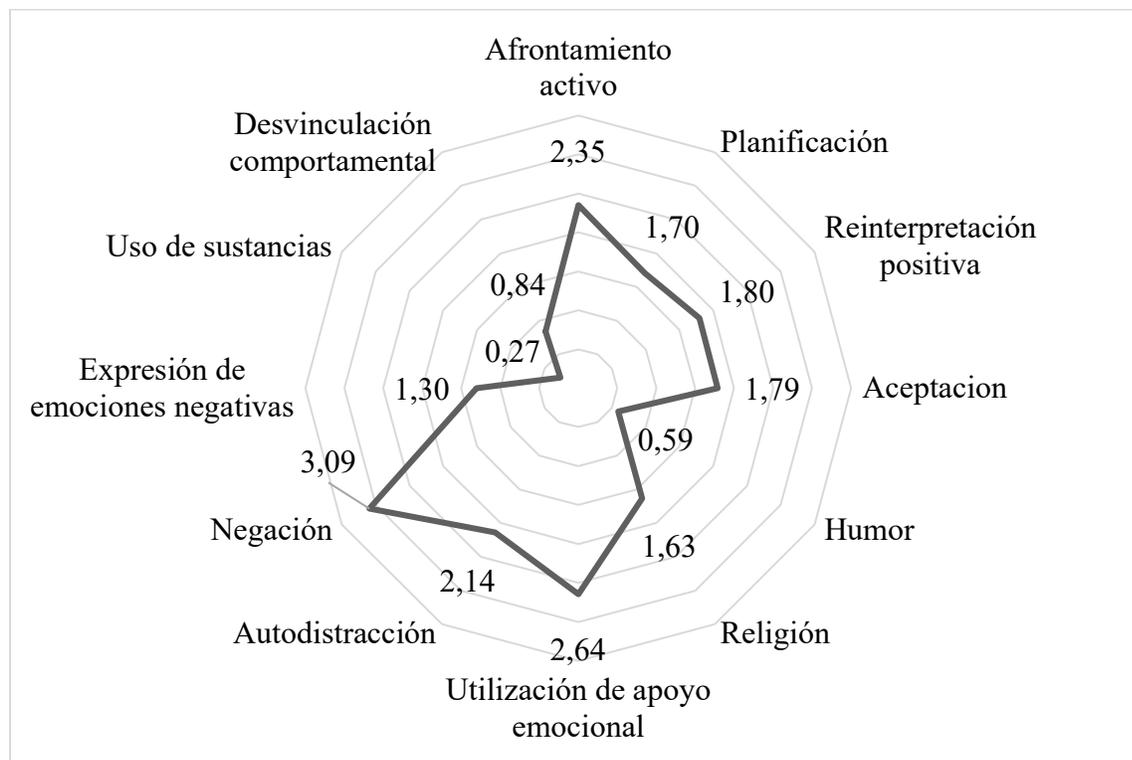
²¹ Viven solo con la mamá a nivel de progenitores, pero con el apoyo de la familia de origen de la mamá.

Tabla 7*Tipología de familia y rol en un escenario de cyberbullying*

| Tipo de Familia | Víctima | | Agresor | | Agresor victimizado | | No involucrado | |
|---|---------|-------|---------|-------|------------------------|-------|-------------------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Nuclear | 10 | 28.6 | 13 | 52.0 | 5 | 20.0 | 153 | 44.2 |
| Extendida | 2 | 5.7 | 3 | 12.0 | 10 | 40.0 | 67 | 12.8 |
| Monoparental materna | 7 | 20.0 | 3 | 12.0 | 6 | 24.0 | 58 | 3.7 |
| Monoparental paterna | 1 | 2.9 | 2 | 8.0 | 0 | 0.0 | 3 | 1.1 |
| Reconstruida | 4 | 11.4 | 1 | 4.0 | 1 | 4.0 | 19 | 0.3 |
| Monoparental materna con soporte de origen | 8 | 22.9 | 2 | 8.0 | 2 | 8.0 | 28 | 0.1 |
| Monoparental paterna con soporte de origen | 0 | 0.0 | 1 | 4.0 | 0 | 0.0 | 3 | 0.0 |
| Reconstruida y extendida | 3 | 8.6 | 0 | 0.0 | 1 | 4.0 | 6 | 0.0 |
| Otros | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 9 | 0.0 |
| Total | 35 | 100.0 | 25 | 100.0 | 25 | 100.0 | 346 | 0.0 |

Estrategias de Afrontamiento

Para el análisis de las estrategias de afrontamiento haciendo uso de la escala BC, se trabajó con 185 estudiantes, quienes afirmaban realizar actividades para afrontar el acoso/incomodidades en la escuela: 55 víctimas, 6 agresores, 38 agresores victimizados, y 86 personas no involucradas. La estrategia más empleada fue la negación, pues solamente el 29.1% de estudiantes (n=54) afirman una presencia de acoso y con una alta frecuencia de uso (M=3.09; DE=1.3), seguida por utilización de apoyo emocional (M=2.53; DE=1.96) y afrontamiento activo (M=2.35; DE=1.9); así también, las estrategias menos empleadas correspondieron a la utilización de sustancias (M=0.27; DE=0.8) con un uso reportado por el 14% de entre 10 y 15 años (M=12.7) y el humor (M=0.59; DE=1.19) por el 40%. Ver figura 3.

Figura 3*Uso de estrategias de afrontamiento*

En general se registró un bajo uso de estrategias de afrontamiento, pues en la mayoría de ellos el uso presenta valores por debajo de la media de la escala ($M=3$); se encontró que el uso del “humor” era significativamente mayor en los agresores victimizados que en el resto de roles ($H=17.54$; $p<0.001$) así como el uso de la “religión” ($H= 16.74$; $p<0.001$), especialmente en comparación a los agresores, se encontró también una diferencia significativa en la expresión de emociones negativas ($H=9.39$; $p<0.05$), uso de sustancias ($H=14.47$; $p<0.01$) y desvinculación comportamental ($H=12.64$; $p<0.01$). Detalles en tabla 8.

Se encontró que los ciberagresores victimizados eran quienes empleaban la estrategia de humor ($M=1.86$; $DE=1.70$) significativamente mayor a los estudiantes con otros roles ($H=8.21$; $p=0.017$).

Tabla 8*Estrategias de afrontamiento según rol (personas que asumen un acoso)*

| Estrategia | Víctima | | Agresor | | Agresor victimizado | | No involucrado | |
|-----------------------------------|---------|------|---------|------|------------------------|------|-------------------|------|
| | M | DE | M | DE | M | DE | M | DE |
| Afrontamiento activo | 2.47 | 1.81 | 2.33 | 2.94 | 2.47 | 1.78 | 2.21 | 1.84 |
| Planificación | 1.84 | 1.66 | 0.83 | 1.33 | 1.92 | 1.71 | 1.58 | 1.72 |
| Reinterpretación positiva | 1.78 | 1.47 | 2.00 | 2.53 | 1.92 | 1.55 | 1.74 | 1.79 |
| Aceptación | 2.09 | 1.80 | 1.50 | 1.76 | 1.92 | 1.71 | 1.56 | 1.73 |
| Humor*** | 0.44 | 1.00 | 0.50 | 0.84 | 1.39 | 1.70 | 0.35 | 0.89 |
| Religión*** | 1.38 | 1.47 | 0.33 | 0.82 | 2.53 | 1.84 | 1.49 | 1.69 |
| Utilización de apoyo emocional | 3.02 | 1.82 | 2.00 | 2.53 | 2.89 | 2.09 | 2.35 | 1.92 |
| Autodistracción | 2.35 | 1.61 | 2.67 | 1.97 | 2.24 | 1.59 | 1.92 | 1.47 |
| Negación | 3.05 | 1.40 | | | 3.00 | 1.41 | 3.18 | 1.3 |
| Expresión de emociones negativas* | 1.41 | 1.45 | 1.17 | 2.40 | 1.76 | 1.51 | 1.05 | 1.35 |
| Uso de sustancias** | 0.22 | 0.81 | 0.00 | 0.00 | 0.68 | 1.23 | 0.13 | 0.58 |
| Desvinculación comportamental** | 0.91 | 1.34 | 0.50 | 0.84 | 1.43 | 1.54 | 0.57 | 1.01 |

Nota: * ($p < .05$), ** ($p < .01$); *** ($p < .001$)

La edad de los estudiantes se mostró relacionada positivamente con el afrontamiento activo ($r_s = 0.321$, $p < .001$), planificación ($r_s = 0.187$, $p < .05$), aceptación ($r_s = 0.281$, $p < .05$), humor ($r_s = 0.272$, $p < .01$), utilización de apoyo emocional ($r_s = 0.212$, $p < .01$), autodistracción ($r_s = 0.268$, $p < .001$) y uso de sustancias ($r_s = 0.208$, $p < .01$).

El uso de la estrategia de afrontamiento activo estuvo relacionado directamente con los insultos, calumnias, robos, daños materiales y chismes recibidos por los estudiantes; así también, la planificación se relacionó directamente con todas las manifestaciones de bullying, excepto las amenazas y dejar de lado. La reinterpretación positiva por su parte se relacionó directamente con las calumnias, amenazas, robos, daños materiales y chismes; además la estrategia de aceptación con todas las manifestaciones, excepto con la social (dejar de lado), presentó una relación importante con los insultos. Por otra parte, la utilización de apoyo emocional estuvo relacionada únicamente con los insultos y los daños y robos materiales. El distanciamiento mental o auto

distracción presento relaciones directas con las calumnias y chismes, la estrategia de negación no se relacionó con ninguna manifestación de acoso y la desvinculación comportamental con todas las manifestaciones, se encontró también una relación importante entre el uso de sustancias y las amenazas. Detalles en la tabla 9.

Tabla 9

Correlación entre estrategias de afrontamiento y tipo de agresión recibida

| Tipo de agresión | AA | PI | RP | AC | HU | RE | UA | DM | NE | EE | US | DC |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Golpes (Físico directo) | 0.06 | .193* | 0.143 | .234* | .253* | .200* | 0.06 | 0.08 7 | - 0.11 | 0.131 | .173* | .186* |
| Insultos (verbal directo) | .233* | .254* | 0.103 | .219* | .312* | 0.112 | .165* | 0.10 3 | - 0.09 | .253* | .194** | .152* |
| Calumnias | .181* | .159* | .243* | .197* | .153* | .249* | 0.14 | .208* | - 0.03 | .280* | 0.126 | .267* |
| Amenazas | 0.05 8 | 0.115 | .158* | .194* | 0.077 | 0.084 | 0.01 | 0.07 2 | 0.10 7 | .151* | .355** | .248* |
| Robos, daños materiales | .151* | .243* | .181* | .335* | .181* | .217* | .173* | 0.06 8 | 0.01 2 | .200* | .227** | .223* |
| Exclusión social (Relacional) | 0.04 6 | 0.04 | 0.14 | 0.093 | 0.04 | .228* | 0.1 | 0.03 2 | - 0.09 | .179* | 0.141 | .187* |
| Chismes | .185* | .178* | .197* | .214* | .148* | .181* | 0.1 | .162* | 0.03 5 | .186* | 0.128 | .199* |

Nota: * ($p < .05$), ** ($p < .01$); *** ($p < .001$). AA= Afrontamiento activo, PL= Planificación, RP=

Reinterpretación positiva, AC= Aceptación, HU= Humor, RE=Religión, UA= Utilización de apoyo emocional, DM=Autodistracción/Distanciamiento mental, NE= Negación, EE=Expresión de emociones negativas, US=Uso de sustancias, DC= Desvinculación comportamental.

Capítulo 8. Resultados II: Percepción de los Niños y Adolescentes Presuntos Agresores y Víctimas frente a situaciones de Acoso Escolar. Fase 2

Con la aplicación de los 8 grupos focales se pudo evidenciar las experiencias subjetivas que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar, tanto desde la perspectiva de sus protagonistas: niños y adolescentes (con conductas de acoso escolar y víctimas), como desde la perspectiva de los docentes y padres de familia, a continuación, los resultados:

Perspectiva de los Niños y Adolescentes con Conductas de Acoso Escolar

Interacción entre Pares. Los estudiantes participantes presentan diversas percepciones sobre la interacción con sus compañeros, algunos la califican como parcial aduciendo que no se llevan bien con sus compañeros dado que no salen mucho, otros la califican como buena dado que no hay peleas ni insultos con sus compañeros, también la perciben como básica, puesto que hay respeto mutuo, confianza, no resentimientos; sino más bien, una relación basada en las bromas sin la intencionalidad de herir, sin que nadie salga llorando. No obstante, también se presenta la percepción de una interacción media, más o menos, regular, dado que los compañeros molestan, son muy fastidiosos; si bien manifiestan que tienen compañeros que les brindan confianza, con otros en cambio la interacción es de desconfianza.

“Sí, porque a veces me gusta y a veces no y porque no me llevo bien con los compañeros y en Educación Física el profesor (...) casi siempre me trata mal a mí, ayer nos dejaron encerrados en la cancha” (E4).

“Medio, medio, a unos les tengo confianza a otros no” (EASR1).

“¡Ah!, es dependiendo porque a mis compañeras se les trata con un poco más de delicadeza o más respeto y a mis compañeros o sea hay confianza a otros no” (EASR4).

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

“Más o menos, no les tengo mucha confianza en algunos, en otros sí” (EASR3).

“Bueno en mi caso era que yo no tenía grupo, pero si con una amiga que solo pasábamos hablando, así, entre grupo de amigas” (EASR3).

Consideran que su interacción en la escuela se da con pares de su mismo sexo y a veces del sexo contrario, conformando grupos de 2, 5 y hasta 6 integrantes, también está presente la interacción con sus hermanos menores. Sus actividades recreativas escolares se centran en el deporte, sobre todo fútbol o volley, en el diálogo o, en pasar tiempo con su pareja.

Manifiestan que en ausencia de los docentes quienes ponen y hacen ejecutar las normas y reglas en el aula son los presidentes de grado o vicepresidentes, los amigos del presidente o vicepresidente, el más estudioso; pero también, lo hace el compañero más popular, el más fuerte, las mujeres, el estudiante que molesta e insulta, o incluso nadie.

“Es el presidente, porque como todos lo eligieron, es como que el profesor puede decirse, todos lo eligieron y tuvieron la voluntad de escogerlo, en este caso sería el presidente o el más matón, el más estudioso, o el que más molesta, friega a todos y entonces a veces le hacen caso, por ser fuerte” (E7).

“A veces sabe poner la presidenta del grado, aunque otras veces también sabe tomar el control el que molesta al grado” (EASR2).

“Yo digo que el popular, el que tiene más amistades para darle la palabra” (EASR6).

“O también sería porque algunos nombran de presidente, así como dijo ya, son populares así se creen ya que ya mandan” (EASR1).

“La presidenta o el presidente y también las mujeres” (EASR4).

En general identifican el clima escolar como favorable en función que interaccionan bien con sus compañeros y profesores, hay recreación, juego y diversión e interacción social, a la vez que les forma para su futuro; mencionan que les agrada ir a su escuela y aprender. No obstante, también se presenta el criterio de la presencia en el contexto escolar de estudiantes que molestan, centrándose siempre en el mismo niño, haciendo uso del acoso físico por medio de puñetes, por lo cual consideran que no se debe dar tanta confianza, denotándose posiblemente una interacción basada en la desconfianza y en problemas con sus pares. Se evidencia además afinidad con aquellos que consideran pertenecen a su grupo de iguales.

“Sí me gusta, porque le veo a mi mejor amigo, me veo con los compañeros, aunque a veces unas dos que tres iras con los metidos” (E3).

“Define mi carrera, define mi futuro y además hago vida social para en un futuro poder adaptarme más las palabras que no conozco y poder llevarme con los profesores, si me agrada” (E7).

“A mí a veces si me gusta ir porque quiero aprender y eso, pero a veces no me gusta ir porque no puedo, tengo algunos problemas con amistades, entonces como que no me gusta ir” (EASR6).

“Sí, sí me gusta, porque aprendemos, a veces hacemos amigos” (EASR4).

“Sí, porque ya le tienen cogido el golpe, le tienen envidia, le han cogido los puñetes” (E3).

“No hay que dar tanta confianza, es que él se puede agarrar de la confianza” (E4).

Perciben que son siempre los mismos niños o adolescentes los que molestan, pero también se van cambiando, estando presentes dichas conductas tanto en las mujeres como en los varones.

Protagonistas. Consideran que los niños o adolescentes que molestan lo hacen generalmente en grupo y en presencia y apoyo de sus amigos.

“Suelen molestar en grupo” (EASR2).

“Molestan en grupo con los amigos, la mayoría molestan cuando están con amigos” (EASR5).

Causas. Adjudican como causas de las conductas de acoso escolar a la presencia de problemas familiares, a la necesidad de desahogarse, a conductas adictivas de los padres, a maltrato intrafamiliar, a la ausencia de autocontrol emocional, a la imposición de miedo en sus pares (asimetría de poder), a la influencia social de su grupo de pares, al hecho de que consideran que el otro es diferente por lo cual no lo aceptan (sentido de pertenecía), porque son provocados, por una necesidad de llamar la atención (denotando una necesidad de ser visibilizados), por presumir y ganar el respeto del otro en función del miedo, porque desean hacerles sentir mal (evidenciando la presencia de la intencionalidad de generar daño), por su mal manejo emocional -plasmado en su necesidad de desatar su ira y rencor-, por imitación (aprendizaje vicario), por un complejo de superioridad, por sentirse bien, por asimetría de poder dado que la víctima no puede ni sabe cómo defenderse, por maldad, por una ambigüedad emocional y por una necesidad de autovalidación. Saben que podría haber consecuencias a sus acciones como el hecho de ser sancionados, o convertirse en malos.

“Umm, pueden en la casa ser maltratados, no ser atendidos, quieren desahogarse molestando a otras personas” (EASR2).

“Yo creo que molestan por los problemas de casa y porque se quieren sentir superiores, porque no tienen como desahogarse también” (EASR2).

“¡Eh!, o sea problemas en casa, de parte del padre puede ser que es alcohólico, o maltrata a su mamá y lo maltrata a él, eso” (EASR4).

“¡Eh! yo creo que molestan porque ven que la persona es diferente y entonces empieza el bullying” (EASR6).

“Por tener malas amistades, porque quieren verse superior a los demás y que les tengan miedo” (EASR3).

“Porque algunos a veces se dejan llevar de sus amigos y les dicen ‘insúltale’, ‘oféndele con tal palabra’ y cuando están en grupo o sea si insultan, pero a veces o sea la mayoría a veces no y son muy distintos cuando están sin amigos” (EASR5).

“Sí, sería ya cuando los hombres según dicen que ‘me provocas’, ahí van” (EASR1).

“Porque no le acepta la gente como él es realmente, como la persona es realmente” (EASR6).

“A veces se sienten como en obligación de defender a las personas por el motivo de caerles bien a otros o unirse a ese grupo de personas para ver si así pueden hacerse sus amigos, porque en muchos casos hay que algunos rechazan a la persona porque no son como ellos” (EASR5).

“Para que le tengan miedo, respeto hacia él, así hacen con todos, eso es malo también se trata de hacer el más alzado y trata de pegar a todos y es malo, algunos son porque llaman la atención, porque también les puede pasar algo (...). Le tiene rencor full, aparte es para hacerse los muy alzados, para insultar, o sea, tratan de insultar a la gente y hacerla sentir mal, hacerle una cosa mala” (E6).

“Porque se sienten bien haciéndolo y algunos chicos como que desatan su ira haciéndolo con otras personas, porque tienen como que guardado algo, yo que sé que les pasa algo y vivencias también son y también para quedar bien (...), que algunas veces se sienten bien y en otras no, se sienten bien porque logran lo que quieren molestar a otra persona y algunas veces se sienten mal porque molestan y como que molestan no porque querían sino porque como que querían desatar una ira y querían herir a otras personas y se ponen a pensar y piensa que le está haciendo el mismo daño que le hicieron a él y que no debe hacer, solo en algunos casos” (E7).

“Porque alguna vez le cogieron rencor a alguna persona, cuando te hacen algo, o si no te quieren parar bola” (E4).

Manifiestan que la conducta de agresión se encuentra en función de la estructura, dado que se inicia en la niñez, a partir de la cual va progresando y manteniéndose, puesto que al estudiante que molesta no le agrada sentirse vulnerable, de ahí su necesidad de hacerse respetar haciendo uso del miedo, golpes y amenazas, pegando por temor a que le peguen.

“Es la estructura, ya que desde que son niños llevan un remordimiento de siempre molestar a personas y molestar así, y no se dedican a sí a los estudios, sino siempre a molestar a personas y van como que avanzando y así a una edad más amplia y van haciéndose más y más y ya no pueden salir de eso, ya que desde un principio siempre han estado con eso” (E7).

“A veces pega, por temor a que le peguen” (E3).

Tipos y manifestaciones. Las manifestaciones del acoso escolar tradicional se caracterizan por ser verbales directas a través de insultos ligados a su intelecto, nombre, género, apariencia

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

física y dignidad, haciendo uso de términos como tonto, meco, estúpido, negro, cojudo, o feo; se presenta además el acoso verbal indirecto a través de rumores mal intencionados y amenazas. Evidencian además la presencia de acoso físico directo a través de golpes, patazos, meter el pie al jugar fútbol, hacerles caer o halar el cabello, y, el físico indirecto a través de quitarles algo.

“Estúpido, meco, marica, gay y lesbiana” (E4).

“Meco, negro, estúpido, cojudo” (E1).

“Estúpido, feo, negro” (E5).

“O sea, ofendiendo con palabras, insultos” (EASR4).

“Deja de ser tonto, ¡eh, como es!” (EASR5).

“Feo” (EASR2).

“Ser gorda” (EASR1).

“Que es una hija de tal, así” (EASR6).

“He escuchado que a veces los hombres se refieren a las mujeres como que le dicen ‘eres muy fácil’ (EASR5).

“A mí me han dicho ‘coronavirus’, por el hecho de que es Gino se parece a chino, por eso” (EASR4).

“¡Eh!, diciéndole cosas ofensivas, a veces haciéndoles con, o sea golpeándoles, pero pocas veces” (EASR4).

“Mediante rumores” (EASR2).

“A veces molestan golpeando, insultando, con palabras groseras, ofensivas, así entre hombres y mujeres también” (EASR5).

“Pegándoles, insultándoles, a veces decir algunas cosas malas y comienzan pegando con palos, a veces para hacerse amigo así están en bicicletas, corren y les

dejan así que él se caiga y no les pueden ayudar (...), algunas veces cogen y le pegan, le hacen caer así, a veces les dan un patazo y así y algunos que lloran con el patazo” (E4).

“Una chica le había jalado del cabello a un chico” (E2).

“También le quitan la plata” (E3).

En cuanto al cyberbullying perciben su presencia a través de rumores ofensivos, insultos y amenazas haciendo uso de las redes sociales, el chat o a través del teléfono. Su manifestación son los memes referentes a la apariencia física, sobre todo dirigido a los profesores, compañeras y compañeros, pero cuidan de no dirigirlos al director porque habría consecuencias, referentes a quitarles el teléfono, quitarles el reloj electrónico, o expulsarles.

“Números falsos, rumores ofensivos, hasta por las redes sociales” (EASR2).

“Puede ser por medio de insultos, o si no también con violencia, o si no consiguen el número de teléfono y le hacen por vía online” (EASR1).

“Bueno a mí me han contado sí, que a veces les molestan en redes sociales por chat y así como insultándoles, amenazándoles y eso y algunas veces ya ha pasado” (EASR5).

“Que hacen memes (...) o sea a veces le quitan algo, o a veces le amenazan (...). A los rectores no. Si se corre el riesgo que les quitan los celulares” (E6).

“Un amigo le fue de sapo a la profe y le quitaron el celular” (E2).

Manifiestan que las conductas de agresión se generan en presencia de amigos, para sentirse superiores. Dichas conductas están presentes desde el inicio de clases, o por periodos más prolongados de un año, dos años, desde que llegó a la escuela, desde inicial, o desde siempre; evidenciándose el sostenimiento y mantenimiento en el tiempo de dichas conductas. Consideran

que las conductas de agresión no se dan en función del género, sino de una manera bidireccional, las chicas molestan a los hombres halándoles el cabello y los hombres a las mujeres; no obstante, también se presenta la percepción de que son los hombres los que más molestan haciendo uso de la tipología del acoso la verbal directa a través de insultos, y de la física directa a través de golpes; en algunos casos también perciben que son más las estudiantes mujeres las que molestan haciendo uso del acoso verbal directo a través de insultos ligados a su dignidad como mujer, pero también la física directa a través de golpes, rasguños, patadas y halando el cabello.

También se presenta el criterio de que la edad es un factor que influye en la presencia de dichas conductas; evidencian además que las manifestaciones de acoso escolar dependen de la asimetría de poder tanto física como psicológica, dado que un niño más grande puede golpear a uno más pequeño, pero también un niño más pequeño puede pegar al más grande, en función de cómo se defienda, de su mentalidad, de sus estrategias, de su carácter y de las redes de apoyo. Parecería ser que la asimetría de poder, cognición, estrategias de afrontamiento y personalidad son mecanismos que intervienen en las conductas de agresión.

“Yo molesto desde inicial, sí” (E3).

“Desde que comenzaron las clases (...), desde hace un año” (E5).

“Desde siempre” (E1).

“Dependiendo de la edad, porque antes para mí molestaban más las chicas a los hombres (...) es mutuo de chico a chica, de chico a chico o de chica a chica” (E7).

“Yo digo que son iguales, porque los hombres les molestan y las mujeres así les jalan del pelo” (E4).

“¡Eh!, yo pienso que los chicos porque ofenden a las chicas ocultando o algunas veces lo dicen de frente” (EASR3).

“Ya cuando los hombres (...) ellos ya comienzan a pegar a otra persona y sí es por insultos, es por insultos, primero se pegan y después yo he visto que ya cuando están cansados así, ellos siempre saben insultarse” (EASR1).

“A ver entre mujeres a veces se dicen ‘eh deja de...’, ‘eres una cualquiera’, eh, ‘que no te da vergüenza como te tienen en boca de otras personas’, vuelta a veces los hombres con los insultos dicen ‘no está man es una...’, bueno ya saben decir malas palabras y los hombres a veces insultan con palabras más groseras, a veces dicen ‘deja de ser hombre’ por el motivo que a veces una mujer cuando le insultan a veces una mujer reacciona y dicen ‘pareces hombre pegando así’ y eso a veces si hiera” (EASR5).

“Porque les cogen la reacción, creo que ya del cabello o de los brazos cogen y les botan al suelo” (EASR5).

“De las chicas, es más, o sea más molestonas, de los hombres es pasable, o sea es diferente como los hombres te molestan, los hombres molestan de una manera y las mujeres molestan de otra. Los hombres con los hombres les meten más con los que no pueden defenderse y también si deben mejorar y vuelta ellos son los que le pegan, los que molestan son los más alzados hasta que una amiga les hace el parecer” (E6).

Perciben además que el acoso verbal directo a través de insultos duele y daña más que el acoso físico directo a través de golpes, ya que el golpe pasa en tanto que el insulto se queda lacerando al estudiante psicológica y socialmente; no obstante, no dejan de visualizar el daño de las dos tipologías de acoso.

“Un golpe ya te duele a ti mismo de forma física, pero cuando hacen rumores, te dicen insultos te están golpeando, pero no en forma física, sino social” (EASR2).

“Yo digo que insultar, ya que eso te queda para toda la vida, no como un golpe que se pasa después de un tiempo” (EASR4).

“Sí como dicen, más duelen las palabras que los golpes” (EASR6).

“Yo creo con las dos maneras” (EASR5).

“Eh, por las palabras, las palabras hieren y eso duele mucho” (EASR5).

Consecuencias. Consideran que los estudiantes que molestan se sienten bien, porque demuestran que son superiores, porque hacen sentir mal a otras personas, porque se enorgullecen y alaban como una forma de generar su autovalidación, pero que también se pueden sentir mal debido a que molestan no porque deseen hacerlo sino como una forma de desatar su ira.

“Bien, porque quieren hacer sentir mal a las otras personas” (E5).

“Bien, porque según ellos es para el orgullo” (E3).

Visualizan como consecuencias del acoso escolar estados de ánimo ligados a sentimientos de soledad, tristeza, dolor y ofensa, dando lugar a tendencias autolíticas y deserción escolar; además, consideran que la autopercepción de no aceptación de parte de la víctima da lugar a modificaciones en sus pautas comportamentales por la necesidad de ser aceptados entre su grupo de pares.

“Se sienten solos y hasta pueden tirarse, tratar de suicidarse ahí mismo” (EASR3).

“Cuando no tienen amigos pueden sentirse solos y es lo mismo como dijo la compañera puedes llegarte a suicidar, o no querer volver a clases nunca más” (EASR2).

“Destrozados” (EASR2).

“Triste” (EASR4).

“Se sienten mal, se sienten ofendidos, en algunas personas a veces ni con ganas de ir al colegio” (EASR5).

“Se sienten irrespetados, destrozados y a veces hasta quieren suicidarse” (EASR2).

“Yo creo que se sienten mal porque no le acepta la gente como él es realmente, como la persona es realmente, entonces va a intentar cambiar para caerles bien” (EASR6).

Los estudiantes presentan criterios divergentes referentes a la relación entre acoso y aprendizaje, algunos consideran que si se puede aprender cuando un compañero molesta, enfatizando en que debe ser más fuerte y solicitar que no lo molesten, otros consideran que no pueden aprender en dicha situación; dado que, disminuiría su concentración, distrayéndose, debido al miedo de que en el recreo le peguen, le quiten la comida, le hagan hacer los deberes de otros niños, o lo amenacen.

“Tendría miedo o sea porque así siempre en la salida o en el recreo así le pegan, no quiere salir a ningún lado, porque le digan tú vas a ser mi sirviente, depende de lo que digan, no puede concentrarse en los estudios” (E4).

“Si puede aprender, depende del tema fuerza, de frenar lo que le molestan, suponiendo que le molesten, total le ignoren y así siga estudiando” (E6).

“Mandan hacer los deberes a los más inteligentes, para sacarse un 10, aunque la profe baja un punto por la firma, o a veces no hacemos los deberes y copiamos en la buseta” (E3).

Redes de apoyo. Perciben como redes de apoyo de las víctimas a los profesores, al presidente del grado, a un compañero con quien se sienten más cercanos los niños o adolescentes

víctimas de acoso escolar, al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) o a la directora; pero también pueden ser individuales cuando la víctima se defiende por sí misma y para el acoso; no obstante, también visualizan que hay ocasiones en donde no ayudan a la víctima, sobre todo si no tiene amigos.

“Los profesores son los que detienen porque al que no ayuda no le importa” (EASR6).

“El presidente del grado” (EASR1).

“Yo creo que sí les apoyan a los que se sienten más cercanos, otros en algunas ocasiones no le pueden ayudar” (EASR3).

“A veces pueden brindar apoyo de sus amigos o mejores amigos con los que tienen toda la confianza del mundo para ellos, pero cuando no tienen amigos (...)” (EASR2).

“Si se defienden hay algunos que avisan y otros no y ellos mismos se defienden, el que no es tan fuerte, cuando avisan, avisan a los directores que les llaman a los papás” (E6).

“La profe y el DECE” (E3).

“La directora y los profesores” (E4).

“A los chicos que molestan, depende quien molestan, hay unos chicos que se defienden y otros que se dejan molestar, los chicos que se defienden como que ya les dan un paro para que no les molesten” (E7).

Espacios y momentos. Visualizan como momentos en donde se presentan situaciones de acoso escolar el recreo y durante la clase (cuando el profesor se encuentra distraído); en tanto que,

los espacios evidenciados son detrás del bar, en el aula de clases (en presencia y ausencia del profesor) y en los baños.

“Más en el recreo o en clase, pero más en el recreo” (EASR2).

“A veces lo hacen en el recreo o a veces en el salón de clases cuando no hay ningún profesor” (EASR5).

“Atrás del bar” (E3).

“En el aula” (E5).

“En los baños” (E4).

“A veces los profesores comienzan a calificar las tablas y los demás ya comienzan a molestar, hasta a veces rompen los borradores y los tiran, les golpean la cabeza, eso, se levantan, gritan y así” (E6).

Mecanismos de normalización. En el discurso de los participantes se evidencian divergencias perceptivas que van desde la normalización de la conducta de agresión (dado que lo ven como normal, como un juego, porque están acostumbrados y les causa diversión), hasta una necesidad de adecuación, de cambio y mejoramiento; además, presentan también una visualización de la negatividad de la conducta.

“Diciendo que es un juego” (EASR4).

“Sí, creo, porque he conocido amigos que solo por diversión han seguido, pero los que si son bullying creo que si tienen problemas” (EASR2).

“Sí, (...) porque ellos ya están acostumbrados ya piensan que es algo normal” (EASR1).

“Que deben aguantar” (E3).

“Que tienen que mejorar” (E4).

“El miedo de las personas que molestan y sus problemas deben solucionarlo, pero no de forma brusca sino hablándolo y si hay personas que lo hacen por diversión, porque como han dicho ellos ya están acostumbrados y es algo normal para ellos” (EASR4).

“Sí, lo que yo pienso es que ellos tienen algo, por lo que ellos piensan que eso está bonito” (EASR1).

“Que está mal” (E7)

Estrategias de afrontamiento. Se evidencia la presencia de afrontamiento activo-reactivo en el estudiante con conductas de acoso escolar, haciendo uso de la confrontación y retaliación, por lo cual responden con golpes, puñetes, cocachos e insultos, en una actitud defensiva y alerta.

“Si a mí me molestan yo también, si a mí me dan un cocacho, yo les doy un puñete (...) pegando a golpes a los que se defienden, o sea les cogemos a puñetes (...) a veces les sacamos sangre de la boca (...) como en las jornadas deportivas que si nos quisimos dar” (E4).

“Hay algunos chicos que en serio si les cogen a puñetes, o le dicen en la tarde los cogemos” (E6).

Desde la mirada del estudiante con conductas de agresión el niño o adolescente víctima reacciona haciendo uso de estrategias evitativas, emotivas y pasivas (ignorando a los acosadores), con una posible desconexión comportamental -en función de su impotencia frente a la situación-, presentando además una necesidad de apoyo emocional; dado que, se presenta el llanto como una forma de desahogo y una necesidad de búsqueda de apoyo social a nivel de sus pares; dichas estrategias emotivas-pasivas son mantenidas por la ley del silencio sostenida por el miedo a la retaliación, buscando de manera permanente la víctima aceptación y un sentido de pertenencia;

para lo cual, incluso cambian sus pautas comportamentales con la finalidad de ser aceptados. No obstante, también evidencian en la víctima la presencia de estrategias de afrontamiento reactivas con la finalidad de defenderse.

“¡Eh!, el de no tomarles en cuenta” (EASR1).

“Si le molestan o sea ya se ponen a llorar, o le avisan a la rectora, hay algunos que se defienden y otros no dicen nada” (E4).

“Se quedan tontitos ahí sentados” (E3).

“Sí, hay algunos que les ayudan, ya lo cogen o sea te molestan y ahí hay alguien que lo están molestando, tienen amigos que lo defienden, ya empiezan a pegar” (E4).

“No hay como maltratar a una persona que no sepa pelear (...), demasiado si lo vieras en el piso yo si lo acolitaría, vuelta fuera demás si no le acolitan (...) entonces va a intentar cambiar para caerles bien” (EASR6).

“Algunos no quieren saber nada, no les paran bola, otros se comienzan a defender, eso” (EASR2).

“Se molestan tanto que les empiezan a dar, o sino los ignoran” (EASR4).

“Algunos se quedan callados por el miedo de que les vayan a ser más bullying” (EASR6).

“Yo creo que a veces también hay agresiones físicas, se pelean porque ya están cansados de que solo les ofendan o les insulten” (EASR3).

A criterio de los estudiantes participantes la conducta de agresión va dirigida al estudiante carente de apoyo social, emocional y de un grupo de apoyo y contención.

“Depende, si no tiene amigos, de ley que lo van a pegar” (E6).

“Si no tienen amigos de ley los molestan (...) o sea, él ya dijo ‘que no’, ‘que no’, ‘que no’ y ya le empujan y ‘pum’ le empiezan a pegar patazos en el piso y ya” (E4).

Perspectiva de Los Niños y Adolescentes Víctimas de Acoso Escolar

Interacción entre pares. A criterio de los niños y adolescentes víctimas participantes la interacción entre pares es buena, dado que se llevan bien con todos los niños y aceptan a los niños nuevos, incluidos aquellos con capacidades diversas; no obstante, también hay algunos estudiantes que perciben su ambiente escolar como normal por la falta de compañerismo. Evidencian además la presencia de subgrupos separados, integrados por aproximadamente 5 estudiantes con los cuales se apegan porque no conocen a todos los demás; pero también, mencionan tener grupos de mejores amigos conformados por 3 a 7 integrantes.

“¡Eh!, todos somos amigos, si nos llevamos bien, a los estudiantes nuevos si los aceptamos, este año si hay un nuevo que se llama (...) y tiene lentes, pero bueno él no se une a las clases, pero bueno no le decimos nada, si participamos todo, ¡Sí!, si le aceptamos como es, o sea no le decimos nada, no participa, pero bueno no le decimos cosas feas para que le ofenda, no nada, no le hacemos nada, solo seguimos participando” (ESR6).

“Yo me llevo con todo el curso, porque siempre como que la persona que cae mal y tú no le caes bien, entonces en el curso no hay un compañerismo total porque no todos nos llevamos, cada quien es como tú tienes tu grupito, el de acá tiene su grupito, son separados” (EP3).

“Porque no nos conocemos entre todos, porque solo nos apegamos a nuestro grupito y solo entre las 5 [compañeras] hablamos y nada más” (EP5).

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

“Sí, yo me llevo con todos, algunas veces cuando ya hay algún problemita pues ya no mucho” (ESR5).

“Por lo general nos llevamos con todos, pero así entre mejores, mejores amigos somos como entre 7” (ESR2).

“Yo tengo todos los amigos, todos somos goods, también conseguimos los números de teléfono y hacemos así grupitos con los que nos llevamos bien” (ESR6).

Consideran que quien pone las reglas cuando el profesor no está presente son el presidente y vicepresidente del grado, también otros docentes que reemplazan al profesor (el estudiante que realiza prácticas) o el director de la institución educativa.

“Por lo general en nuestro grado el que ponía las reglas cuando la profe no estaba era el presidente y vicepresidente del grado” (ESR2).

“A veces cuando un profesor se va a alguna reunión o tiene alguna cita médica saben venir algunos otros profesores a quedarse a cargo de nosotros y tenemos que obedecerles a ellos porque a veces en nuestro grado cuando aun así la profe (...) se fue y nos quedábamos con una practicante la profe (...) y nadie le hacía caso a ella, como que hacían lo que querían” (ESR4).

“El director viene a veces a vernos como estamos y cuando sabe ver que están haciendo el bullying sabe ya estarse ahí sentado” (ESR7).

“¡Ah!, el director” (ESR1).

Manifiestan que a pesar que quien pone las reglas en el aula cuando no está el profesor es el presidente o presidenta del curso, no se constituye en verdadera red de apoyo, porque muchas veces los compañeros no les hacen caso y no les importa la autoridad.

(Fragmento 1)

Moderador: ¿Quién pone las reglas en el aula cuando no está el profesor?

EP3: El/la presidente.

EP4: Presidente.

EP3: No en todos los casos, en nuestro no es el presidente, nosotros tenemos a nuestra directiva, presidente, vicepresidente, pero ellos no saben cómo controlar al curso, así que entonces, que yo y un compañero somos los que organizamos al curso porque somos los que más somos apegados a la licenciada y podemos decirles a los chicos que hagan silencio y se pongan a hacer las cosas, como tal vez un trabajo que no han hecho.

EP4: Nadie pone las reglas, todos hacen lo que quieren, y cuando llega el profesor todos corren a los puestos.

EP1: Es lo mismo.

Moderador: ¿Por qué creen que es necesario que haya alguien que ponga las reglas?

EP6: Porque nosotros no sabemos comportarnos o a veces todo lo tomamos a chiste.

EP5: Creo que debemos tener un ejemplo a seguir.

EP1: Como en la casa como nos portamos mal, queremos portarnos igual aquí.

Moderador: ¿Opinan entonces que se repiten los comportamientos de casa en la institución educativa?

EP4: No siempre, porque algunos estudiantes en la casa se portan bien y aquí se vienen a comportar muy diferente (...) porque en sus casas sus padres les

pueden hablar y todo y acá en el colegio como que ya no les importa la autoridad.

(Fragmento procedente del grupo focal con niños, niñas y adolescentes víctimas de acoso escolar).

En cuanto a las conductas de agresión consideran que son siempre los mismos niños o adolescentes los que molestan a todos por algo.

“Uno molestó a uno, cansado de molestar, empieza a molestar a otro, empieza a molestar entre cualquier persona que quiera” (EP4).

Frecuencia. Perciben que el acoso escolar está presente durante todo el periodo escolar; es decir, todos los años están presentes dichas situaciones, iniciando en el segundo año de EGB e incrementándose paulatinamente en intensidad y fuerza.

“Siempre” (ESR1).

“Desde que él vino, él vino desde segundo creo, desde ahí molestaba siempre” (ESR7).

“¡Ah!, más o menos cuando comenzamos clases ahí empiezan, ya después es así todo el día molesta, molesta y molesta, haciendo conversa para que, por ejemplo, la profesora diga ‘ahí que están hablando’ y que, por ejemplo, les llamen la atención” (ESR5).

“Cada vez hay más abusos, molestan más, ponen apodos, se ríen” (EP3).

“Siempre creo que ha pasado, pero ahora es mucho más fuerte” (EP5).

(Fragmento 2)

Moderador: ¿Con qué frecuencia has visto que pasan situaciones en las que unos compañeros molestan a otros compañeros?

EP3: Todos los años porque siempre hay un alzado y que quiere hacer más con los demás, es como que quiere mandarle a los demás, pero tiene que darse cuenta que estamos en una institución en donde todos somos iguales.

Moderador: ¿Entonces, si es el mismo de todos los años, va cambiando la actitud y forma de molestar con el paso del tiempo?

EP3: Va empeorando más cada vez que las personas les demuestran temor, cada vez que llega alguien nuevo como que comienza a hacerle menos o a ponerle sobrenombres, apodos para que el otro se rebaje.

Moderador: ¿Creen que hay estudiantes que se quieren sentir superiores?

EP1: Porque eso hacen en la casa, sus papás les permiten todo.

EP4: Porque se quieren hacer notar de los demás y les hacen bajonear para que ellos puedan hacerse notar.

EP2: Porque salen a la calle y se comportan así, son de calle.

EP5: Porque tienen problemas familiares.

(Fragmento procedente del grupo focal con niños, niñas y adolescentes víctimas de acoso escolar).

Protagonistas. Identifican de manera directa a niños y adolescentes con conductas de acoso escolar en sus grados, que se caracterizaban por molestar a todos. La configuración de los niños y adolescentes acosadores es individual o grupal, molestando solos o en presencia de sus amigos, como una forma de humillar a los otros, demostrar su poder, validar su autoridad y que los otros emulen su comportamiento, además cuentan con los llamados campanillas que avisan cuando está llegando el profesor.

“Es en pandilla el grupo que molesta, pues algunos se quedan pegándole y el otro está esperando si viene un profesor o no viene” (ESR6).

(Fragmento 3)

Moderador: ¿Hay niños, compañeros, adolescentes, que ustedes consideren que molesten en su escuela, o qué molestaban cuándo ustedes estaban presencialmente?

ESR2: Sí, en nuestro grado si hubo así, era el (...), pero él era el que más molestaba.

Moderador: ¿Siempre molestan al mismo niño o niña?

ESR2: No, el molestaba a todos.

Moderador: o sea, no hay un niño o niña específicamente a quien molesten.

ESR6: En nuestro grado había una pandilla que era la (...), el (...), el (...), había todo un grupo o sea y siempre molestaban a los demás hasta al (...) y al (...), siempre les molestaban, al (...) y al (...) y también a los demás, hasta la (...) y el (...) estaban en el grupo, así que molestaban también.

ESR2: Por lo general el (...) molestaba a los que no se llevaba mucho con ellos.

Moderador: ¿Son siempre los mismos niños los que molestan?

ESR2: Sí; o sea, en nuestro grado no era un grupo, solo era él.

Moderador: ¿Y ESR6, en cambio en tu grado era un grupo?

ESR6: Sí.

Moderador: ¿Cuándo este niño, niña o adolescente molesta lo hace solo o en presencia de sus amigos?

ESR2: ¡Eh!, por lo general solo, o también a veces en frente de sus amigos.

Moderador: ¿ESR2, por qué crees que lo hacen en frente de sus amigos?

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

ESR2: Para, no sé, por ejemplo, para molestarle.

ESR1: Yo sí sé profe, por ejemplo, para burlarse y hacerle quedar mal entre todos.

ESR4: Como para decir “yo estoy con un grupo de amigos insultando a alguien” solo un ejemplo y como que mis amigos me ven a mí que yo estoy gritando a una persona y ellos se unen pues siguen el ejemplo.

ESR6: ¡Eh! puede ser, a mí parecer suele ser con otros compañeros para que se sientan amenazados que no se metan con él, o también para que no le molesten a él ni le digan al director, a los profesores.

(Fragmento procedente del grupo focal con niños, niñas y adolescentes víctimas de acoso escolar).

Evidencian que quienes presentan más conductas de acoso son los hombres hacia las mujeres, pero que a veces las mujeres también suelen molestar.

“Los hombres mucho más, a nosotros de nuestro grado si nos molestan mucho” (ESR5).

“Los hombres, porque las mujeres si los hombres les molesten a las mujeres las mujeres vienen y les protegen a las otras que les están amenazando” (ESR7).

“Los hombres porque se creen que las mujeres no pueden, porque ellas toman que tienen menos fuerza y nosotros tenemos más, porque somos los hombres pues claro y siempre sabemos molestarlas empujándolas o también haciéndoles sentir mal, solo porque no meten ni un gol” (ESR6).

“En varias ocasiones también saben ser las mujeres” (ESR4).

Causas. Visualizan como causas del acoso escolar el hecho de que algún niño o adolescente presente alguna característica diversa al grupo, ligadas a capacidades diversas,

características físicas, sexualidad, orígenes sociales, porque se equivocan en las respuestas. También consideran que se presentan esas conductas en los niños o adolescentes agresores por problemas familiares, ya que pueden estar sufriendo en casa y se desfogan con sus compañeros como un acto catártico, por un complejo de superioridad, o porque han sufrido de acoso en otras escuelas (agresor-victimizado), además acosan por diversión o porque el otro niño o adolescente es más vulnerable, existiendo una asimetría de poder física y psicológica.

“¡Eh!, algunos molestan solo por tener inclusión, o también por tener problemas, porque les falten así unas partes del cuerpo, así que molestan y siempre se ríen de los demás, algunas veces porque se equivocan en algunas cosas, ¡sí!” (ESR6).

“Muchos se fijan en el físico, si eres bonito, si eres fea, si estás gorda o flaca” (EP3).

“También por su sexualidad” (EP5).

“Por los orígenes sociales” (EP6).

“Yo creo que aparte de solo molestar por molestar, yo creo que pueden estar sufriendo problemas en la casa y se pueden desquitar con nosotras, entonces es una cosa también que pienso, desahogarse” (ESR3).

“Los problemas que ellas tienen se desquitan con otras y los otros tienen más problemas y; pues así, que los que tienen problemas van a otros hacen problemas y así” (ESR4).

“Creen que es un juego” (EP4).

“Se divierten haciendo eso” (EP3).

“Se burlan” (EP2).

“Les da risa” (EP4).

“A veces, a quienes molestan no tienen los medios para defenderse físicamente o con palabras” (EP6).

“Creen que no les afectan a los otros, para ellos todo es un juego, pero no se dan cuenta que hieren a las personas que les están haciendo” (EP6).

(Fragmento 4)

Facilitador: ¿Por qué creen que molestan estos niños, o estos grupos de niños?

ESR1: Profe, el (...) decía que de pequeño se cayó de un tercer piso y que no sé qué, que no se le rompió la cabeza y que creo que tiene algo psicológico en la cabeza, no sé, algo dijo que se cayó de un segundo piso, ¿verdad (...)?

ESR2: Sí, pero por lo general suele pasar eso por problemas en casa.

ESR1: También decían que el (...) se quedaba solito con su primo mayor.

ESR4: A veces algunos niños molestan a otros niños porque se creen superiores.

ESR6: ¡Eh!, que pueden tener también problemas en la casa, o con sus familiares.

ESR5: Puede ser también por algo que haya sucedido en la infancia, pudo haber estado en otras escuelas y pudo haber sufrido de este mismo problema.

(Fragmento procedente del grupo focal con niños, niñas y adolescentes víctimas de acoso escolar).

Tipos y manifestaciones. Los niños y adolescentes víctimas evidencian tipología del acoso escolar tradicional de tipo verbal directa a través de insultos (dirigidos a su autoconcepto y autovalidación), apodos, palabras denostativas y humillantes; e indirectas a través de amenazas y rumores para poner a los compañeros en su contra. Perciben también la presencia de acoso físico directo a través de golpes, empujones, meter el pie y persecuciones; e indirecto a través de rayar camisetas y cuadernos o romper y coger las cosas.

“No vales la pena, no debiste nacer, no sirves para nada” (EP6).

“Que me digan que soy un error, o que digan que mi papá no está conmigo” (EP3).

“Que somos malas personas, ‘me arrepiento de conocerte’, que no vales la pena, que no sirves para nada” (EP6).

“Estorbo, inútil” (EP2).

“Das asco” (EP4).

“A veces saben decir palabras groseras como ‘no sabes nada’, ‘eres un burro’ y cosas así” (ESR4).

“Por ejemplo, a un compañero le decían ‘cuatro ojos’ y a él no le gustaba (ESR2).

A veces dicen que somos iguales porque somos tontos y de verdad no somos ni tontos ni somos iguales, todos somos diferentes, porque somos de diferentes personalidades” (ESR7).

“Nos amenazarían porque sabrían que nosotros íbamos a contarles porque no vamos a soportarles tanto, entonces siempre nos llevan a un lugar específico para hacernos sentir mal; o sea, nos dan golpes o algunas veces nos hacen tratar como que no valiéramos nada (ESR6).

“Empiezan a molestar nuevamente y entonces nosotros ya no podemos más y les decimos y por ejemplo nos amenazan” (ESR5).

“¡Eh!, en nuestro grado molestaba el (...) insultándonos o diciéndonos perdedores o cualquier cosa, también pegaba a algunos” (ESR2).

“Pegando, empujando, hablando, a mí me decían ‘Ayuwoki’, pero esa ya pasó, porque ahora ya no estaba, yo le decía al director y todavía me seguía diciendo eso” (ESR7).

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

“Si me acuerdo que el (...) le decía a la (...), le decía Ayuwoki. Bueno, a mí un día me acuerdo que el (...) me dijo ‘cuatro ojos’, cuando traje lentes a la escuela, me dijo ‘cuatro ojos’, yo le tuve que decir a la profesora y también el (...) decía cosas feas, por ejemplo, decía que yo y el (...) éramos novios, no sé qué y también decía que el (...) me iba a violar a mí” (ESR1).

“Sabén haber insultos, a veces pueden poner a las personas en contra tuya” (ESR3).

“A veces cuando alguien así sale de alguna parte a veces saben meter el pie, uno se cae, o como que le siguen a toda parte y no le paran de ver a una persona y eso hace como que una persona se sienta menos y se molesta” (ESR4).

“Sí, porque un día él cogió una regla y empezó a molestarle a la (...)” (ESR1).

“Si nos rayaba las camisetas, nos rompía, nos pegaba” (ESR7).

“Por ejemplo, es como le digo; o sea, está escribiendo algo y se pasan moviéndole para que raye el cuaderno, o sino están ahí; o sea, se unen los que molestan y están hablando ahí y voltean a ver a quien es la agredida y para que ya sepan que ellas están hablando de ella” (ESR5).

Manifiestan que los insultos más ofensivos para los hombres son los referidos a su autovalidación de género.

“Maricón” (EP4).

“Maricón, perro” (EP3).

“Eres maricón, poco hombre” (EP3).

A nivel de las mujeres, mencionan que las palabras ofensivas hacen referencia a su integridad y autoimagen.

“Eres puta, eres fácil, eres hipócrita, no vales la pena” (EP3).

“Putas, feas, zorras, gordas” (EP4).

Consideran que los niños o adolescentes con conductas de agresión hacen uso de estas frases ofensivas con la finalidad de validarse ante sus amigos y disminuir psicológicamente a las víctimas, en una relación asimétrica del uso del poder, evidenciable en las siguientes frases de las víctimas.

“Siempre en presencia de los amigos para que le vean, por criticar, por hacer quedar mal” (EP4).

“Para quedar bien con los amigos, para quedar bien con el grupo, para que todos vean y también se burlen” (EP6).

“Para quedar bien y ser el que manda o tiene superioridad” (EP3).

En cuanto al género y su incidencia en la frecuencia y manifestación del acoso, consideran que todos molestan por igual a nivel de frecuencia, pero que la manifestación es un tanto diversa, en las mujeres está presente lo verbal, en tanto que en los hombres lo físico.

(Fragmento 5)

Moderador: ¿Quiénes crees que molestan más a los compañeros? ¿Los hombres o las mujeres?

EP1: Depende, porque entre hombres se molesta a los hombres, con las mujeres no se puede discutir nada.

EP3: Creo que todos son iguales, las chicas hablan mal de otras, mientras los chicos son más violentos físicamente entre ellos.

EP6: Todos de diferente manera.

Moderador: ¿Entonces, creen que esto se da independientemente del género?

EP3: Yo creo que sí, porque siempre hay quienes se aprovechan de algo para molestar a los otros, sean chicos o chicas.

(Fragmento procedente del grupo focal con niños, niñas y adolescentes víctimas de acoso escolar).

También evidencian la presencia de cyberbullying a través del uso del celular.

“En realidad, así consiguiendo su número de teléfono, también acosándole y también haciéndole muchas cosas, siguiéndole a todas partes y espiándole a cada rato cuando está con sus amigos o familiares” (ESR6).

Consecuencias. Ligan las consecuencias a estados emocionales de tristeza, inseguridad, miedo, no autovalidación, baja autoestima, sentirse mal, cambios comportamentales (volverse malcriados), una infravaloración por el acoso recibido, desmotivación, problemas de aprendizaje (sobre todo a nivel de la atención, por el temor infringido), o incluso deserción escolar. En ciertos casos consideran que, por la amenaza, la ley del silencio presente y por el miedo a la retaliación pueden llegar al suicidio.

“Se sienten mal, hecho leña, porque a nadie le gusta ser molestado” (EP1).

“Se sienten tristes, sienten que ya no valen, que son inútiles” (EP3).

“Se sienten mal porque ya se bajonean, o no quieren ya venir, para que nos les molesten ni nada” (EP4).

“Bajan su autoestima y ya no quieren hacer las cosas que quisieran” (EP6).

“Creo que alguien que no se siente bien no va a poder prestar atención en clases ni nada, porque va a estar con ese temor que le van a molestar si dice algo; por eso, es que ya no quieren venir” (EP3).

“A veces se quedan con miedo, porque como que cuando alguien le asusta así; por ejemplo, alguien está aquí haciendo los deberes ya y alguien le asusta al hermano se alteran como los nervios, se asustan y; peor aún, cuando amenazan, cuando golpean, hay como que se queda traumatado a veces” (ESR4).

“Pues se sienten mal y se sienten mal por todo, porque pueden no venir a la escuela o también pueden suicidarse, ¡eh! también pueden no venir a la escuela nunca más” (ESR6).

(Fragmento 6)

Facilitador: ¿Cómo creen que se sienten los niños, niñas o adolescentes que son molestados?

ESR4: Se sienten muy mal, porque es como que no les dan un golpe físico, pero le dan al corazón.

ESR2: Se sienten mal, se sienten muy mal.

ESR6: Yo digo que se sienten mal, ¡eh!, por el hecho que nosotros tenemos sentimientos y ellos piensan que no tenemos sentimientos, piensan que somos como ellos, que somos fuertes, que podemos lograrlo todo.

ESR5: Que somos de cemento, piensan que nosotros no tenemos sentimientos, que no sentimos, que somos una pared.

ESR4: Que somos piedra, a veces nos saben hacer sentir inservibles cuando nos dicen “no vales para nada”, “eres un tonto”.

ESR1: Pues bueno, yo creo que supongamos que alguien esté haciendo bullying, el niño lo único que va a querer es tenerle miedo a la escuela, es lo que va a sentir; no va a querer decir nada por el miedo, porque le amenaza y le dice

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

“si tú dices esto, yo te voy a pegar” o va a decir esto, el niño va a sentirse tan mal que también puede llegar a suicidarse.

ESR5: Van a tener miedo.

ESR6: Va a pasar como la Rosa de Guadalupe.

ESR1: Parecería muy exagerado.

ESR4: Sí, porque a veces ven una con mala cara o como que uno ya siente que le están viendo mal y traman algo contra él.

ESR5: Pasa algo; o sea, que ellos no pueden olvidar así y ellos empiezan, por ejemplo, a tener un mal carácter, a ser ¡eh! malcriados y así.

ESR1: Pueden aprender, tanto pueden aprender cómo pueden estar inseguros.

(Fragmento procedente del grupo focal con niños, niñas y adolescentes víctimas de acoso escolar).

Redes de apoyo. Evidencian como redes de apoyo a los maestros y al director de la institución educativa.

“Los maestros cuando alguien se les avisa, los maestros llaman la atención a alguien, pero a veces alguien tiene amenazado a alguien para que no diga a nadie, como que ese dolor soporte” (ESR4).

“Le saben avisar al director o a los profesores, y saben hablarle a la profesora para que se quede ahí al lado de la profesora, para que le proteja” (ESR7).

No obstante, también se presentan percepciones referentes a que nadie detiene a los niños que molestan; que si bien, les avisan a las autoridades, el cambio es solo momentáneo, y posteriormente continúa la situación de acoso con mayor intensidad, en función de la retaliación.

“Nadie mismo” (EP5).

“Ya les llaman las autoridades, los profesores, pero nunca hacen caso, siguen molestando y a veces hasta más” (EP3).

“Solo les dicen ese momento y se van” (EP6).

“Es que a veces son los mismos profesores los que les tratan por apodos u otras cosas a los estudiantes, y el resto de la clase solo se ríe” (EP6).

Espacios y momentos. Perciben como espacios en donde se generan situaciones de acoso escolar tradicional: el baño, en las aulas cuando no está nadie, en los lugares sin vigilancia por parte de los profesores y autoridades educativas (lugares solitarios o entre los carros estacionados).

El momento es el recreo, antes de entrar a clases y al finalizar clases.

“Hubo un caso de unas dos muchachas que había, uno que era así más o menos de este grado de séptimo y había otro que ya era más grandecito, que estaba más o menos como en octavo, un año mayor; y así, un día le había llevado al baño y le había cogido de aquí [muestra con su mano el cuello] le había pegado a la pared y le estaba pegando, en lugares específicos en el baño” (ESR4).

“A veces, cuando no hay nada en las aulas, saben coger y encerrarse ahí para acosar a la persona, pero más veces más casos se dan en los baños” (ESR4).

“En los lugares que no haiga tantas personas, o en los lugares en donde no conozcan, en donde no estén los profesores” (ESR6).

“En donde no haya profesores o donde que están los carros, cuando se estacionan se meten ahí en medio de los dos carros y ahí se saben pegar, se saben ir en una callecita donde que no hay fondo, ahí saben ir a pegarse” (ESR7).

“Por lo general saben molestar a escondidas, o en el baño” (ESR2).

“En específico, es en el recreo, porque algunos niños no salen al recreo y entonces hacen quedar al niño que quieren molestar y lo llevan a lugares escondidos porque obviamente se quedan profesoras ahí y les llevan a los baños y les agreden psicológica o físicamente” (ESR5).

“En el recreo, antes de entrar a clases, a la salida [coinciden todos los participantes con ese criterio]. En los lugares y horas donde no hay mucho control de las autoridades del colegio, sobre todo a la salida, que todos se amontonan y se quedan por ahí cerca” (EP3).

“Ha habido peleas a la salida del colegio, porque ya se ponen de acuerdo para verse cerca y pelean” (EP4).

Mecanismos de normalización. Los niños y adolescentes víctimas participantes, en su mayoría no normalizan las situaciones de acoso escolar, las evidencian como actos negativos que generan daño en las víctimas y que son mantenidas por la ley del silencio y por la asimetría de poder física y psicológica; No obstante, consideran que si existe normalización en los niños y adolescentes con conductas de agresión, dado que lo consideran como un juego, como simplemente molestar, sin presentar empatía por la víctima, lo cual puede darse debido a temores, inseguridad, el no querer sentirse débiles (autovalidación), para ocultar problemas personales o familiares y por ausencia de norma familiar.

“Que no deben hacer eso, porque los que están molestando pueden asesinar ellos mismo y puede que a los que les estén molestando ya se sientan mal, porque ellos cuando molestan a veces piensan que solo es un juego el bullying” (ESR7).

“Pues bueno, que ellos pueden criticar, ellos se sienten como los reyes; pero en cambio, si ellos fueran criticados también se van a sentir mal y mejor que piensen

como se sentirían ellos para poder criticar y que son malas personas; porque pues, no piensan en los sentimientos de las demás personas que son criticadas” (ESR1).

Yo opino [hace una pausa de silencio] que son malos, son malas personas que no tienen sentimientos por alguien, eso es lo que opino yo (ESR6).

“Que son así porque les gusta molestar, porque les prestaron mucha atención y ya les gusta hacer eso siempre” (EP4).

“Que pueden tener miedos y no les gusta verse débiles, entonces por eso molestan, para ocultar problemas que pueden tener en casa o cosas personales” (EP3).

“Son inseguros (EP5).

“No les han enseñado bien cómo ser con los demás y han pasado mal siempre” (EP6).

“Existen muchos padres que les permiten hacer cualquier cosa en la casa; por eso, creen que pueden hacer lo que quieran en cualquier lado” (EP3).

Estrategias de afrontamiento. Evidencian como estrategias de afrontamiento por parte de las víctimas frente a situaciones de acoso escolar: a) la emotiva-pasiva, caracterizada por la reacción emocional del llanto, por la ley de silencio (en función de evitar la retaliación), por la asimetría de poder física o psicológica de sus agresores, por el estado emocional de tristeza y por la represión emocional; algunos consideran incluso que puede instaurarse el trastorno emocional de la depresión, hasta dar lugar a conductas autolíticas; b) la evitativa-pasiva (se esconden) y c) la búsqueda de apoyo social (le avisan a la profesora, al papá o a la mamá).

“Le llevan al baño y le ponen a hacer bullying, pues primero el niño va a tener miedo cuando le empiecen a pegar o insultar, luego va a llorar y creo que algunos

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

niños van y avisan a la profesora, pero la mayoría se quedan traumatados y se van y se esconden y no dicen nada, porque tienen miedo” (ESR1).

“2 opciones, una es que tengan miedo y se queden callados, no se atrevan a hablar y se vean así superados por el miedo, o dos, es que se armen de valor y vayan y cuenten” (ESR3).

“Siempre le va a contar a la mamá o al papá” (ESR6).

“Pues con timidez, con miedo a decir algo a alguien, porque piensan que les puede lastimar la persona que les molesto” (ESR2).

(Fragmento 7)

Moderador: ¿Cómo reacciona los niños, niñas o adolescentes que son molestados?

EP1: La mayoría se quedan callados por el miedo.

EP4: No dicen nada, porque a veces les amenazan que si van a decir algo a los profesores o en sus casas les irá peor.

EP3: Es que siempre el que molesta es más grande o está en cursos superiores; entonces, no tiene la fuerza para enfrentar.

EP6: Se quedan callados, son pocos los que van y dicen lo que pasa.

EP5: Algunos lloran, se ponen tristes, ya no hablan.

EP4: Se ponen muy mal y, como no dicen a nadie.

EP3: Pueden irse poniendo cada vez peor, hasta que ya no tienen ganas de nada, y se pueden suicidar para terminar su sufrimiento.

(Fragmento procedente del grupo focal con niños, niñas y adolescentes víctimas de acoso escolar)

Capítulo 9. Resultados III: Percepción de los Docentes frente a situaciones de Acoso Escolar. Fase 2

Perspectiva de los Docentes

Clima escolar. Los docentes participantes, perciben su clima escolar marcado por la cordialidad, la armonía, la puesta de acuerdos en común, una interacción positiva entre docentes y estudiantes y una participación activa en la vida social de la institución educativa; a pesar, de las limitaciones interaccionales propias de la situación de pandemia vivida.

“Se marca un clima de cordialidad (...), obviamente sin dejar que cada uno tenga diferentes criterios y se puedan llegar a acuerdos, eso es lo importante, no necesariamente debemos tener las mismas ideas, los mismos criterios, pues somos personas diferentes y lo importante es poder llegar a acuerdos y no quedarnos. En cuanto a nivel de estudiantes también pese a que somos una institución de inclusión se ve una armonía ya que tenemos niños con algún tipo de diferencias a los otros, pero se ha llegado a mantener una cordialidad en cuanto a los niños, sin dejar como digo alguna situación que como son normales se van dando diariamente” (D4SR).

“A nivel de docentes, tenemos una comisión de sociales que es la que siempre está tratando pues de establecer algunos acuerdos con los docentes para mantener esa armonía, y con los niños también cuando hay fechas que se las pueda trabajar, de tal manera que puedan compartir ellos algunas actividades, antes era de forma presencial y ahora es de forma virtual a nivel de docentes con las reuniones que hacemos, y así mismo las comisiones, no nos olvidamos de las fechas que van llegando y de forma virtual pero estamos siempre pendientes de los compañeros, igual cosa con los estudiantes, tratamos de buscar maneras para que podamos

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

establecer algún pequeño programa con la presencia mínima, teniendo cuidado con las normas de bioseguridad (...), pero se está tratando de mantener siempre esos espacios donde tengamos para reunirnos y socializar un poco” (D4SR).

Consideran que los aspectos de la clase que les hace sentir bien como docentes son los espacios de comunicación, de expresión y de dar respuesta a inquietudes estudiantiles.

“Eso me hace sentir bien, pienso que me estoy comunicando, que puedo expresar y que puedo entender las inquietudes que ellos tienen” (D4SR).

En tanto que los aspectos de la clase que les hace sentir bien a sus estudiantes son la posibilidad de participación igualitaria y la planificación de la clase por parte del docente.

“Yo pienso que es cuando se les hace participar a ellos, siempre se trata uno de motivar que todos participen con el sentido democrático que todos tengan la misma posibilidad de participar, que no se monopolice la participación solo de pronto del estudiante que de pronto domina un poquito más los temas y es el que siempre quiere participar, siempre trato de equilibrar” (D3SR).

“Pienso también que cuando el docente tiene la clase muy bien planificada, pues ellos sienten que sabe lo que él está haciendo, entonces se sienten bien, ven que la clase está muy bien dirigida” (D4SR).

Evidencian además que el ambiente intra clase podría verse afectado cuando el docente llama la atención en público al estudiante, cuando el estudiante se siente inseguro frente a preguntas de los docentes, lo cual haría que sus compañeros se centren en él haciéndole sentir mal. A su criterio, la falta de un verdadero compromiso con la vocación de docente (reflejado en sus actitudes) son plenamente visualizadas y asimiladas por los estudiantes, pudiendo también incidir en el ambiente intra-clase.

“Tal vez lo que le hace sentir mal al estudiante es llamarle la atención en público, eh, tal vez una falla, no presento el trabajo, no llevo la tarea, entonces pienso yo que cuando uno le dice ¿a ver Juanito Pérez, por qué no trajiste la tarea?, tienes cero, entonces para mí ese aspecto primerito sería hacerle sentir mal al estudiante y de ahí pues todos le ponen la vista a él y ese personaje se siente muy mal” (D1G1).

“Pienso que algunos momentos cuando no están muy seguros que se les haga una pregunta, no mucho les gusta y es como que ‘a mí no me digas nada’... viendo a otro lado para que no le pregunten” (D4SR).

“Yo creo que uno de los aspectos que a los chicos les hace sentir mal en clases es cuando uno realmente no se compromete, no se identifica con la verdadera vocación” (D3G1).

En cuanto al acoso escolar, consideran que es un problema no reciente en el contexto escolar.

“Yo pienso que de muchos años atrás” (D4SR).

Interacción entre pares. Consideran que la interacción entre estudiantes es buena, lo cual posibilita una intervención oportuna del docente frente a cualquier dificultad que se presente.

“Yo creo que tienen una buena relación (...), podemos los docentes estar pendientes de todo lo que sucede dentro del aula, no, sin quitar que hay ocasiones que si se dan dificultades, que son propias de los estudiantes, pero siento que no son graves (...), que son controlables” (D4SR).

Normas y reglas. A criterio de los docentes las normas y reglas presentes y consensuadas en la institución educativa y en el interior de sus clases versan sobre el hecho que los estudiantes sepan que hay una autoridad en la clase, el respeto profesor-estudiante y estudiante-estudiante

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

(sobre todo cuando está haciendo uso de la palabra), la confianza, la empatía y la solidaridad; mencionan además, que frente a problemas de disciplina hacen uso del diálogo o de la aplicación de reglas de convivencia previamente establecidas, y que de ser necesario piden la intervención del DECE o del Director Institucional.

“Yo podría decir que este los estudiantes sepan que hay una autoridad, de alguna manera es un espacio más controlado dentro del aula, uno puede controlar más a los chicos, entonces el respeto, por un lado, que sepan que hay una autoridad y que ellos son estudiantes, a veces eso de que somos amiguitos, yo no coincido, no sé a lo mejor estoy mal, pero no coincido en eso de que el profesor debe ser amigo del estudiante y de qué y entonces empiezan las bromas, los chistes, que luego llegan a una falta de respeto al profesor porque yo he visto eso, a mí me consta como se ha faltado el respeto a los compañeros por ser muy amiguitos, que no sé qué, ‘yo no soy su profesor’, ‘yo soy su amigo’, por un lado debe ser la autoridad, pero que ellos también entiendan que en cualquier momento pueden confiar en uno (...). Yo les impongo mucho el respeto, incluso porque personalmente me ha tocado laborar con niños de condiciones especiales ¿no cierto?, niños diferentes, entonces siempre se les habla del respeto, como yo digo, tenía una niña con Síndrome de Down, yo les mostraba a los chicos videos, conversaba con ellos, que les parece, les hacía a ellos que se pongan en la situación del otro, ¿no cierto?; entonces, la empatía también, desarrollar en ellos el sentido de empatía y también de solidaridad entre ellos” (D2G1).

“Lo primero que se tiene que hacer es dialogar con ellos, ¡no! porque cada uno tiene su versión, cada uno su criterio ante el hecho; entonces, siempre los docentes

estamos como mediadores, ¡no!, tratando de escuchar las dos partes, porque posiblemente las dos tienen su razón, y cada uno tiene que entender el porqué de la reacción del otro, entonces prácticamente el diálogo primero con ellos” (D4SR).

“Respetar cuando alguien está en el uso de la palabra, por decirles las normas generales” (D2SR).

“(…) Creo que estamos todos con las mismas normas, porque somos una comunidad, y al inicio del año pues habíamos revisado y socializado estas normas, incluso seguimos los lineamientos que plantea el mismo currículo” (D2SR).

“(…) Pero obviamente se dan ocasiones en las que se rompen las normas, pues hay que ir a lo que habíamos dicho anteriormente, si es que se da eso en los niños, docentes y padres de familia primero es dialogar y llegar nuevamente a las normas que están establecidas y que tienen que ser cumplidas, mediar de tal manera que se entienda de que tenemos que cumplir para mantener una armonía y obviamente cuando no se cumplen pues hay instancias que tenemos que ir cubriendo, primeramente sería dialogar con el profesor, para tratar de entender de que son reglas y que tenemos que cumplirlas; pero si no se da, pues ahí se tiene a nuestras compañeras del DECE, luego vendrá el señor director y buscar alternativas para lograrse que entendamos y cumplamos con las reglas que están establecidas” (D4SR).

Perfil del estudiante. Perciben que las características que debería tener un estudiante ideal son: ser respetuoso, cumplidor, responsable, asertivo, que sepa manejar bien sus emociones, comunicativo e independiente.

“Respetuoso, cumplidor, responsable, básicamente (D4SR).

“Que no busque justificativos de no querer hacer las cosas con ‘no puedo’, a veces vamos a actividades del google class y dicen ‘no puedo’, o subir, se estancan ahí, que realmente sean asertivos, que sepan manejar bien sus emociones, realmente que comuniquen lo que están sintiendo ellos tanto a nivel emocional, en tantas situaciones que ellos pudieran estar pasando, también que sea responsable, que haga las cosas por el mismo, que no esté dependiendo de los demás, a veces muchos estudiantes de pronto pueden estar solo esperando que los demás compañeros compartan los deberes, realmente no hay esa responsabilidad, es muy importante que de pronto como estudiante saque un 6, saque un 7 sobre 10, viendo que es su esfuerzo, que no tenga esa nota porque está copiando los deberes” (D3SR).

Consideran que lo que hace a un chico popular en clase puede deberse a elementos académicos, físicos o sociales, como el hecho de ser el que siempre responda en clase (su nivel de participación intra-clase), que cumpla con los deberes, su aspecto físico (ser el más guapo), el compartir sus estados en Facebook, tener más amigos a nivel virtual, o, el que viene con más historias novedosas a contar.

“Podría darse por dos lados, un tipo de popularidad porque es el que siempre responde, porque es el que siempre cumple los deberes y los chicos dicen ‘ah, es que él todo puede y todo sabe’; por un lado, por otro lado, posiblemente es la chica o el chico más guapo (...), considero que a lo mejor los dos lados como que logran obtener una popularidad en su entorno con el resto de compañeros” (D4SR).

“Ahora estamos en la etapa de la virtualidad, de pronto el estudiante que más comparte sus estados en Facebook, de pronto tiene en sus cuentas más amigos a

nivel virtual, de pronto es el que se hace más popular, de pronto es el que viene con más historias novedosas a contar” (D3SR).

Causas. Evidencian como causas de acoso escolar en los niños o adolescentes que presentan conductas de agresión: la necesidad de afianzar el liderazgo por parte de los estudiantes (sobre todo de las mujeres), la falta de expresión emocional, una necesidad de llamar la atención, de ser visibilizado, de expresión y desahogo emocional por problemas familiares o personales; otra posible causa la atribuyen a violencia intrafamiliar, en donde los niños o adolescentes sufren violencia generando en ellos frustración, la cual es plasmada en un acto catártico violento en la escuela, o haciéndoles que acepten la situación de violencia como normal. También consideran a la envidia y al sentimiento de superioridad como posibles causas del acoso escolar, en un intento del niño o adolescente con conductas de agresión de afirmar su dominio y liderazgo en el grupo, con su manejo asimétrico de poder.

“Quizá por el liderazgo que empiezan ya las jovencitas, las chicas de séptimo que se empiezan ya a ser señoritas y quizá por ahí hay ya el liderazgo o quizá por esa situación empiece esta dificultad” (D2SR).

(Fragmento 8)

D2G1: A veces los chicos también por decir, hay algunos chicos que son de adaptación como que ellos se sienten inferiores a los demás compañeros, muchas veces están trabajando y algo no pueden, entonces de pronto algún niño toma eso para agredir, o de pronto acosar al estudiante, dice eres un tonto, eres un ocioso, no puedes eso, por ejemplo, a mí me ha tocado vivir eso y me ha tocado trabajar con ese tipo de niños, yo tenía como estudiante el otro año, hace dos años, a una niña que tenía síndrome de Down y así también tenía un niño que era hiperactivo, entonces como

que el rápido captaba y empezaba a insultar ‘eres tonta’, ‘eres loca’, ‘eres esto’, el otro, entonces (...) ahí toca también trabajar al profesor, el modo de abordar la situación, conversar con los niños, socializarles la situación de la niña, etc. Entonces creo que eso también o algún niño que de pronto no puede leer, como que de cierta manera se vuelve presente para todos los demás niños para molestarles, especialmente cuando hay niños que tienen algunos inconvenientes en su conducta por ejemplo, entonces yo veo esa otra situación por lo que yo personalmente he vivido, niños que se sienten un tanto inferiores, que ven que ellos no pueden llegar al nivel que llegan sus otros compañeritos, eso también les hace víctimas del acoso de los demás, para mí ese es un factor muy importante.

D3G1: Una causa que los chicos llegan a tener estas agresiones, es desde la educación que tal vez ellos reciben en sus casas, a lo mejor, no sé, supongamos ellos son víctimas, o ellos pueden observar en sus hogares que la pelea entre sus padres, por ejemplo: el papá les maltrata a sus hijos, entonces ellos, no sé, creería que ellos tienen algo como reprimido de adentro, entonces en el rato que van a la institución ellos llegan a sacar esa ira o algo de eso, entonces creería que desde la casa en sí es un factor muy importante que hay que irles moldeando en este caso a nuestros hijos, a los chicos, etc.”.

D1G1: Tal vez la envidia, u otro de los aspectos es el sentirse superior a los demás; es decir, “yo domino aquí”, porque se ha visto por ejemplo cuando se forman los grupitos entre compañeros, hay alguien que quiere ser el líder, alguien que quiere ser el jefe, entonces pienso yo, que desde la forma en que ya empiezan a armarse los grupitos, desde hay ya, ¿por qué tú quieres ser el jefe?, ¿por qué tú quieres mandar?, ¿Por

qué tú quieres ser el líder?, y porque ya tienen esa mentalidad, yo no sé, de tal vez de dominar a los demás; pienso yo, que desde ahí nace está agresividad de ser mejores o de ser más que el otro.

D4G1: Los chicos pueden ser que tengan un complejo de inferioridad también, pueden inmediatamente contratarcar de cierta forma a sus compañeros, ahí viene la parte de la envidia, entonces ellos no quieren quedarse por debajo y ahí inmediatamente atacan y tratan de controlar al grupo, sabiendo o sintiéndose inferiores, eh, más bien va por ese lado, con la experiencia que tengo, que he trabajado con los chicos, eh, la cuestión de agredir, de burlarse, pienso que buscan los chicos en cierta forma llamar la atención, ¡sí! con el resto para hacerse presentes y en ese sentido lastimosamente muchas de las veces agrediendo a los compañeros, burlándose, pasándose ya de la línea.

(Fragmento procedente del grupo focal con docentes)

En el caso de los niños víctimas, consideran que puede estar presente una baja autoestima, lo cual se convierte en un factor de riesgo para que se conviertan en víctimas de acoso escolar, dado que a nivel familiar no les proveyeron de las herramientas psicológicas y emocionales para poder autovalorarse y saber que son iguales a todos, además de situaciones ligadas a que el estudiante se siente inferior al resto de sus compañeros por causas de adaptación, aprendizaje más lento, síndrome de Down o situación socioeconómica, lo cual es aprovechado por el niño o adolescente con conductas de agresión para generar acoso escolar, evidenciándose; por tanto, la asimetría de poder y fuerza, haciendo que el niño que presente una característica diversa se vuelva visible y el centro de atención de los demás, pero también consideran, que aquel estudiante con buenas calificaciones, que estudia, que hace sus tareas, es blanco de agresión.

“Como a veces los chicos que son agredidos, son los chicos que tienen buenas calificaciones, que son los chicos que estudian, que hacen sus tareas, en ese sentido por ejemplo, bueno, hemos vivido todos pienso ¿no?, si cuando llegábamos al aula de clase y el profesor se olvidaba de revisar la tarea siempre salía alguien a decir ¿profe va a revisar [sonríe] o, no?; entonces, ahí se iba toditos en contra del chico y ahí venía la agresión, ¡no!, la agresión psicológica, sí, que es el hecho ‘el estudioso’, ‘el matón’, esto y el otro, y ya cuando se iba el profe, ¡no!, todos se le iban encima; entonces, en este sentido tratan de hacerle de lo positivo que se vea como negativo, lastimosamente, o que prácticamente el chico les hizo quedar mal a todos; entonces, ahí viene la agresión, ¡no!, delante de todo el curso” (D4G1).

“Quizá porque es calladito, quizá porque no puede expresar lo que él siente, o no se le brindó el espacio o la confianza para que él pueda expresar lo que está sintiendo y lo que está viviendo” (D2SR).

“Yo pienso que de pronto es una manera de llamar la atención del estudiante, de molestar a los demás (...), y realmente es una manera de expresar lo que él está sintiendo emocionalmente, de pronto tiene problemas en la casa, es una manera de reflejar o de desahogarse lo que él está experimentando en su vida” (D3SR).

(Fragmento 9)

D2G1: Bueno, pienso también que puede ser una situación de baja autoestima de los chicos, de los estudiantes, que de pronto en su casa no le proveyeron, que se yo, de las herramientas psicológicas y emocionales suficientes a los chicos para saber que ellos son iguales a todos, el hecho de que como ahora se dice “somos diferentes,

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

pero tenemos iguales derechos”, ¿no cierto?; entonces, de pronto también en su hogar no trabajaron en eso.

D1G1: No sé si también aquí influye eso mucho la situación socioeconómica, porque hay estudiantes que, por ejemplo, el papá le va a dejar en lindos autos y los otros chicos van caminando, entonces el que va caminando tal vez por la situación económica baja se deja humillar o se deja agredir, pienso que también influye mucho esto de la situación socioeconómica.

D3G1: Pues en realidad yo al principio puse uno de los valores que le puse al amor, entonces para hablar sobre causas, el por qué yo me dejo agredir de otra persona, ¿no cierto?, en este caso de los chicos, el por qué es cuando falta eso, el autovalorarse uno mismo, el autoamor de uno mismo (...). Por el abuso de ese poder agreden a los demás compañeros (...), y ahí está también lo espiritual, también que uno hay que aprender a valorarse espiritualmente.

(Fragmento procedente del grupo focal con docentes)

Tipos y Manifestaciones. Evidencian como tipos y manifestaciones de acoso escolar tradicional, el verbal directo, a través de burlas, insultos y apodos dirigidos a una característica física o situación personal; el relacional a través de la exclusión y el físico directo e indirecto a través de quitarles la comida.

“Me parece que es más de forma verbal, no, ellos utilizan algunas frases para herir a los compañeros, no, porque hay la alumna (...) por ejemplo; entonces, la manera errada es claro ‘no tienes mamá’ y solamente una frase incluso para algunas personas ‘claro vos no tienes mamá’ es una frase que no tiene mucho sentido, pues

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

para ella es muy dolorosa, o ‘tú mamá es una gorda’, o ‘tú mamá es esto’, son frases que lo dicen; más es verbal que físicamente” (DASR).

“Quizá el uso de apodos, no se refieren al compañerito por el nombre, sino tienden a usar apodos, quizá valiéndose de alguna característica física del compañero; entonces, tienden a utilizarle o ponerle un apodo por esa condición” (D2SR).

“Nosotros teníamos la experiencia el año anterior, el décimo que culmino, y ellos venían desde años anteriores y era un grupo que entre todos, constantemente, se molestaban, se agredían, eran tan creativos para poner los apodos, que se yo, un día podían generar 10, 15, 20 apodos a la misma persona y toditos se morían de gusto, se reían, incluso teníamos que realizar a veces reuniones para modificar este tipo de actitudes; pero sin embargo, los estudiantes culminaron el año disfrutando hacerse las bromas” (D3SR).

“El rechazo de los demás” (D1SR).

“Físicamente, los chicos son agredidos verbalmente incluso, son maltratados los niños con insultos y físicamente” (D2G1).

También manifiestan la presencia del cyberbullying, a través de insultos electrónicos, haciendo uso de redes virtuales como Facebook y del WhatsApp, además de mensajes en el chat en las plataformas virtuales que usan los docentes para dar clases (debido a la situación de pandemia por COVID-19).

“Sí, ahí, en la escolita mismo se ha dado muchas de las situaciones sobre todo con las mujercitas, no, que llegan a cierta etapa en donde lo que ha pasado en la escuela es los enamoramientos, que es una etapa natural, ¿no cierto?, pero ellas lo toman de una manera como de pelea, no; entonces, el DECE mismo ha sido el que siempre

ha estado mediando estas situaciones y bueno palabras súper fuertes de una a la otra chica y claro de forma virtual. Yo no manejo mucho, ya estoy viejita y no le domino a la computadora [sonríe] pero ellos tienen una habilidad para verbalmente con insultos y todo pues atacar mucho a las personas y sé que el departamento del DECE hace el seguimiento en estas situaciones y claro cuando encontramos las impresiones de los documentos en donde se refleja que, a través del WhatsApp, del Facebook se mandan tremendas. En la actualidad esto de la tecnología que está muy muy en boga, es un instrumento muy bueno para los chicos al atacar a los demás” (D4SR).

“Sí, justamente como decía (...), eh, verbalmente les agreden (...) hay veces, por ejemplo, a mí me ha pasado de que he visto que de pronto le están agrediendo a algún chico, le están haciendo bullying, o le están queriendo quitar la comida, o cosas así (...), también ahora con la tecnología, mediante los medios de comunicación el WhatsApp, generalmente los grupos de los chicos (...), ahora mismo en las clases virtuales, de repente mensajes como dice la profe (...) de que ponen en el chat o cualquier cosa” (D4G1).

“Al inicio si se daba el típico chistosito, el molestosito, el gracioso del grado empieza a enviar mensajes, pero yo, por ejemplo, lo que hice en ese caso fue quitar el chat, evitar que todos los chicos se manden chats (...), que no le aíslen al chico que consideran un tanto inferior a ellos” (D2G1).

Consecuencias. Las consecuencias del acoso escolar según la percepción de los docentes dan lugar a estados afectivos en el estudiante víctima ligados al miedo de que los compañeros se burlen, a la ofuscación por la ausencia de atención de los compañeros y docentes, a la timidez,

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

tristeza, vergüenza, retraimiento, ira, enojo, falta de comunicación (quedarse callados), desmotivación, ir a lugares en el recreo donde están los niños más pequeños, mentiras, frustración, y a futuro rebeldía o convertirse en una víctima-acosadora. También consideran que podría estar presente en los estudiantes víctimas una baja autoestima, producto de que no disponen de suficientes herramientas psicológicas y emocionales que les posibilite enfrentar situaciones de acoso escolar, dando lugar a la frustración y truncamiento de la vida del niño o adolescente por el miedo implícito y el daño psicológico infringido, lo cual deviene en la pérdida de interés por los estudios, inasistencia a clases, fracaso y deserción escolar. El miedo daría lugar a la ley del silencio mantenedora del acoso escolar, en función de lo cual, los estudiantes víctimas presentarían somatizaciones como dolor de estómago, pérdida de apetito y dolor de cabeza.

“Yo creo que realmente puede haber consecuencias graves, porque quizá realmente algunos estudiantes se sienten amenazados, el solo hecho de que se burlen de su condición y a cada rato pues le estén nombrando utilizando un sobrenombre o un apodo, se va a sentir mal, se va a sentir frustrado ese estudiante y puede conllevar inclusive al fracaso escolar si es que este no es tratado a tiempo” (D2SR).

“Anímicamente los chicos se quedan bastante mal psicológicamente, pues cuando tienen este tipo de situaciones pues ya obviamente no quieren trabajar, pues están tristes, desmotivados y no quieren, no tenemos un avance a nivel académico porque es más el sentimiento negativo que crearon los chicos en él, entonces sí afecta bastante, porque es un reflejo a nivel académico también el hecho de su sentimiento” (D4SR).

“Cuando el estudiante, el niño o el adolescente o la persona adulta es pues atacada con un apodo, eso hace que el autoestima baje mucho, hace que baje demasiado el

autoestima del estudiante, mucho, mucho; y por ende, eso implica de que el niño es truncado, el niño se queda ahí en standby, de ahí no quiere más por el miedo a que le insulte con el apodo (...), se frustró. La mayor consecuencia que afronta un estudiante frente al acoso escolar es perder su salud, el estudiante poco a poco se va deteriorando, pues empiezan, ¡no!, a perder su apetito (...) al sentirse así de esa manera tan humillado y va perdiendo también las ganas de seguir adelante, las ganas de vivir, sus fuerzas se van deteriorando; entonces, de ahí vienen las consecuencias, que se yo, un dolor de cabeza, un dolor de estómago y así; entonces, viene también a enfermarse psicológicamente, total; entonces, de repente, no está ni enfermo ni nada, pero se siente él enfermo y su psicología también se atrofia; entonces, o sea la salud, para mí es una de las consecuencias muy graves que va a repercutir en los chicos que son agredidos de esta manera” (D3G1).

“Los chicos también llegan a tener miedo de conversar este tipo de situaciones, de contar que es lo que les está pasando y empiezan a inventar que se sienten mal a los padres, que les duele el estómago, que no pueden ir a clases, o sea, llegan a tener tanto miedo, tanto temor a ser agredido, que tienen miedo hasta de contar.

Psicológicamente les afecta demasiado esto” (D4G1).

Las consecuencias más radicales del acoso escolar en la víctima, serían el síndrome de Cutting y la tendencia autolítica o suicidio del estudiante víctima producto de la depresión, la cual se ha desarrollado en función de la frecuencia e intensidad del acoso escolar, además de la indefensión de la víctima frente a la agresión de sus compañeros. La víctima va perdiendo su salud física y psicológica, sus ganas de seguir adelante y sus ganas de vivir; deteriorándose progresivamente por la humillación sufrida.

“Los chicos que se deprimen bastante y terminan en lo que es el suicidio o empiezan a tener unos rasgos digamos muy extraños, había una época en la que los niños incluso empezaban, como que, a rayarse los brazos, a tener lacras, que decían que eso les libera un poco, que se sienten menos afligidos” (D1SR).

“Hay chicos que les molestan, les molestan, e incluso se ha llevado y se ha visto casos de suicidio de muchos chicos que no aceptan esto, no pueden aguantar y no pueden a veces ni conversar con sus padres, y entonces, toman la manera más fácil de quitarse la vida, pues yendo a casos un poco extremos (...). Pues también pudieran caer en la depresión, que ahora es un tema pues que está atacando a grandes y pequeños” (D5G1).

“Pienso yo que las consecuencias graves también vendría a dar el hecho de la agresión verbal, porque la agresión verbal ya no se puede retroceder, entonces es un daño psicológico que recibe el estudiante y una de las consecuencias sería la deserción y si es que es tan grave esta agresión psicológica vendría hasta [hace una pausa], hasta capaz de quitarse la vida, como en algún momento se ha escuchado a un estudiante decir ‘vea yo estoy agredido de esta manera y pienso suicidarme’, si no es la primera vez, lo va a hacer la tercera vez y creo que esta es la última, se ha escuchado, entonces esa sería una consecuencia grave que reciben ciertos estudiantes ya con esto del bullying” (D1G1).

En tanto, que en los niños o adolescentes con conductas de agresión destacan como consecuencias la posible presencia de conductas interaccionales disruptivas basadas en los gritos, golpes y ausencia de empatía.

“El acosador más bien puede ser una consecuencia de que se queda ya con esa actitud de que ‘yo todo lo puedo con las malas’ y ellos se generan así y van formándose así o sea y después ya cuando sean padres de familia, profesionales ellos van a seguir con esa misma actitud de que todo se genera a manera de gritos, de golpes, de la forma mala” (D1SR).

Redes de Apoyo. Consideran que la principal red de apoyo debe ser el Ministerio de Educación, con la estructuración de normas y reglamentos pertinentes para intervenir en situaciones de acoso escolar, evidenciando el rol a nivel de institución, autoridades y docentes; las cuales deben ser socializadas con los estudiantes. Además, manifiestan la importancia del rol de la sociedad con la intervención directa de todos los miembros de la misma.

“Yo pienso que esto debería venir desde el mismo Ministerio de Educación, con normas, reglamentos bien estructurados y que se aplique a todas las instituciones con las autoridades presentes y de ahí pues desde arriba distribuir a todos los docentes que somos y también ya en conocimiento de los estudiantes que tengan las normas verídicas, los reglamentos y como debe funcionar una unidad educativa” (D1G1).

“Esto es un problema social; entonces, si creo que toda la sociedad debe estar involucrada en esto, entiéndase padres de familia, la escuela, el ministerio, a lo mejor el vecino que está viendo que este niño es maltratador, que trata mal al chico, conversar con los papás, si tenemos un problema social, creo que es la sociedad en sí la que debería intervenir, cada quien desde su lugar, desde su puesto, creo que todos deberíamos ser parte de la solución, considerando esto un problema social; entonces, todos deberíamos ser parte también de la solución” (D2G1).

Visualizan también que es necesario la intervención de los padres y docentes, haciéndoles entender a los niños y adolescentes que la pelea no es buena, generando un proceso de autocapacitación docente, potenciando la comunicación, la concientización (a través del uso de videos), el acompañamiento continuo y la eliminación de espacios virtuales de acoso (por ejemplo, eliminar el chat virtual de la plataforma virtual mediante la cual imparten sus clases). Consideran además importante hablar con el tutor de grado, conversar con el psicólogo institucional (DECE) o con el propio estudiante víctima, al igual que con el estudiante agresor, conminándole a que se porte bien, porque de lo contrario, se comunicará a sus papás de la situación y se le sacará de clases. Precisan que es necesario la intervención inmediata frente a situaciones de acoso escolar desde el momento que inicia, para cortar de raíz dicha situación, manteniéndose siempre en un estado de alerta frente a estas situaciones.

“Yo pienso que la intervención de los padres es muy importante, haciéndoles entender, claro, de una buena manera, que no es bueno la pelea” (D1G1).

“El docente que está observando tal o cual acción y luego van los siguientes pasos, pues el tutor, luego del tutor al DECE, dependiendo de la gravedad de la situación” (D4SR).

“Creo que es importante tratar eso desde el inicio, apenas uno se entera de que está pasando algo, ‘cortar de raíz eso’, para evitar a que llegue a mayores, se conversa con los chicos, de pronto se les da un videíto, que también suelen servir mucho y pues quitar el chat para todos, ¿no cierto?, esas son las medidas que yo tomé y pienso que si me han funcionado” (D2G1).

“Ahora mismo en las clases virtuales, de repente, mensajes (...) de que ponen en el chat o cualquier cosa, inmediatamente ir al punto y conversar y parar ese momento” (D4G1).

“Hay veces que estamos caminando y ya les conocemos a los estudiantes, ya sabemos cómo actúan, sabemos cómo son (...); entonces, uno inmediatamente se da cuenta, no necesita hacer un esfuerzo como docente para prestar atención a eso y darse cuenta inmediatamente de lo que está sucediendo, obviamente no deberíamos quedarnos solo con ver, si es esto, deberíamos actuar, de pronto hablar con el tutor, conversar con los psicólogos para ir abordando de poquito el tema, o si se tiene la confianza suficiente con el estudiante agredido, acercarse en ese momento, obviamente, los chicos al ver que el docente se da cuenta inmediatamente se dispersan, los agresores se dispersan, o sino, uno se acerca ¿qué está pasando?, que le cuente, ¿no?, para poder ayudar en ese sentido; entonces, pienso como docente que estar siempre alertas para ese acompañamiento con los estudiantes” (D4G1).

Perciben como limitantes en el proceso de intervención escolar el poco apoyo de los padres de familia, la ley de silencio por parte del niño o adolescente víctima (quien comunica la situación solo cuando el acoso se ha tornado grave), la ausencia de autoridad del docente para normar el comportamiento de los estudiantes (debido a que las autoridades y leyes les han quitado dicho competencia, dando lugar a un espacio social y educativo paternalista, sin una instauración de valores); además de que la situación de acoso muchas veces se genera fuera de la institución educativa, lo que es un mayor limitante para la intervención.

“Cuando he tenido un niño acosador yo he conversado con los papás y muchas veces los papitos no colaboran, no ayudan; entonces, prácticamente el profesor está enfrentando solo esto, se conversa con el DECE, todo eso, pero fuera, digamos en el hogar, que es uno de los lugares más importantes digamos donde el chico se forma, no hay apoyo, no hay el respaldo por un lado, por otro lado pienso que a veces el docente se siente limitado porque los chicos no comentan eso, comentan ya cuando el caso ha sido grave, cuando ya hay algo grave ahí sí recién muchas veces uno se entera lo que está pasando, ¿por qué?, porque muchas veces el acoso ocurre fuera de la institución, entonces lo típico ‘ya nos vemos afuera’, ‘nos vemos en la esquina’, ‘afuera ya sabes’ y a veces no se da cuenta uno, no se percata, generalmente sí, pero hay veces en que no, no se percata porque el chico tiene miedo de hablar y cómo es fuera de la escuela uno no se entera hasta que ya es demasiado tarde; entonces, eso también creo que es uno de los principales limitantes para el docente, que los chicos no cuentan, dentro de la escuela es más fácil conocer eso, pero a veces eso ocurre fuera de la institución” (D2G1).

“Ahora nos prohíben a nosotros alzar la voz (...), nosotros estamos totalmente prohibidos ¿sí?, en ser un poco enérgicos con los chicos, (...) hay muchas limitaciones para el maestro, entonces eh allí (...) la misma idiosincrasia que se dio, las mismas leyes que se dio, tantas cosas que ahí les dan el mismo espacio (...) para permitir todo eso, pero, ¿qué pasa cuando ese espacio no se lo ve?, nos tildan a nosotros que permitimos tanto, que permitimos que se falten el respeto entre ellos, que permitimos nosotros la indisciplina, que permitimos cuantas cosas; pero cuando realmente vienen de parte de las autoridades de arriba en que esos espacios

se hayan perdido, porque antes (...) no había ese espacio tan así, tan así paternalista que es ahora (...). Se debería reconstruir esos espacios que antes nos han venido dando todos esos valores, espacios muy grandes” (D3G1).

Espacios y Momentos. Los espacios donde se presentan situaciones de acoso escolar a criterio de los docentes participantes es el aula de clases -en ausencia del profesor o cuando se encuentra dando la clase-, el patio y fuera de la institución educativa. Los momentos son durante la clase, en el cambio de hora, debido a que el profesor se demora un poco en llegar por trasladarse de un lugar a otro (con la presencia del estudiante campanero que avisa cuando está llegando el profesor), en el recreo y a la salida de clases; sobre todo en los momentos donde no hay vigilancia.

“En el momento que estoy dando la clase ha pasado este tipo de situaciones (...), nosotros en nuestro caso es, supongamos que nosotros estamos dando en un lugar amplio o una institución amplia, lo cual tal vez trasladar de un lugar a otro pues nos toma unos ciertos minutos; entonces, se ha visto que los chicos siempre hay el típico campanero que esta fuera del aula viendo si es que no viene el docente; entonces, adentro ya tiene algún roce y los chicos están viendo y mientras tanto hasta que el profesor ya llegue en cambio de hora, en ese caso los alumnos suelen agredirse de alguna manera, en este caso de alguna forma física y a lo que uno está llegando se mete pues los campaneros diciendo ‘ya viene el profe’, ‘ya viene el profe’. Suelen darse en este caso regularmente en los cambios de hora” (D5G1).

“Ellos cuando están en su hora de receso, es cuando verdaderamente se muestran entre ellos como son (...), sí, en los cambios de hora, en los recreos, a la salida de clase (...). Los chicos siempre buscan el espacio en el cual no exista digamos una autoridad o personas que les puedan controlar o les puedan llamar la atención;

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

entonces, están ellos, el mínimo espacio que tengan al menos si ya quieren mismo agredir lo utilizan” (D4G1).

“Muchas veces el acoso ocurre fuera de la institución” (D2G1).

Mencionan además la presencia de espacios virtuales de acoso escolar sobre todo ahora por la situación de clases virtuales, siendo estos espacios los grupos de WhatsApp de los estudiantes y el chat de las plataformas virtuales usadas para dar clases. Puntualizan también en el hecho de que se ha generado un espacio social que posibilita las conductas de agresión.

“Mediante los medios de comunicación, el WhatsApp generalmente de los grupos de los chicos” (D4G1).

“El chat, evitar que todos los chicos se manden chats” (D2G1).

“Los espacios mismo que la propia sociedad actual da para que el mismo chico tenga la oportunidad de agredir, el espacio, porque antes no había ese espacio que era tanto así, tan abierto como ahora lo hay” (D3G1).

Mecanismos de Normalización. Consideran que el acoso escolar ha existido desde siempre, pero que ahora se lo está visualizando, no obstante, puntualizan también que las conductas de agresión son normalizadas por el niño o adolescente que las presencia y vive en su ámbito familiar, lo cual puede devenir en que el estudiante acepte la agresión como normal también en el ámbito escolar. Enfatizan que a veces son los mismos profesores los que se hacen de la vista gorda de la conducta de agresión, como que la situación no fue tan grave, dando lugar a procesos de normalización y por ende de invisibilización del acoso escolar.

“Yo pienso que siempre ha existido eso, sino que ahora como que se lo visualiza más, se ha puesto ya en la mesa para tratar sobre eso, eso desde siempre ha existido,

hablando, por ejemplo, de una experiencia personal, yo también fui víctima de bullying cuando yo era niña, pero como que no lo veíamos así, como que era algo de niños, algo pasajero. Tenía una niña que todos los días me quitaba, por ejemplo, el fiambre y que me pegaba (...) hasta que yo a la niña le cogí y le pegué y no volvió por más (...), no sé si golpearle a lo mejor era la mejor solución, pero creo que en ese tiempo uno como niño no sabe qué hacer, no sabe cómo reaccionar, como digo, esto antes no se visualizaba mucho, solo era una cuestión que son guaguas, que están jugando, están molestando; entonces, se lo tomaba muy a la ligera. Ahora si se ha hecho mucho más énfasis (...), pero personalmente creo que desde siempre ha habido, que haya aumentado ahora puede ser, pero ha habido desde siempre” (D2G1).

“De pronto en ese sentido en casa tiene que ver mucho, de pronto ellos viven o ven que su familia, sus padres pelean, papá agrede a su mamá, oh puede ser que su mamá agrede a su papá también; entonces, ellos llegan a notar que eso es normal, están viviendo dentro de ese mundo, y de pronto, ellos piensan que es normal y aceptan la agresión normalmente” (D4G1).

“Ellos viven la agresión, son parte de esa agresión que viven en su casa; entonces, de pronto consideran que todo el mundo les puede agredir, todo mundo les puede golpear, ‘si eso pasa en mi casa también me puede pasar afuera’, de pronto como llegan a verlo como normal el hecho de que uno agrede al otro” (D2G1).

“Generalmente a veces cometemos el error de que si hay alguna cuestión que sucede en el sentido de acoso con algún compañero, a veces de pronto los docentes como que le dejamos pasar y tratamos de hacernos de la vista gorda, como que no

fue tan [hace una pausa de silencio]; entonces, eso pienso que es un error, porque los chicos piensan que el profe no se da cuenta, no pasa nada; entonces, (...) se normaliza todo y los chicos ya se comportan de cierta forma” (D4G1).

Estrategias de Intervención Docente. Los docentes participantes evidencian como sus estrategias de intervención frente a situaciones de acoso escolar el diálogo, el desarrollo de la tolerancia y empatía en los estudiantes, la intervención y el trabajo conjunto con el DECE y los padres de familia; al igual que la Educación Emocional.

“Nosotros como docentes escuchamos alguna bromita o burla que se hacen entre ellos, y quizá, por ahí, escuchamos algo medio fuera de tono y estamos digamos conversando con el estudiante, a ver qué pasa, porque si bien es cierto a veces los guaguas todo lo toman como un chiste, como una broma, podrían estar, sin darse cuenta ellos, lastimando o hiriendo los sentimientos de la otra persona” (D2SR).

“Pero cuando ya toca octavo, noveno, décimo; pues ellos son como más jóvenes y las travesuritas que hacen son como un poquito más fuertes, entonces ahí nuestro DECE” (D4SR).

“Debemos trabajar lo que es Educación Emocional desde el inicio, para que los estudiantes sepan que es bueno, que es lo que sí está correcto que les haga sentir bien y que es que lo que les hace sentir mal, que lo puedan exteriorizar, todo esto, porque si lo dejamos pueden ir estas conductas normalizando y luego llegar a una situación como el bullying o alguna otra situación complicada, yo creo que hay que trabajar con ellos, hay que intervenir a tiempo, sí, haciéndoles saber que es bueno, que es malo, y obviamente trabajar en conjunto, en equipo, como padres de familia, estudiante y profesor” (D2SR).

“Lo que toco hacer es intervenir, sentarme con los dos y conversar cuál es el problema, tanto al uno enseñarle como debe aceptar una broma y al otro como también no debe propasarse de hacer mucho la broma, de hacer hincapié, lo que siempre le dicho, ya la broma está bien, un chiste está bien, un momento todos nos reímos está bien, pero tampoco hacer hincapié, y a cada rato estar ahí, ahí y sigue, sigue, molesta al otro; igual, al otro compañero le he dicho ‘si es que no toleras una broma tú tampoco la hagas’, o sea, porque también se ha dado el caso de que buscan, buscan molestar, molestar, pero cuando le hagan la broma, no le gusta, le molesta; entonces, en los dos, digamos, en los zapatos del uno como del otro para que entiendan cual es la molestia del uno y cuál es también tiene que ser la tolerancia del otro, aceptar una broma y también hacer una broma, eso les he puesto de esa manera para que traten un poco de reflexionar al momento de hacer una broma o buscar el momento adecuado y el tiempo adecuado de los chicos” (DISR).

Evidencian además que la intervención docente debe realizarse cuando la situación de acoso escolar se agrava, para lo cual se debe trabajar con los padres de familia y DECE. Si la situación es inicial, consideran que puede ser resuelta por el estudiante, dado que no se lo debe sobreproteger, pues debe desarrollar estrategias de afrontamiento.

“En algunos casos yo creo que sí deberíamos intervenir los adultos, en otros, bueno, no sé, es mi forma para pensar porque de pronto digo sobreprotegemos demasiado a nuestros niños y después pienso como se van a desenvolver en la vida ya adulta, no creo que estén siempre esperanzados en que mamá, papá, les venga a resolver el

problema (...). En cambio, si hay un abusador de que le está golpeando a cada rato, ahí sí, yo creo que debemos intervenir los adultos o ver los profesores que estamos los más cercanos, ver que está pasando con el chico, a veces de pronto lo vemos muy cohibido, solo en un lugar, un tiempo así ya con miedo, temeroso de jugar; entonces, ahí, yo sí creo que deberíamos intervenir los adultos” (D1SR).

“Yo pienso que si el grado de agresión de los estudiantes sobrepasa ciertos niveles, si deberíamos comunicarlo a los representantes, o de pronto al DECE para resolver y modificar este tipo de actitudes, y si el estudiante requiere ya una ayuda psicológica debería buscarla, de pronto, el estudiante está viviendo situaciones similares en la casa, similares castigos, y es una respuesta de lo que ellos repiten en la escuela (...). Si la broma es de niños, depende de la edad de ellos, tranquilamente podríamos reunirlos a ellos y que ellos resuelvan la situación, no hay que darles resolviendo, depende todo del grado del nivel de agresión que estén afrontando los estudiantes” (D3SR).

Estrategias de afrontamiento. Los docentes participantes consideran que las estrategias de afrontamiento presentes en los niños y adolescentes víctimas se caracterizan por ser reactivas (reaccionando con agresividad física o verbal), pasivas-evitativas a través de la instauración de la ley del silencio (callando, escondiéndose y ocultándose) y sin poder reaccionar, dando lugar a un crecimiento asimétrico del acoso, también se quejan con el profesor, pero con temor a la retaliación. Manifiestan además, que en algunos casos las estrategias de afrontamiento presentadas por los niños o adolescentes víctimas pueden ser nulativas. Se evidencia; por tanto, la presencia de estrategias de afrontamiento basadas en la descarga emocional, en la búsqueda de apoyo social, en la evitación, pasividad y desconexión comportamental.

“Podría haber 2 tipos de reacciones, uno que sea una reacción violenta y otro que la persona se quede callada por completo y siga permitiendo que esta situación se siga dando” (D2SR).

“Son dos reacciones las que ellos presentan, puede ser la una también con agresividad, ‘si el me golpea yo le golpeo’, ‘si el me patea yo le pateo’; pero hay otras situaciones en las que los niños un tanto introvertidos no reaccionan, y lo que es la impotencia que ellos tienen es quedarse callados y de pronto ni siquiera llorar, ni manifestar, sino simplemente ir reprimiendo todas esas situaciones que a la final le va a causar mucho malestar y son muy introvertidos, muy susceptibles. Son dos reacciones, y pienso que la peor, es la de los sumisos, de los niños que se quedan solamente reprimiendo esa situación, que a la larga les va a hacer mucho daño” (DASR).

“Ellos ya habían perdido su poder de reaccionar ante una ofensa” (D3SR).

“Pueden reaccionar de unas dos o tres formas, una, por ejemplo, respondiendo con agresión física o con agresión verbal, por otro lado, en cambio, algunos simplemente se callan, se esconden, se ocultan y básicamente, digamos, no reaccionan, dejan pasar, y eso de algún modo genera que el agresor sea más incisivo con el chico que no reacciona, como ven que no reacciona, ‘que es tontito’, ‘que no actúa’, entonces las agresiones van subiendo incluso de nivel” (D2G1).

“Dando la clase ha pasado este tipo de situaciones, entonces ellos, por ejemplo, en ese momento levantan la mano y se quejan con el profesor, pero con el miedo obviamente, de qué pasará afuera, algunos chicos se quedan callados, otros dicen ‘chuta y ahora, de aquí si se fregó, me van a coger afuera’ (...). Hay varios tipos de

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

estudiantes que se defienden de varias maneras, unos dicen delante del profesor, otros se quedan callados, otros el rato menos pensado pucha le van pegando un puntapié, etc. y se va corriendo” (D5G1).

Capítulo 10. Resultados IV: Percepción de los Padres de Familia frente a situaciones de Acoso Escolar. Fase 2

Perspectiva de los Padres de Familia

Ambiente Familiar. Los padres de familia consideran que deben existir normas mínimas que guíen y normen el comportamiento de sus hijos, ligadas a la responsabilidad tanto familiar como académica, al igual que el respeto y solidaridad entre hermanos y demás miembros de la familia, con la implementación de la organización, disciplina, puntualidad, buen ejemplo, sinceridad, paciencia y cariño familiar. Evidencian además, la necesidad de indagar las causales del comportamiento de los niños y adolescentes, dado que a criterio de ellos, muchas veces pueden estar presentes cierto tipo de condiciones de salud psicológica, que estén dando lugar a patrones interaccionales disfuncionales, ante los cuales tienen que saber y aprender como intervenir como padres de familia.

“Bueno, nosotros hemos establecido unas normas mínimas que primero es la escuela, las tareas, que tienen que cumplir las tareas de la escuela y ser responsables de sus habitaciones, tanto la hermana como el hermano también que están en la misma escuela, que son las normas mínimas en la casa y tratar de ser respetuosos entre todos, que es complicado, porque, por ejemplo, ahora estoy con el hermano menor (...), que el hermano intermedio y el hermano menor no se llevan muy bien, pelean mucho, se disputan todavía tanto el cariño del papá y la mamá; entonces, tratamos también de que entre ellos aprendan a respetarse y a que no peleen mucho” (PFSR4).

“De hecho, pienso que es importante establecer un orden dentro del hogar, porque de otra forma hubiera un caos, o sea, no hubiera reglas, no hubiera límites; pienso

que es muy importante, por ejemplo, que exista el respeto entre todos los miembros de la casa, de la manera como nos dirigimos a cada uno, porque a veces, basta que no se le pide de favor algo a alguien y comienza un pleito, comienza una discusión; entonces, es importante pienso el respeto, el cariño que se mantenga dentro del hogar, para que las cosas fluyan de la mejor manera; dentro de mi casa también establecemos normas, lo importante es el poder criarles a nuestros hijos con valores, para que ellos puedan ayudar a los demás y construir” (MFSR1).

Manifiestan que en ausencia del cumplimiento de la normativa familiar o interacciones disfuncionales entre hermanos, se debe hacer uso de la disciplina, pero basada en el diálogo y en la eliminación de reforzadores positivos (quitarles la tecnología), para lo cual, hacen uso de videos y de lecturas sensibilizantes que permitan guiar y normar los patrones comportamentales de sus hijos, en base a valores como la solidaridad fraterna; no obstante, también mencionan que en casos extremos castigan con la correa; sin embargo, puntualizan, que por el tiempo de pandemia vivido que les ha posibilitado estar más en contacto con sus hijos, han evidenciado que el método que más funciona es el diálogo. Consideran, además, que en la forma en como educan a sus hijos están presentes también patrones de su propia educación paterna de origen, en donde la frase que primaba era “la letra con sangre entra”, además de los golpes y gritos, elementos que eran normalizados y justificados en función de la formación en valores.

“Bueno, pienso que como son pequeños hemos tratado de ser pacientes porque a la primera a veces no hacen caso, pero si unos dos minutitos les ayudamos, les indicamos como son las cosas, ellos pueden, ellos tienen como ese deseo de terminarlo, y eso es lo que pasa, bueno claro, que cuando ya no mismo si hay disciplina dentro del hogar” (MFSR1).

“Bueno, en mi caso estoy pasando por esa época, tengo una hija de 10 años y otra de seis, hasta hace un año se llevaban súper bien, pero de aquí, desde que se está conviviendo más realmente, han empezado a pelear, como que ya me vuelven loca a veces; entonces, lo que hago, es primero hablo con la mayor, le hago entender que está como para guiarle a la más pequeña (...), trato de mediar, llegar a un acuerdo donde que se puedan llevar, yo les muestro reflexiones en video donde que las dos puedan analizar cuanto deben hacer la una por la otra y hasta donde pueden, ya una cosa es una pelea porque ya la misma convivencia es así, pero de ahí que tienen que quererse, que tienen que valorarse (...), igual, o sea, si es ahorita caótico de llevar, igual siempre estoy viendo videos o leyendo como llevar esta situación, pero trato siempre con videos, haciéndole reflexionar a la una, a la otra, dejan de pelear un tiempito, pero vuelven a lo mismo, pero yo creo que es un proceso lo que tengo que ir trabajando” (MFSR3).

“A veces cuando se encuentra en algún problema, (...), a veces no puede solucionar algo en lo que es deberes o en la escuela, primero trato de hablar con él para llegar al objetivo, o sea, ¿por qué?, preguntarle por qué no hizo una tarea y le digo ¿por qué?, trato de buscar el por qué y él me dice entonces alguna cuestión y entonces yo trato de sacar eso, trato de analizar con él y a la vez aconsejarle, entonces los consejos que bueno salen ese rato como se va dando la conversación entre los dos, entonces le ayudo a solucionar y siempre le digo que me tenga confianza, que hable conmigo (...), que no tenga miedo, que estoy yo para ayudarlo, que todas las cosas se solucionan hablando, que cuando uno se calla a veces no se llega a ningún camino y que también la mentira no lleva a nada, entonces siempre hay que ser

honesto, y si tiene algún problema en la escuela o problemas personales, entonces uno se le aconseja y con vivencias de uno mismo, entonces ahí se le da a conocer que uno también fue muchacho, fue joven, adolescente; entonces, yo creo que eso ayuda bastante a aconsejar a los niños” (PFSR2).

“En mi caso me ha tocado actuar de diferente forma con ambos, porque los seres somos seres vivos psicosociales, en este caso mi hijo tiene lo que es TDH pero con impulsividad, justamente este tema, este trastorno si le ha afectado, en realidad yo desconocía, totalmente desconocía, creía que era malcriado, que era una persona que manipulaba, que hacía muchas cosas y en verdad a nosotros, a mí, me ha causado bastante daño, en verdad porque yo no sabía de qué manera actuar, caí en stress se podría decir, hasta que un día si le he llevado donde el psicólogo y siempre resultaba que era un niño demasiado, como le digo, o sea vivaz, le veían súper que bien, activo, decían no tiene nada, hasta que por último logre encontrar una psicóloga cuando él tenía siete años, fue quien le detecto esta problemática y de ahí empezó tratamiento con la psicóloga, pero sin embargo he luchado años y años, era que yo, en mi caso, no quería medicarle, pero no me quedo de otra, porque cada vez fue apeorando el tema de la impulsividad, él es una persona súper llevable, súper llevable, a él le gusta compartir, le gusta apoyar, le gusta ayudar, el problema es del que no sabe controlar sus iras; entonces, en mi caso, creo que no todos los padres nacimos con manuales, cada quien nos educan generación a generación y parte en sí vamos copiando se podría decir. En mi caso, yo intente cambiar algunas cosas con las que mis padres me educaron, a veces si me es difícil, creo que no es solo trabajar con los niños, sino empezar desde nosotros, en mi caso mi papá

siempre ha sido una persona que nos ha educado con valores, principios, pero también nos educó con mano dura, mi papá era de la época que ‘la letra entra con sangre’, o ‘si aprendes, aprendes’, sí que nos daba duro, nos gritaba por el bien, él nos decía ‘tiene que hacer bien las cosas’, ‘no robar’, ‘no coger nada’, pero creo que en medio de esa educación, esos golpes, esos gritos, me afectaron y es cuando yo al principio, cuando ya estaba, por ejemplo, mal mi hijo, era que yo también empecé a gritar, hasta ahora trato y trato y ya un poco si he podido, eso podría acotar, que no solo es el tema de la educación, valores, principios; sino también el tema de la salud mental de los niños, en como están, que cosas les pueden estar afectando” (MFSR6).

Señalan que realizan un seguimiento y acompañamiento de sus hijos tanto en el ámbito familiar como escolar, en el ámbito escolar, realizan un acompañamiento en la ejecución de tareas escolares brindándoles confianza y con un diálogo constante para conocer la etiología de sus acciones y guiarles en las acciones a tomar, consideran también que se debe generar autonomía en la realización de las tareas escolares de sus hijos y en la resolución de sus problemas interaccionales, guiándoles para que realicen los procesos de investigación necesarios y puedan resolver sus tareas y problemas. Refieren que a veces ellos como padres de familia se frustran y enojan cuando deben acompañar en la realización de las tareas escolares de sus hijos, debido a que están estresados o que ellos mismos no comprenden las consignas de las mismas.

“Cuando (...), por ejemplo, esta estresada y me pide ayuda y yo también estoy estresada [sonríe], me dice ¿mami, cómo puedo hacer este deber?, entonces digo (...) ‘y si es que no está mamá’, ¿cómo haces?, entonces me dice ‘no sé mami’, ‘tienes que buscar la forma de poder hacerlo’, ‘porque yo no todo el tiempo voy a

poder estar contigo’, ¿entonces, qué es lo que hago?, digo ‘auritas tenemos la ventaja del profesor YouTube’, ‘si no entiendes una cosa busca en el YouTube’, digo, ‘el celular no es solamente para estar jugando o alguna cosa’, ‘búscalos ahí’, ‘trata de resolver tus cosas, a veces sin pedirme ayuda’, ‘ya cosas que vos misma no puedas resolver sola yo te voy a apoyar’, pero, por ejemplo, en una ayuda del deber yo si le hago en ese sentido, le hago que ella trate de resolver sola, no le ayudo inmediatamente, ya donde le veo que se complica, entonces ya digo ‘está bien’, ‘siéntate’ (...), pero a veces si me enoja, en ese aspecto creo que debo trabajar mucho, porque como que si me irrita cuando me dice ‘mami tengo que hacer esto’ y ni yo mismo puedo a veces los deberes de ella [sonríe]; entonces, en ese aspecto es así, le trato que ella primero trate de resolver ella sola sus problemas y ya si es que ella no mismo entonces ahí yo le ayudo” (MFSR3).

“Le cuento un caso que yo tuve el año anterior en el colegio, mi hija sufría de esto de lo que es acoso por un compañero de ella, entonces lo que yo hice fue hablar con ella y decirle que cuando él muchacho empieza a molestarla, como se puede decir, lo ignore, o pida ayuda a los profesores, porque yo ahí no voy a estar para resolverle los problemas le decía, yo cuando pueda ayudarlo le ayudo y cuando ya no esté en mis manos ella puede pedir ayuda a los profesores se puede decir, o ella misma tratar de resolverlo” (MF3G1).

Ambiente escolar. Los padres de familia a nivel general, consideran que sus hijos perciben a su ambiente escolar como positivo, dado que, a pesar de la situación de pandemia, logran interactuar con sus compañeros a través de plataformas virtuales; no obstante, ciertos casos

particulares, mencionan que hay niños que no desean asistir a clases, porque perciben a su ambiente escolar desfavorable y tensionante, por problemas de interacción con sus pares.

“Se siente muy feliz de ir a la escuela, bueno, se sentía cuando iba a la presencialidad, ahorita si le ha afectado tanto, pero cuando iba a ella le encantaba, era de las niñas que se levantaban de mañanita porque quería irse a la escuela, a veces le decía ‘estas enfermas, falta’, pero ella me decía ‘no mami, a mí me encanta mi escuela’, porque ella se lleva con todos los compañeros y compañeras; entonces, ella era la felicidad de irse a la escuela, siempre le gusto” (MFSR3).

“Él ha continuado su amistad sobre todo en la escuelita con los niños, porque ha usado esas herramientas que ahora disponemos del zoom (...), está en contacto, está comunicándose con ellos y me gusta mucho, porque si en realidad no hubiera ese espacio en el que él compartiera con los otros niños, estuviera pasándola muy mal, en este tiempo” (MFSR1).

“Si es posible por ella no regresaría a clases, dice ‘porque siempre he tenido problemas’, ‘por más que he querido conversar con las personas, siempre han creído al resto, nunca me han creído a mí’ (...), sí ha tenido problemas, ya desde el año anterior empezó a tener problemas, justamente llegaron jóvenes nuevos y no se conocen quizá sea por eso, ya un año sufrió y este año también si se ha dado esta problemática (...). He escuchado como si le alzan la voz, como le escriben en los chats, incluso el año pasado vi un mensaje de como a la profesora de inglés le faltaban el respeto, o sea, sí, también es por la edad se puede decir, pero también cómo les educamos” (MFSR6).

“No quería ir a clases, lloraba, ‘qué te pasa, por qué no quieres ir a clases’, ‘no, yo no quiero ir a clases’, había sido de que el compañerito siempre le está molestando, ‘que eres demasiado flaca’, ‘que pareces una calavera’, o sea, cosas por las que ella no quería ir a la escuela” (MFSR3).

Causas. Los padres de familia perciben como causas de las conductas de acoso escolar por parte de los niños o adolescentes con conductas de agresión los problemas intrafamiliares (violencia intrafamiliar, sobre todo a nivel de pareja), en donde los niños o adolescentes normalizan la violencia y la reproducen en el ambiente escolar como un elemento catártico y de llamada de atención; puntualizan que a veces son los mismos padres de familia los que enseñan a sus hijos a ser violentos, como una forma de imponerse al otro, de manejar el poder, sobre todo en contra de los más pequeños e indefensos. Mencionan, además, que factores que también pueden incidir son la ausencia de normas, valores o límites en la estructura familiar; que dan lugar a problemas de convivencia y se plasman en el ámbito escolar.

“Puede ser por llamar la atención, porque el niño está reflejando problemas de la casa, muchas de las veces ellos lo que viven en la casa reflejan con sus compañeros en la escuela, y uno como padre o madre de familia se puede dar cuenta cuando está pasando eso; con el diario vivir, con lo que se vivía en la presencialidad, en la realidad, uno si se ha dado cuenta, cuando el niño que, por ejemplo, molestaba bastante, era porque el niño tenía problemas en casa” (MFSR3).

“Me parece que lo central es el entorno en donde nuestros guaguas se crían (...), ‘los hijos son el reflejo de lo que son los papás’, en muchos de los casos todas esas conductas vienen de la casa aprendidas (...), también es un reflejo de que pueden haber problemas en su casa y también creo yo que si tiene mucho que ver el hecho

que no hay normas o no hay reglas en donde también se haga de ver sobre la necesidad de no romper ciertos límites, porque un principio básico que es ‘mis derechos de libertad terminan donde empiezan los derechos y libertades de los demás’; entonces, me parece, que cuando se rompen esos límites o cuando no hay una idea clara de esos límites y no hay quienes guíen para conocerlo, porque no solamente la escuela cumple un papel, lo que el papel de la escuela es un papel de educar en cosas que los papás no podemos hacer, el tema de las ciencias, el tema de las artes y las otras cosas que los niños puedan desarrollar en la interacción en la escuela, pero también es importante el asunto de los valores de la casa, del asunto del respeto, de tratar de que la convivencia sea lo más armoniosa si se podría decir, porque inclusive en estos tiempos ha sido un reto súper grande la convivencia en la casa, porque prácticamente están anuladas las individualidades de absolutamente todos, porque cada quien necesita su espacio para trabajar o necesita su espacio en el caso de los niños, su aula, sus compañeros, sus compañeras (...); entonces, la convivencia se vuelve un poco más conflictiva (...), hay mayor stress, hay mayores roces. Los problemas de convivencia y de conducta de los niños se reflejan rápidamente, creo que son los que más tienen esa sensibilidad, y enseguida son los que manifiestan cuando hay algún problema en la casa o en su entorno” (PFSR4).

“A veces lo papás son los que ellos mismos les enseñan, que ellos mismos tienen que ser más que otros, que ellos tienen que tener el poder de los niños, que se puede decir más pequeños o más débiles, que ellos tienen que controlar, porque a veces también los papás son, o sea, les pegan, les maltratan, viven en un hogar que es de violencia; entonces ahí, como ellos ven todo eso, como no pueden desahogarse con

los papás; entonces, lo hacen con los demás niños que son más pequeños, más vulnerables; entonces, así ellos se desquitan todo lo que viven en la casa con otros niños” (MF1G1).

Consideran que las causas para que un niño o adolescente sea acosado, se relacionan a estados emocionales ligados al miedo, debido a la presencia de amenazas, falta de seguridad en sí mismos, baja autoestima o a la presencia de una característica diferente, como usar lentes, o capacidades diversas. Perciben, además, que un factor que influye mucho es la asimetría de poder física o psicológica, lo cual les genera un alto nivel de indefensión al ser más pequeños, débiles o estar en grados inferiores.

“El miedo puede ser una, otro punto puede ser lo que son las amenazas, otro punto falta de seguridad, falta de autoestima” (MFSR6).

“Que puede usar lentes, o porque el niño tiene un problema con discapacidad” (MFSR5).

“A veces los niños grandes ven que son indefensos los pequeños, entonces viendo que tienen cualquier cosa le quitan, entonces ellos se dejan porque no se pueden defender porque son pequeños, entonces los grandes los cogen, los van empujando y se van, entonces yo sí he visto eso, entonces por eso creo que los niños se dejan así y tienen miedo, temor” (MF4G1).

“Yo creo que el hecho de ser diferentes o de que cada niño tenga un rasgo de su personalidad, o un rasgo físico que se considera diferente, o que no está, digamos, dentro de las casillas de la llamada normalidad, creo que eso, esos imaginarios también de los adultos pasan a los niños, genera que haya eso, que esas diferencias que pueden haber de un niño con otro a lo mejor genere un momento, un estado en

el que sientan, se sientan los otros niños vulnerados, o se sientan rechazados, o que sean inclusive objeto de burlas o de algún tipo de acoso” (PFSR4).

Tipos y Manifestaciones. Identifican la presencia de acoso verbal directo a través de insultos, apodos (relacionados con su aspecto físico y gestos) y burlas; el relacional haciendo uso de la exclusión; el físico directo a través de golpes y empujones; el físico indirecto mediante el daño a la propiedad del otro (quitarles o romperles las cosas) y el psicológico presente en la disminución de la valía del otro. Hacen una connotación en que la edad del niño puede influir en el tipo y manifestación del acoso escolar presente.

“El compañerito también tenía muchos problemas con muchos otros compañeritos del aula, les decía cosas que no les agradaba, les ponía sobrenombres, les daba insultos” (PFSR4).

“La primera forma en que los niños tratan de molestar es verbalmente, quizá insultándoles o diciéndoles cosas groseras, como quizá si están gorditos, si está flaquito, si está como decíamos con lentes, o si algo nuevo traje [sonríe], o sea, buscarle un pero, un punto en el cual no están de acuerdo, o para llamar la atención, pienso que esa es la primera forma en que los niños lo hacen, no, y de ahí ya quizá van avanzando, de pronto son más agresivos, o quizás empujando, jalándoles un gorrito” (MFSR1).

“La forma de molestar de los niños depende mucho ya de la edad, cuando son pequeños se molestará con empujones, verá algún defecto físico en las personas como dijo la madre de familia si son gorditos, pequeños, altos, flacos; entonces, tratan de encontrar entre compañeros, y ya cuando son adolescentes, ahí la manera

de molestar es pongamos si tiene una amiguita, dicen ‘mira la novia’ (...); entonces, depende mucho las edades” (PFSR2).

“Pero si me ha pasado que la guagua no ha querido irse, porque el guagua le ha sabido molestar, e incluso le ha sabido pegar, pero después ya arreglamos” (MFSR3).

“A veces con apodos, gestos, o haciéndoles sentir menos que los otros; hay veces también así molestándose, haciendo como un tipo de bullying, así, o sea ‘eres feo’, o le molestan ‘eres negro’. He visto casos que se molestan así los muchachos” (MF2G1).

“Golpes, empujones, rompiéndole las cosas personales” (MF3G1).

Consecuencias. A criterio de los padres de familia las consecuencias de acoso escolar en el niño o adolescente víctima se ligan a estados emocionales de tristeza, mayor timidez, miedo (sobre todo de poder contar la situación, generando temor de asistir a la institución educativa), nerviosismo, llanto, soledad, aislamiento, inseguridad, disminución de su autoconfianza, vulnerabilidad, debilidad y labilidad emocional, introversión e instauración de la ley del silencio por temor a la retaliación, además de cambios en sus patrones comportamentales (mal carácter), ligados a agresividad y necesidad de venganza, problemas con la instauración del sueño, somatizaciones, inasistencia y bajo rendimiento escolar. Evidencian como la consecuencia más extrema del acoso escolar la tendencia autolítica (intentos de suicidio), la cual a su criterio puede fortificarse debido a que muchas veces los padres de familia no prestan la debida atención en el momento que sus hijos desean comunicarles esas situaciones de victimización que están viviendo.

“En mi caso, tuvo el anterior año problemas con un niño así mismo que le molestaba, que le trataba mal, que le hacía sentir mal, y lloraba aquí en la casa, se puso triste, estaba callada y fue muy difícil” (PFSR4).

“Él venía, no tenía confianza en mí, a veces le preguntaba y solo me movía la cabeza, o a veces le decía ‘habla conmigo’, ‘dime’, pero no me quería decir nada; entonces, no había esa confianza, se podría decir” (PFSR2).

“Ella empezó a estar de muy mal carácter, no dormía bien en las noches, se exacerbó un problema de la piel que ya tenía, que tiene dermatitis atópica, eso le ponía muy nerviosa y se exacerbaba su alergia, y hubo un tiempo en que ya no quería ir a la escuela y no hablaba, estaba triste, y fue al inicio, no nos quería contar y así de poco en poco y siendo hasta insistentes nos comentó lo que le pasaba” (PFSR4).

“Tristes, o sea, se comienzan a aislar, a ponerse ya solo en un solo lado, en donde ellos no puedan comentar, a sentirse solos y no poder hablar” (MFSR5).

“El primer síntoma, el primer signo es con tristeza como dice la mamita, pero también hay niños que empiezan a querer estar solos o solas y también empiezan con mal genio en la casa, a responder de una manera no adecuada, a reaccionar quizás con ese mal genio que le digo y empieza ya a tener otras conductas diferentes de las que era un niño normal, y uno como madre o padre si se puede dar cuenta, cuando estamos obviamente atentos todo el tiempo a ellos y a sus emociones” (MFSR3).

“Con agresividad, también quieren devolver lo que están recibiendo, pero, por eso pienso que es importante que hablemos con ellos en diálogo con nuestros hijos,

porque siempre en la manera que uno actúa quizás pueda empeorar las cosas, y también indicarles que no está bien el vengarnos, el tomar esa acción, porque es negativo, porque quizás puede empeorar las cosas, agravar el asunto” (MFSR1).

“Ella se volvió tan introvertida, se sentía débil, se sentía muy vulnerable y se cerró digamos, en el caso de ella fue así, hay otros niños que también reaccionan con violencia o con algún otro tipo de trastorno, pero siempre digamos lo normal, es que se sientan afectados o que no se sientan ellos mismos, porque justamente el hecho de recibir, de tener ese acoso permanente como que les anula la forma de ser de ellos, les anula su personalidad” (PFSR4).

“Muestran tristeza, agresividad, baja su rendimiento” (MFSR7).

“Un niño que es molestado, acosado, empieza a cambiar, en vez de ser alegre empieza a ser un niño muy tímido, con miedo, tienen miedo de poder contar, de decir que le están molestando, que le están pegando, o sea sí, sí cambia, porque un niño de cómo es normalmente cambia a ser un niño tímido, miedoso, que no tiene esa confianza y hasta tiene miedo de ir a la escuela, colegio, porque hay veces que les llega afectar tanto que hasta a veces niños o jóvenes intentan hasta suicidarse, quitarse la vida por ese mismo hecho, hasta a veces nosotros como padres o hasta los mismos profesores no les ponemos esa atención de estar ahí atentos y decir porque cambiaste, que te pasa y a veces nosotros o sea a veces nosotros no damos mucha importancia, a veces pensamos que le está cogiendo solo cierta etapa, que por eso está cambiando y a veces no es así, nosotros como papás tenemos que estar más pendientes, ver en ellos, porque motivo fue el cambio o que razón, o si tuvo algún problema con algún amigo o en la escuela (...). A veces ellos quieren

contarnos algo y nosotros por nuestro trabajo, por nuestras cosas decimos ‘no, ya después me cuentas hijo’ y del rato al rato nunca le ponemos esa atención que el necesita” (MF1G1).

Redes de apoyo. Los padres de familia identifican como redes de apoyo de los niños y adolescentes víctimas frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying a los docentes, a ellos mismos como padres de familia mediadores con los otros padres de familia, a las autoridades (quienes configuran la norma y estructura) y al DECE.

“Con la ayuda de la docente pudimos mediar eso también, justo con los padres de ella, yo más bien antes de irme con los docentes me voy con los papás o con la mamá, trato de hablar de una manera sin ofender, yo creo que siempre me pongo en el lugar de si a mí me vendrían a decir lo mismo si me sentiría mal; entonces, hemos tratado con el papá” (MFSR3).

“Tuvimos el apoyo por parte de su profesora (...). Nos sorprendía tanto que hay un compañerito de su aula que le hizo bastante daño y lo que hicimos fue conversar con la profesora, también estuvimos con el Departamento de Orientación Vocacional” (PFSR4).

“Nuestros hijos cuando son molestados ellos nos dicen a nosotros y a los profesores, yo creo que tendríamos que ver de ambas partes, tanto como sería los profesores que tendrían que ir principalmente porque son parte de la institución nuestros hijos, el rato que van a la institución o sea los profesores son los encargados de ver que ellos estén bien y no les pase nada; entonces, ellos tendrían que intervenir y si ellos no cogen y no solucionan; entonces, iríamos nosotros como los padres para solucionar que nuestros hijos estén bien, porque si van a la institución es para ellos

aprender, estar tranquilos, llevarse con sus compañeritos, compartir, pero no para que ellos vayan y sean agredidos, yo creo que depende de ambas partes, de lo que sería tanto de las autoridades, como de nosotros que somos los padres” (MF1G1).

“Por una parte, digo, que hablar primero con los niños y que viendo eso si no mismo cambian, entonces ya las autoridades, porque no todos los niños son así, hay niños grandes, pequeños; entonces, digo, que a veces si tienen también un poquito de temor ya oyendo que dicen que es autoridades” (MF4G1).

Espacios. Consideran que los espacios en donde se generan situaciones de acoso escolar, son aquellos sin control, sobre todo el patio.

“Creo que más en el patio, porque en la clase el maestro o maestra está pendiente de sus alumnos, no creo que el maestro o maestra vaya a permitir este tipo de abusos, creo que es el lugar en donde están más vulnerables que es el patio, donde no tienen control” (MF3G1)

Mecanismos de normalización. Los padres de familia en su mayoría no normalizan ni invisibilizan las situaciones de acoso escolar, incluso consideran que si su hijo ha cometido algún acto de acoso escolar debe pedir disculpas como una forma de remediar la acción cometida.

“Yo no pienso que es algo normal que los niños molesten a los otros, siempre pienso que debe haber algún motivo, algo que les está impulsando a hacer eso que quizá desconocemos y tampoco estamos en la posición de sacar conclusiones o de juzgar a los demás, pero si pienso que no es normal, no creo que haya un límite para poder molestar, o sea, no creo, pienso que no es normal el que molesten, no hay ningún nivel para decir que es dentro de lo normal” (MFSR1).

“Hacerle entender que ese comportamiento no está bien, que es inaceptable y que tal vez pida disculpas, o que enmiende las cosas porque no debería ser así” (MFSR1).

“No es ninguna hazaña, y me parece que no está de acuerdo a eso, no me gustaría que ni al uno ni de parte de mi hijo reciba ese trato, como el otro guagua tampoco, no me gustaría que el tampoco reciba” (MFSR5).

“No creo que sea normal, porque me imagino que van a quedar con esta idea hasta grandes” (MF3G1).

Un dato interesante a destacar, es que una madre de familia ligaba al acoso escolar solo con la tipología sexual y no con la categoría verbal, relacional o física; además otra madre de familia normalizaba el acoso escolar en función de la edad y los límites, dado que a su criterio si no traspasan ciertos límites dichos actos son normales.

(Fragmento 10)

MF3G1: Lo que mi hija sufre es acoso escolar que no es lo mismo.

Facilitador: ¿Cuál es la diferencia con el acoso escolar?

MF3G1: Yo pienso que el acoso escolar no es de golpes, o de estarle molestando o de ponerle apodos, sino otras cosas más como le diría, más allá de eso, de un golpe o de un insulto.

Facilitador: ¿Y cómo reaccionaba su hija, como se defendía frente a esa situación?

MF3G1: Yo casi por boca de ella no me enteraba, sino yo a través de sus compañeros, cuando yo iba al colegio a recogerla, o cuando iba a las reuniones, yo allí me enteraba que ella estaba atravesando esto, ella en casa si era un poco agresiva,

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

carácter muy difícil, pero después ya tratamos de resolverlo a través de las autoridades, del psicólogo y hablando con ella.

Facilitador: ¿Se solucionó la situación?

MF3G1: Yo creo que se solucionó más por la parte que el muchacho tuvo que retirarse del colegio, esa fue la mejor solución que pudo haber.

(Fragmento procedente del grupo focal con madres de familia)

“Con el niño puede ser hasta cierto punto, a lo que me refiero es quizás que la amistad haga que esa confianza sea molestarles de una manera positiva, digamos como, por ejemplo, empezarse a reír porque se cayó, pero no de una manera con maldad, sino hacerlo de eso algo positivo, o sea, no me parece mientras no se salga de los límites no me parece eso a mí mal, me parece algo normal, de acuerdo a la edad” (MFSR3).

Estrategias de afrontamiento. Los padres de familia evidencian en los niños o adolescentes víctimas la presencia de estrategias de afrontamiento evitativas, defensivas (reactivas) y pasivas ligadas a la sumisión y a ley del silencio.

“Paso un problema incluso en la escuela (...), entonces yo le dije, yo les enseñé así, digo, ‘tú nunca permitas que alguien te trate mal, o te pegue, o te diga alguna cosa que esta fuera de lo normal’ (...), le digo, ‘no pelees’, ‘no pelees’, menor aléjate, pero si es que él te pide ayuda hazlo, pero lo que hizo ella es alejarse, no peleo con el niño, no estuvo ni profe esto, ni nada, sino más bien se alejó y ahora más bien yo le veía cuando estábamos en las clases presenciales que ella dejó de contarme bastante de esas cosas y decía ‘mami si es que alguien me trata mal o ya se ponen malcriados conmigo yo me alejo’ (...). Trato de no meterme yo como mamá porque

ella también tiene que ir aprendiendo a resolver, no siempre voy a estar yo ahí” (MFSR3).

“Hablamos con ella mucho (...), le decíamos ‘no le tomes en cuenta’, ‘si él se acerca donde ti, aléjate’, ‘no le veas’, ‘si te empieza a decir algo tú retírate’ y así con el tiempo se pudo superar” (PFSR4).

“Yo creo que se ponen ellos a la defensiva, porque hay niños que ya son de más edades y ya no les importa si les llaman la atención y siguen molestando, y hay niños que son tímidos, callados, tal vez llevados por eso mismo que como dicen se les hace bullying y prefieren agachar la cabeza y quedarse calladitos y no decir nada; entonces, ellos toman miedo y en callar, prefieren callar que decir que esos niños molestan” MF4G1).

Capítulo 11. Resultados V: Vivencias de los Niños y de los Adolescentes frente a situaciones de Acoso Escolar. Fase 3

Para evidenciar las experiencias subjetivas que presentan los niños y adolescentes con conductas de acoso escolar y víctimas, se hizo uso de los relatos de vida con dos niños/adolescentes²² con conductas de acoso escolar y dos niños/adolescentes víctimas. A continuación, se presentan sus relatos con el contenido y categorías de análisis más sobresalientes.

Damián, es un preadolescente de 12 años, perteneciente al sexo masculino, del séptimo año de EGB, identificado como un estudiante con patrones conductuales de acoso escolar, la identificación se realizó en función de los resultados de las escalas aplicadas, del criterio del DECE institucional y del grupo focal.

Jorge, es un niño de 10 años, perteneciente al sexo masculino, del sexto año de EGB, identificado como un estudiante con patrones conductuales de acoso-victimización, la identificación se realizó en función de los resultados de las escalas aplicadas, del criterio del DECE institucional y del grupo focal.

Elsa, es una adolescente de 14 años, perteneciente al sexo femenino, del décimo año de EGB, identificada como víctima de situaciones de acoso escolar, la identificación se realizó en función de los resultados de las escalas aplicadas, del criterio del DECE institucional y del grupo focal.

Sara, es una preadolescente de 11 años, perteneciente al sexo femenino, del séptimo año de EGB, identificada como víctima de situaciones de acoso escolar, la identificación se realizó en

²² Se hace uso de seudónimos tanto para los niños/adolescentes con conductas de acoso escolar, como para los niños/adolescentes identificados como víctimas; con la finalidad de resguardar la confidencialidad de los participantes, en función de respetar los principios bioéticos.

función de los resultados de las escalas aplicadas, del criterio del DECE institucional y del grupo focal.

Relato de Vida de Damián

Damián es un pre-adolescente de 12 años, identificado con la instauración de conductas de acoso escolar. Las categorías de análisis del relato de vida de Damián serán la percepción de su ambiente escolar, causas, tipos y manifestaciones, consecuencias y mecanismos de normalización frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

Ambiente Escolar. Damián percibe su ambiente escolar como bueno, menciona que interacciona bien con sus antiguos compañeros, pero que a los nuevos todavía no los conoce bien. Que con sus antiguos compañeros se saludaban y conversaban. Identifica como interacciones negativas el no saludar, pegar o pelearse. Considera que está mal molestar a otro compañero, dado que eso no se ve bien, que un niño no puede pegarle a una niña y que una niña no puede contra un niño.

“Bien, no los conozco bien a los nuevos compañeros, a los antiguos sí (...). Saludar, hablar, conversar [hace referencia a tratarse bien] (...). No saludar, pegar, pelearse [hace referencia a no tratarse bien]” (Entrevista Damián, 2020, p. 1).

“Mal, porque eso no se ve muy bien (...) porque un niño no puede pegarle a una niña, y una niña no puede contra un niño” (Entrevista Damián, 2020, p. 2).

Causas. Identifica como causas de acoso escolar estados emocionales centrados en la rabia, manifiesta que él presenta esos estados emocionales centrados en la rabia algunas veces y que no hace nada para manejarla.

“Sí [hace referencia a que presenta el estado emocional centrado en la rabia] (...) algunas veces (...). No hago nada” (Entrevista Damián, 2020, p. 2).

Considera que hay estudiantes que son víctimas porque tienen miedo a algo o al que le pega, evidencia además que el acosador disfruta del sufrimiento del otro.

“Porque tiene miedo o algo (...), al que le pega” (Entrevista Damián, 2020, p. 2).

“Le da gracia cuando el otro sufre [hace referencia al acosador]” (Entrevista Damián, 2020, p. 2).

Tipos y Manifestaciones. Menciona que las manifestaciones del acoso escolar son verbales directas a través de los apodos, en función de características físicas e intelectuales, que en su escuela casi todos los dicen (se evidencia mecanismos de normalización del acoso escolar) y que los ha escuchado también en la calle emitidos por niños y jóvenes. Señala que en el ámbito escolar él dice apodos y que también los recibe, que un apodo que dice es “negro” y que a él también le dicen “negro”, a pesar de tener un color de piel claro, dado que en su barrio a los negros les dicen blancos y a los blancos negros (Damián vive en un barrio de clase media baja). También, aunque de una manera menos directa, hace referencia al acoso físico directo plasmable en las peleas y golpes.

“Negro, feo, tonto (...). Sí, casi todos se dicen eso [hace referencia a su escuela]. En la calle niños y jóvenes” (Entrevista Damián, 2020, p. 2).

“Yo les digo y ellos me dicen (...), ¿qué más negro y qué más?, sí, a mí me dicen negro (...), aquí donde vivo, a un negro le dicen blanco y a un blanco le dicen negro” (Entrevista Damián, 2020, p. 3).

Consecuencias. Evidencia como consecuencias de acoso escolar en la víctima la tristeza.

“A veces tristeza” (Entrevista Damián, 2020, p. 2).

Mecanismos de normalización. Damián no se autoidentifica como un preadolescente que presente conductas de acoso escolar, dado que ha instaurado mecanismos de normalización de las situaciones de acoso escolar. Se evidencia además en sus patrones conductuales una fuerte influencia de su contexto social, sobre todo barrial.

“Yo aquí en mi barrio me llevo bien, siempre jugamos y todo” (Entrevista Damián, 2020, p. 4).

“Normal, porque todos nos decimos así [hace referencia a los apodos y peleas barriales]” (Entrevista Damián, 2020, p. 4).

Damián durante toda la entrevista presenta un lenguaje analógico frío, apático y distante, con una marcada necesidad de evasión emocional y subjetiva y una constante necesidad de autoafirmación.

Relato de vida de Jorge

Jorge es un niño de 10 años que cursa el sexto año de EGB, se visualiza como un agresor victimizado (ha sufrido acoso escolar en otra institución educativa y presenta conductas de acoso en la actual institución educativa). Pertenece a una familia reestructurada, vive con su mamá, su hermana mayor, su hermana menor y su padrastro, a quien se refiere en su relato como “su papi”; ha sufrido violencia intrafamiliar por parte de su padre biológico quien se encuentra preso. Las categorías de análisis se centrarán en la percepción de Jorge referente a su ambiente escolar, causas, consecuencias, red de apoyo, mecanismos de normalización y estrategias de afrontamiento frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

Ambiente escolar. Jorge percibe su ambiente escolar como bueno, menciona que interacciona bien con sus compañeros a través del juego, no obstante, manifiesta que antes estaba en otra institución en donde sufrió acoso escolar, pero que gracias a la intervención de su mamá se realizó la denuncia respectiva y le expulsaron al niño que generaba situaciones de acoso.

“Bien todo bien (...), hay un grupo en el que jugamos (...), la gran mayoría de ese grupo son hombres” (Entrevista Jorge, 2020, p. 2).

“Porque a mí ya me ha pasado [hace referencia a que ha sufrido acoso escolar en otra institución] (...), me pasaba en la otra escuela (...), me molestaban (...), me golpeaban, me insultaban, y así (...), ya no quería ir a la escuela, y así (...), gracias a mi mami, ella le denunció y le sacó de la escuela a ese niño. Después me pasaron a (...) [hace referencia a que le cambiaron de escuela]” (Entrevista Jorge, 2020, p. 1).

Causas. Identifica como causas del acoso escolar a los problemas familiares, ligados a la presencia de violencia por parte del papá o de la mamá.

“Porque tienen problemas en la casa (...), violencia por parte del papá o de la mamá” (Entrevista Jorge, 2020, p. 4).

Consecuencias. Manifiesta que cuando alguien le agrede se enoja y que muchas veces no puede manejar ese enojo cambiando a otro tipo de acción como pegar, lo cual genera un desfogote emocional tanto escolar como familiar (evidencia la presencia de conductas de agresión frente a su hermana) y retaliación por lo sufrido.

“Él a mí me molestaba (...), a veces pegaba y a veces solo se reía por tener poco tamaño (...), a veces me sacaba de quicio y tenía que irme a otra parte (...), es que

me hacía enojar (...), me pongo enojado y no puedo hacer nada (...), como quien diría voy a otro tipo de acción (...) como pegar, enojarse (...), como que ese día me desquito (...), sale todo mi enojo” (Entrevista Jorge, 2020, pp. 2-3).

“Por ejemplo, me enojo y pueden pasar cosas indebidas (...), cuando hago cosas malas, a veces” (Entrevista Jorge, 2020, p. 4).

“Cuando me separaron de mi hermana, porque yo empecé a molestar y molestar, y me separaron y desde ese día tengo mi propio cuarto” (Entrevista Jorge, 2020, p. 5).

“Ya ni siquiera hablamos [hace referencia a que ya casi no habla con su hermana] (...), ya nos acostumbramos, solo nos decimos hola, hola y ya. Pero con mi hermana menor sí me llevo bien (...). Todos cuentan antes que era amable, pero después empecé a molestar a mi hermana” (Entrevista Jorge, 2020, p. 6).

Red de apoyo. Identifica como su principal red de apoyo a su papá de crianza (su padrastro), el cual le ha brindado un acceso directo al celular, que lo usa para las clases virtuales y para videojuegos; relata además que ha tenido 6 celulares. Encuentra en su padrastro el apoyo para poder autorregular sus conductas y estados emocionales.

“Hasta me dieron mi propio celular (...), mi papi [hace referencia a que su padrastro le regalo el celular], para clases, para videojuegos; yo los instalo y los desinstalo siempre” (Entrevista Jorge, 2020, p. 6).

“Este sería como el sexto celular, ¿sabe por qué?, porque el primero hice caer, el segundo se rompió la pantalla, el tercero se dañó y el cuarto se dañó por lo que

cargaba y por último este que tengo [mientras relata corre por todo su cuarto en un acto de impulsividad y poco autocontrol]” (Entrevista Jorge, 2020, p. 6).

Mecanismos de normalización. Jorge no normaliza las situaciones de acoso, más bien considera que no se deberían presentar.

“Creo que está mal (...), porque eso es malo en el comportamiento de otras personas” (Entrevista Jorge, 2020, p. 1).

“Hago cosas indebidas, de las cosas buenas y de las cosas malas” (Entrevista Jorge, 2020, p. 5).

“Que dejen de hacer eso, que se pongan en los zapatos de la otra persona y conocerás los pensamientos de ellos, reflexiona y dales un mensaje (...), ver la situación, antes de criticar, ver lo que pasa” (Entrevista Jorge, 2020, pp. 6-7).

Estrategias de afrontamiento. Menciona que a veces se tranquiliza a través de la hipnosis, técnica que le fue enseñada por su papá (padraastro), quien también la practica, dando lugar a que ahora pueda regular sus emociones, evidenciando, por tanto, el uso de estrategias de afrontamiento basadas en el distanciamiento mental o autodistracción.

“A veces, como digo, me tranquilizo y escucho lo que le llaman hipnosis (...), son como sesiones, le voy a hacer escuchar ahorita (...), mi papi [hace referencia a que su padraastro le enseñó la técnica], él también escucha eso, hasta vemos películas, él nos enseña todo de ciencia, vemos documentales, y si vemos películas, que sean de las que tienen sentido” (Entrevista Jorge, 2020, p. 3).

“Antes no podía controlar mis emociones y ahora sí” (Entrevista Jorge, 2020, p. 3).

Jorge durante la entrevista se mostró con conductas impulsivas y poco autocontrol (se pone a correr por toda la habitación), dificultándosele salir de un estado emocional a otro.

Relato de vida de Elsa

Elsa es una adolescente de 14 años que se autoidentifica como víctima de acoso escolar, pertenece a una familia reestructurada (con medio hermanos). Las categorías de análisis versarán sobre la percepción de Elsa de su ambiente escolar, causas, tipos y manifestaciones, consecuencias, redes de apoyo, espacios y momentos, mecanismos de normalización y estrategias de afrontamiento frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

Ambiente Escolar. Elsa visualiza la interacción entre sus pares como distante, caracterizada por la presencia de subgrupos, con ausencia de comunicación.

“Allí es como que cada quien tiene su grupo, no todos se llevan (...), son como distantes, no hay comunicación entre todos” (Entrevista Elsa, 2020, p. 1).

Menciona que fue víctima de acoso escolar desde el octavo de básica (aproximadamente hace dos años), por parte de casi todos los estudiantes del colegio, los cuales no presentaban empatía con su dolor.

“Desde octavo comenzó todo eso (...), pues fue casi todo el colegio (...), a veces piensan que no duele, y no se dan cuenta que la otra persona puede sufrir por culpa de ellos” (Entrevista Elsa, 2020, p. 3).

Causas. Identifica como causas del acoso escolar el pasado de una persona, caerle mal a sus pares por su manera de ser, además del hecho de que el acosador sea inseguro o tenga problemas y en un acto catártico deposite esa frustración en sus pares. Visualiza además como

otras posibles causas el racismo, por equivocarse, por no tener las mismas condiciones o posibilidades que sus pares, o incluso el ser diferente.

“Le hace bullying o se fija mucho en el pasado de la persona (...), tal vez sienten que se caen mal, o algo de la otra persona no les gusta (...), su manera de ser o algo así (...), la otra persona también puede tener inseguridades, o tal vez tenga problemas y se desquita con una persona que no debe (...), la mayor parte se da por racismo, o porque la persona se equivocó, o no tiene las mismas condiciones que el otro (...), unos tienen como más posibilidades que otros (...), le tratan mal por ser diferente” (Entrevista Elsa, 2020, pp. 1-2).

Tipos y Manifestaciones. Elsa señala que la acosaban compartiendo fotos de una situación acaecida en su pasado (fue víctima de abuso sexual), identificándola o escribiendo lo que sucedió, colocando páginas en su colegio, mediante redes, o rumores; haciendo uso por tanto de cyberbullying por desvelamiento²³, también menciona que hacían uso de bullying tradicional a través de chismes, murmuraciones y gritos (acoso verbal indirecto y directo).

“Compartiendo mis fotos, y diciendo como ‘ay tú eres tal chica’ o escribiendo lo que pasó. Haciendo como recordar el pasado (...) mediante redes, o a veces uno pasaba y escuchaba que hablan atrás de las espaldas (...), a veces estaba caminando y escuchaba murmuraciones, chismes, o a veces gritaban, y eso era incómodo (...). Ya no es como antes, pero a veces sí había páginas en el colegio (...) y yo lo tomaba como si fuera bullying” (Entrevista Elsa, 2020, p. 3-4).

²³ Para Giménez, Arnaiz y Maquilon (2013), el desvelamiento supone hacer uso de cualquier medio tecnológico para la revelación y difusión de información personal o íntima de la víctima utilizando la confianza depositada y su amistad.

Consecuencias. Percibe como consecuencias de las situaciones de acoso escolar vividas, el sentirse mal por no encajar con los demás, una baja autoestima, una externalización emocional a través del llanto, el síndrome de Cutting²⁴, e incluso una depresión que puede llevar a una tendencia autolítica. En su caso particular, menciona que se presentó mucho la desconfianza en los demás, un sentimiento de soledad, de aislarse de los demás por miedo a su pasado y una distimia²⁵, caracterizada por la presencia del llanto sin aparente causa, el no tener ánimos para levantarse o el no querer despertar.

“Se siente mal, porque siente que no va encajar con las demás personas (...), en cierta forma afecta mucho, daña mucho, les baja la autoestima o les puede provocar que se hagan depresivas (...), cuando están solos se sienten mal, lloran, se pueden cortar, pueden llegar al punto de suicidarse” (Entrevista Elsa, 2020, p. 2).

“Tanto miedo como que no, más era desconfianza y el sentirme sola, o a veces sola como que uno llora así de la nada” (Entrevista Elsa, 2020, p. 2).

“Pues eso es algo difícil, porque antes no era así, o me ponía a ver cómo era yo antes, y pensaba, porque me siento así por algo que ya pasó o que ya debo superar. Pero había días que uno ya no tiene ánimos ni de levantarse de la cama, solo quiere pasar acostado, o a veces ya no despertar” (Entrevista Elsa, 2020, p. 5).

(Fragmento 11)

Entrevistadora: ¿Cómo eras antes?

²⁴ Hace referencia a cortarse, síndrome presente en situaciones de violencia.

²⁵ Hace referencia a una tipología de trastorno depresivo persistente.

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

Elsa: Antes tenía amigos, éramos amigables, me dedicaba a hacer más cosas, salía, y pasaba con mi familia. Ahora ya no me llevo con muchos, paso el tiempo casi sola, y pues la soledad en cierta parte es difícil y mata.

Entrevistadora: ¿Y tú crees que has elegido esa soledad o la soledad te eligió a ti?

Elsa: Como que siento que yo la elegí.

Entrevistadora: ¿Y por qué la elegiste?

Elsa: Porque como que le tengo miedo a las personas, o miedo de que sepan quién eras antes, y como digan: “no ella era así, no vale la pena, mejor vámonos”, o algo así; que se alejen por tu pasado (...), tal vez a veces solo conocemos el lado malo de las personas.

(Fragmento procedente de relato de vida de Elsa, adolescente víctima, pp. 5-6).

Redes de apoyo. Elsa menciona que les comento la situación de acoso escolar a sus profesores y papás pero que no recibió ningún apoyo, más bien todo lo contrario se sintió juzgada; también comenta que los compañeros con los que solía salir no la apoyaban al no decir nada en su defensa; por lo cual visualiza que no ha tenido ninguna red de apoyo ni escolar, ni familiar, lo cual ha dado lugar a un patrón perceptual de desconfianza en los demás.

(Fragmento 12)

Entrevistadora: ¿Le comentaste a alguien en la escuela como para que pueda ayudarte o apoyar?

Elsa: Claro, serían los profesores, todo el colegio sabía, pero como que tampoco era que hacían tanto. Pero es que era como que uno no podía confiar ni en la sombra de uno,

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

porque cuando confías en alguien en el momento menos pensado te pueden traicionar.

Entrevistadora: ¿Y tus papás qué decían, sabían de esta situación?

Elsa: Sí, pero no le dieron mucha importancia, era como que solo juzgaban, pero no era como que el apoyo de decir “no, todo va a estar bien, tú vas a poder salir de esta”, más bien era como que reclamamos, a veces como que con la propia familia la paga uno.

Entrevistadora: ¿Y tenías un compañero o compañera con quien salieras y te apoyara?

Elsa: Pues sí salía con compañeros, pero no era como que decían nada, como decir: “no le molesten”; entonces, yo también era como que “no les paren bola y ya”.

Entrevistadora: ¿Qué han significado todas estas situaciones en tu vida?

Elsa: Pues, como que ya no le contaba a las demás, sino dejaba ahí e intentaba ignorar a las personas, o como dicen “entre menos amigos menos tensión”.

Entrevistadora: ¿Entró la desconfianza en tu vida?

Elsa: Sí, mucho.

(Fragmento procedente de relato de vida de Elsa, adolescente víctima, pp. 4-5).

Espacios y momentos. Elsa menciona que el bullying tradicional lo sufría en el espacio del patio durante el momento del recreo, mientras caminaba, siendo acosada tanto por chicos como por chicas.

“En los recreos, más en el patio, a veces estaba caminando” (Entrevista Elsa, 2020, p. 4).

Mecanismos de normalización. Elsa no normaliza las situaciones de acoso escolar vividas. Considera que el acoso escolar afecta mucho a la persona que lo vive, siendo muy difícil

sostener esa situación de acoso, presentando muchos problemas, e incluso, modificando su manera de ser.

“Está demasiado mal, porque no sabe cómo cuánto le puede afectar a esa persona, puede llegar al punto que ya no aguante, que tenga muchos problemas y llegue a ser otro” (Entrevista Elsa, 2020, p. 2).

Estrategias de afrontamiento. Identifica la presencia de estrategias de afrontamiento pasivas-evitativas frente a situaciones de acoso escolar, dado que menciona que la víctima suele fingir que está bien. Menciona que, en su caso particular, generó la aceptación de la situación (estrategias centradas en la emoción por medio de pensamientos positivos), no la pudo resolver, sino que aprendió a vivir con ese resentimiento y dolor, prefiriendo olvidar todo. Puntualiza, además, que el no pensar en ello ayudó a que no le afecte tanto la situación, priorizando su proyecto de vida académico, dado que desea ser administradora de empresas.

“Suelen fingir que están bien, y ya hacen como si nada pasara” (Entrevista Elsa, 2020, p. 2).

“Pues no hice que se resolviera, solo aprendí a que hay que vivir con eso, o que hay que aprender a vivir con ese dolor o resentimiento (...), es como incómodo el recordar, es mejor olvidar el pasado” (Entrevista Elsa, 2020, p. 3).

“Pues pensar en lo que quiero, en lo que voy a poder ser, como que no pensar en eso y no dejar que me afecte, pensar en lo que quiero ser y por qué lo hago y cómo seguir adelante (...). Tener mi título, graduarme, encontrar un buen trabajo, tener mis propias cosas y no depender de nadie (...). De administración de empresas (...), el pensar en mi futuro” (Entrevista Elsa, 2020, pp. 3-4).

Mensaje de Elsa. Elsa finaliza su relato con un mensaje a los niños o adolescentes con conductas de agresión:

“Que primero tienen que pensar qué hacen o qué dicen, porque a veces no nos damos cuenta que podemos afectar tanto a una persona, y tenemos que ponernos también en los zapatos de la otra persona y ver cuánto le puede llegar a afectar lo que decimos o hacemos” (Entrevista Elsa, 2020, p. 6).

Relato de vida de Sara

Sara es una preadolescente de 11 años, huérfana de madre e integrada desde los tres años en una familia sustituta (tía materna y primo) junto a su hermana biológica (un año mayor), cursa el séptimo año de EGB y se autoidentifica como víctima de acoso escolar, sobre todo por parte de dos compañeras. Las categorías de análisis en el relato de vida de Sara serán la percepción de su ambiente escolar, protagonistas, causas, tipos y manifestaciones, consecuencias, redes de apoyo, espacios y momentos, mecanismos de normalización y estrategias de afrontamiento frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

Ambiente Escolar. Sara percibe a su ambiente escolar como negativo, mencionando que siempre ha tenido problemas de interacción con sus compañeros, tanto en la escuela anterior como en la que actualmente se encuentra.

“En mi opinión entre algunos sí se tratan bien, porque bueno, yo siempre he tenido problemas para hacer amigos, en mi anterior escuela (...) yo tenía 3 amigas, pero después llegó una compañera nueva que era muy popular en la clase, y entonces a mí ya no me hacían participar ni nada, tenía que sentarme a un lado. Igual acá en la escuela (...), cuando estaba en sexto me sabían molestar” (Entrevista Sara, 2020, p. 2).

Evidencia que la mayor popularidad de una de sus compañeras se debía a una mayor capacidad de adquisición económica de juguetes y otras cosas, buscándola sus compañeros para que les preste sus juguetes.

“Ella estaba en la misma escuela, pero habían 3 paralelos, ella estaba en otro, pero cuando le pasaron al donde yo estaba, todos se empezaron a juntar con ella y como que a ella siempre los papás le daban dinero para ir a la escuela y como en el portón antes de entrar a la escuela siempre habían personas vendiendo juguetes y cosas y ella sabía comprar y todos se querían juntar para que les preste esas cosas” (Entrevista Sara, 2020, p. 4).

Protagonistas. Considera que en su primera institución educativa generaban situaciones de acoso escolar por igual tanto los niños como las niñas; no obstante, percibe que en su actual institución educativa son las niñas las que generan mayores situaciones de victimización, nombra de manera específica a dos compañeras.

Bueno, en la anterior escuela eran los dos por igual. Acá son las niñas, bueno no todas” (Entrevista Sara, 2020, p. 4).

Causas. Identifica como causas de acoso escolar la asimetría de poder y una ausencia de sentido de pertenencia grupal, plasmable en que la víctima es percibida como menos o no igual al grupo de pares; también, a criterio de Sara, el hecho de presentar alguna característica diferente, problemas familiares o envidia puede ser causal de situaciones de acoso escolar, eligiendo el agresor de manera específica a quien molestar, dado que con otros pares interaccionan bien. En su caso particular, Sara comenta que las causales para ser víctima de acoso escolar fueron el hecho de ser huérfana de mamá y tener un buen rendimiento académico, lo que hacía que los demás generaran conductas de envidia y exclusión hacia ella.

“Es cuando alguna persona se le trata mal [hace referencia al acoso escolar] y cuando se le hace sentir menos porque no es igual que ellos” (Entrevista Sara, 2020, p. 1).

“El año pasado con la profe (...), a la compañera (...) le molestaban porque ella tiene ciertos problemas, le hacen estudiar otras cosas, y ellos le molestan porque dicen que no sabe nada, porque ella estudia cosas de tercero y nosotros estamos en séptimo, pero ella también es una persona como nosotros” (Entrevista Sara, 2020, p. 1).

“Tal vez porque tiene problemas en la casa” (Entrevista Sara, 2020, p. 3).

“Porque como yo soy huérfana de mamá, ella falleció cuando yo tenía 3 años y mi hermana 4, y por eso a mí me sabían molestar” (Entrevista Sara, 2020, p. 2).

“Bueno a mí me molestaban mucho, porque yo estudié desde primero a quinto, yo era la más destacada en clase porque yo gané diploma 3 años seguidos, y pues me sabían decir ‘te crees la muy’ o a veces ganaba puntos extras en los trabajos y exposiciones, sabían decir entre otros en secreto en la oreja ‘no te juntes con ella porque se cree la que sabe más’ (Entrevista Sara, 2020, p. 2).

“Cuando se saca una buena nota ahí empiezan las discusiones (...), tienen envidia y después se enojan con uno, no quieren jugar ni nada” (Entrevista Sara, 2020, p. 3).

“Eligen a quien molestar, porque con otros se llevan bien, muy bien, pero con algunos cuando están con envidia porque dicen ‘tiene algo lindo o así’ (Entrevista Sara, 2020, p. 3).

Tipos y Manifestaciones. Sara identifica que ella ha sufrido de acoso escolar verbal directo a través del uso de frases o palabras hirientes y desvalorizadoras (insultos), destaca además de manera puntual, una situación que le causo mucho dolor, cuando hacían referencia mediante insultos al hecho de que era huérfana.

“A mí me han sabido decir cosas feas, que yo no sé nada, que ‘tú crees que sabes todo’, o a veces me sabían decir las que eran mis amigas antes que llegue la nueva ‘te haces la mucha’, ‘ni siquiera tienes una mamá biológica’, ‘pareces una bebé’ (Entrevista Sara, 2020, p. 3).

“A mí también me sabían insultar diciéndome ‘eres una bebé’, ‘pareces que eres una tonta’, o cosas así” (Entrevista Sara, 2020, p. 4).

“El año pasado cuando estábamos con la profe (...), a mí me hizo sentir muy mal, algo que me pongo triste cuando cuento, unos niños que estaban en el mismo club con mi hermana, porque ella está en octavo, porque habían clubes en diferentes grados, entonces a mi hermana le empezaron a estarle insultándole, diciéndole, hablándole cosas mal de mí, que ‘tu hermana se cree la mucha’, ‘es una odiosa’, ‘ustedes son tontas’, hasta incluso mi hermana por defenderme les dijo ‘tú eres la tonta aquí’, ‘porque tú tratas mal siempre a todos’, ‘por eso nadie te va a querer en este mundo’, y el (...) se mete y le dice a mi hermana ‘vos cállate’, ‘porque ni siquiera tienes una mamá verdadera’, ‘tú y tu hermana son estúpidas huérfanas de madre’ [Sara baja el rostro y se muestra muy triste]” (Entrevista Sara, 2020, p. 4).

Consecuencias. Sara comenta que las consecuencias del acoso escolar sufridas estaban ligadas a estados emocionales sostenidos en la tristeza y a una infravaloración de sí misma; no obstante, menciona que no instauró en sus patrones comportamentales la ley del silencio.

“Yo me sentía triste, como si no valía nada, pero cuando llegaba a la casa le contaba a mi mami [hace referencia a su tía, que le dice mami], no me quedaba callada y ella me decía que no les haga caso porque sienten envidia, que ellos tienen envidia porque sus papás no les educan bien o a veces tienen problemas en la casa y por eso vienen a desquitarse con uno” (Entrevista Sara, 2020, p. 2).

“Me pongo triste, es algo feo” (Entrevista Sara, 2020, p. 3).

Redes de Apoyo. Sara considera que su red de apoyo primaria para enfrentar las situaciones de acoso escolar vividas ha sido su familia, de manera puntual su tía a quien llama mamá, su hermana biológica y su primo -a quien llama hermano-; como red de apoyo secundaria evidencia a sus profesores y directora institucional.

“Mi mayor apoyo ha sido mi familia, mi mamá y mis hermanos” (Entrevista Sara, 2020, p. 4).

“A veces yo le sabía avisar a la profesora o a mi mamá, porque si no están los profesores yo le tenía que decir a la directora” (Entrevista Sara, 2020, p. 2).

Espacios y Momentos. Sara menciona que los espacios en donde sufría acoso escolar eran el aula de clases en ausencia de la profesora y en el momento del recreo.

“Prácticamente cuando la profesora se iba ahí todos empezaban la fiesta, unos se ponían a corretear, otros empezaban a insultar (...), también cuando salíamos en el recreo” (Entrevista Sara, 2020, p. 4).

Mecanismo de Normalización. Sara no normaliza las situaciones de acoso escolar, por el contrario, manifiesta empatía con sus compañeros que presentan alguna diversidad, considera que el acoso escolar es fuente de sufrimiento y tristeza.

“Yo por eso me llevaba con la (...), porque mi hermano también tiene un problema, él no puede mover el brazo y no puede hablar, o sea habla, pero poquito, tiene que estar en terapia de lenguaje, él sí sabe cosas, pero es distraído y todo eso, y eso me ha hecho reflexionar con la (...), porque si yo le trato mal a ella, es como estar tratándole mal a mi hermano” (Entrevista Sara, 2020, p. 3).

“Pues no me parece bien, porque si a ese niño le hicieran lo mismo no le gustaría” (Entrevista Sara, 2020, p. 4).

Estrategias de afrontamiento. Las estrategias de afrontamiento de Sara frente a situaciones de acoso escolar son pasivas - evitativas, haciendo uso del distanciamiento mental a través del estudio y presentando una gran necesidad de apoyo social y emocional. No obstante, hace uso del perdón como una estrategia resiliente y asertiva que le posibilite enfrentar y superar la situación de acoso escolar vivida.

“Yo a veces me sentía mal y me iba donde mi hermana, o a me iba al baño cuando me sentía triste” (Entrevista Sara, 2020, p. 2).

“Yo solo he sabido jugar y salir con algunas personas, como la (...)” (Entrevista Sara, 2020, p. 5).

“Cuando alguien está triste y se le hace algo y uno no conversa con alguien, obviamente va a seguir ese dolor, se va a enfermar de la tristeza que lleva en su corazón, pero si habla con alguien, ya es otra cosa, puede jugar si alguien le ayuda, le escucha, le hace sentir mejor” (Entrevista Sara, 2020, p. 5).

“Siempre me ha gustado estudiar, yo de grande quiero ser científica y ayudar a las personas” (Entrevista Sara, 2020, p. 6).

“Porque si no perdonamos y guardamos rencor en nuestro corazón, cuando seamos grandes podemos llegar a hacer las mismas cosas” (Entrevista Sara, 2020, p. 5).

Mensaje de Sara. Sara emite como mensaje a los niños y adolescentes que molesten la necesidad de generar empatía con sus compañeros.

“Que se pongan en los zapatos de las otras personas que ellos les hacen daño”
(Entrevista Sara, 2020, p. 4).

Capítulo 12. Discusión y Conclusiones

Discusión en el Marco Empírico

El primer objetivo pretendió identificar los protagonistas de acoso escolar en función de variables sociodemográficas como edad, sexo y tipología de acoso. Los resultados evidencian la presencia de acoso escolar tradicional en un porcentaje del 42.8% y un involucramiento en un 19.9% en cyberbullying (data que se encuentra en valores medios, según lo analizado por Herrera-López et al., en el 2018, con respecto a lo reportado en Latinoamérica, Estado Unidos y Europa y coincidente también con la data de Herrera-López et al., 2017), presentándose víctimas, agresores y agresores-victimizados en modalidad de bullying tradicional y de cyberbullying; pero también, con implicación tanto en bullying tradicional como en cyberbullying. Este hallazgo coincide con lo evidenciado por Nacimiento Rodríguez y Mora-Merchan (2014) y con García-Fernández et al. (2016), quienes concluyeron en su investigación, que los niños y adolescentes investigados participaban en las modalidades de bullying y cyberbullying, al igual que en la doble modalidad de bullying y cyberbullying.

A pesar que no se presentaron diferencias significativas, se evidenció un mayor involucramiento en bullying y cyberbullying en la institución educativa particular, seguida de la fiscomisional y fiscal; no obstante, el hecho de no presentar significancia estadística evidencia la implicación en bullying y cyberbullying en todas las instituciones educativas independientemente de su tipo de sostenimiento; este hallazgo fue coincidente con el de Garaigordobil et al. (2015), quienes manifiestan que la presencia de acoso escolar se da en todos los centros educativos, independientemente de su nivel socioeconómico u orientación religiosa.

En cuanto a las variables sociodemográficas, se evidenció que el acoso escolar estaba relacionado con la variable edad, siendo los 9 años el inicio de la mayor presencia de bullying

tradicional, en tanto que el cyberbullying se manifiesta sobre todo a los 11 años; este hallazgo fue similar al reportado por Merlyn et al. (2011) y por Ordóñez et al. (2016), quienes manifestaron que el mayor porcentaje de acoso escolar se concentraba en niños de 7, 8 y 9 años; no obstante, es importante también destacar que estos resultados no fueron coincidentes con los de Sabater y López (2015), quienes identificaron que el ciberacoso se presentaba entre los 17 y 19 años en los hombres y una media de 16 años en las mujeres, tampoco con el de Herrera-López et al. (2017), para quienes la edad de inicio de los agresores victimizados se daba entre los 14 y 15 años.

Tampoco se presentó relación significativa de acoso escolar con sexo; por tanto, el acoso escolar tradicional y cyberbullying se presentaba por igual tanto en los hombres como en las mujeres; este hallazgo fue coincidente con los de Ordóñez et al. (2016b), en donde se evidenció similar prevalencia y frecuencia de acoso escolar tanto en niñas como en niños; no obstante, no es coincidente con el de Batrina (2014), Herrera-López et al. (2017) y Ordóñez y Prado (2019), dado que sus investigaciones identificaron una mayor incidencia de ciberacoso y bullying tradicional en el sexo masculino, en comparación con el femenino, o con el de Beltrán et al. (2016) para quienes las agresiones de acoso escolar tradicional (de manera personal) se presentaban con mayor frecuencia en las mujeres en contraste con los hombres.

La tipología de acoso escolar tradicional predominante fue la verbal directa a través de insultos, apodos y amenazas, y la indirecta, a través de chismes y rumores; también se evidenció la presencia de acoso físico directo a través de golpes, patadas y empujones, y la física indirecta, a través del daño a la propiedad del otro, cuya manifestación fue el robo o esconder y dañar las pertenencias; se visualizó además la presencia del acoso relacional a través de la exclusión; un dato a destacar es que los agresores-victimizados hicieron uso predominantemente del acoso verbal directo e indirecto y del acoso físico indirecto. En cuanto al cyberbullying se presentaron

fundamentalmente (tanto desde la perspectiva de las víctimas como de los agresores) la denigración, exclusión, los insultos electrónicos y la suplantación de personalidad. Un dato relevante es que los agresores-victimizados fueron los únicos que han hecho uso del desvelamiento. Se puede destacar que el acoso verbal directo a través de los insultos fue un denominador común tanto en el bullying tradicional como en el cyberbullying, este hallazgo es similar al de Machimbarrena y Garaigordobil (2018), para quienes el acoso verbal mediante la manifestación de los insultos se presentaba tanto en bullying tradicional como cyberbullying.

El segundo objetivo busco determinar la tipología familiar de los niños y adolescentes víctimas y presuntos agresores. Los resultados evidenciaron que la tipología familiar predominantemente de los niños y adolescentes víctimas fue la nuclear, de los presuntos agresores fue la nuclear y extendida y de los agresores victimizados fue la nuclear y monoparental; por tanto, se evidencia que la tipología familiar predominante en todos los actores fue la nuclear, estos resultados coinciden con lo reportado por Ordóñez et al. (2016), referente a que la tipología familiar predominante en víctimas, agresores y espectadores fue la nuclear.

El tercer objetivo consistió en caracterizar los tipos, manifestaciones, espacios y momentos en que se presentan situaciones de acoso escolar y cyberbullying, tanto desde la perspectiva de los niños y adolescentes; cuanto desde la perspectiva de los docentes y padres de familia. Los hallazgos evidencian que la percepción de los niños, adolescentes, docentes y padres de familia en cuanto a las categorías de análisis: tipos, manifestaciones, espacios y momentos en que se presentan situaciones de acoso escolar tradicional es coincidente, dado que evidencian con mayor presencia el acoso verbal directo cuya manifestación fueron los insultos, apodos y amenazas, el indirecto a través de chismes y rumores; el físico directo cuya manifestación fueron los golpes, patadas y empujones, el físico indirecto cuya manifestación fueron los robos y el daño a las

pertenencias, además de la presencia del relacional cuya manifestación fue la exclusión. Estos hallazgos fueron semejantes a los de otras investigaciones en donde se evidenció que las principales tipologías y manifestaciones de acoso escolar eran: el físico indirecto (a través del robo y daño a la propiedad del otro), el verbal directo (a través de insultos y apodos), el verbal indirecto (mediante chismes), el físico directo (mediante patadas y empujones) y el relacional, mediante la exclusión (Acosta y Cisneros, 2019; ; Ordóñez y Prado, 2019; Román y Murillo, 2011; Shephard et al., 2015).

En cuanto al cyberbullying, evidencian la presencia de: suplantación de personalidad, insultos electrónicos, exclusión, denigración y desvelamiento; siendo los medios el celular y plataformas virtuales (utilizadas para dar clases por la pandemia de Covid-19); haciendo uso de mensajes e insultos por WhatsApp, chat (de las plataformas) y redes sociales. Datos coincidentes con los encontrados por Ordóñez y Prado (2019), quienes reportan en su investigación que las principales tipologías y manifestaciones del cyberbullying son los insultos electrónicos y la exclusión.

Los espacios a su criterio fueron: las aulas de clases (en ausencia del profesor o en presencia del profesor cuando se encontraba distraído), el patio, los baños, las canchas deportivas o los lugares sin vigilancia; los momentos descritos fueron al inicio de clases, durante las clases (cuando el profesor estaba distraído), en el cambio de horas, a la salida de clases y durante el recreo. Estos resultados son similares a los reportados por Merlyn et al. (2011) y por Shephard, et al. (2015), quienes identificaron que los espacios en donde se generaban situaciones de acoso escolar eran el aula de clases, el patio, los baños, los pasillos y los corredores.

El cuarto objetivo giro en torno a describir las causas y consecuencias del acoso escolar y cyberbullying tanto desde la perspectiva de los niños y adolescentes, cuanto desde la perspectiva

de los docentes y padres de familia. Los resultados evidencian percepciones comunes de los niños, adolescentes, docentes y padres de familia en cuanto a las causas y consecuencias del acoso escolar tradicional y cyberbullying, que se centraron en la evidenciación como principal etiología del acoso escolar en la víctima el hecho de presentar una característica diversa a nivel físico (por ejemplo, usar lentes, ser más pequeños y débiles), cognitivo (presentar capacidades cognitivas diversas, o tener un buen rendimiento académico), emocional (por ejemplo, ser más tímidos), social (no tener muchos amigos, estar solos o condiciones socio-económicas diversas), familiar (ser huérfanos, o incluso haber sufrido violencia intrafamiliar por lo cual la normalizan). Estos resultados coinciden con lo manifestado en la literatura referentes a que basta con tener una característica diferencial al grupo para ser blancos de agresión (Castro y Reta, 2014; Untoiglich, 2018).

En el agresor destacan como etiología: una necesidad de autovalidación y autoafirmación, un mal manejo del poder, asimetría de poder y fuerza, problemas de violencia intrafamiliar sobre todo a nivel de pareja, emulación de conductas paternas violentas y una necesidad de desfogue emocional por sus problemas familiares; evidenciando una necesidad del agresor de una validación grupal como una forma de autovalidación, buscando frecuentemente el reconocimiento y admiración de los demás y desencadenando conductas de violencia en los que considera diferentes o más débiles, en una búsqueda constante de autoafirmar su valía, para que nadie se atreva a querer infringir su poder. Estos hallazgos son coincidentes con los de Ortega-Barón et al. (2016), en lo referente a que los conflictos familiares pueden ser factores causales de la presencia de acoso escolar; con los de Mendoza y Maldonado (2017) al visualizar que el poco desarrollo de las habilidades sociales puede ser un factor de riesgo para la implicación en situaciones de acoso escolar, y con los de Paulín (2015), en lo concerniente a que un joven puede infligir daño en el

otro como un medio que le posibilita no sentirse avergonzado ni desvalorizado, ni perder el aprecio de los demás en función de la conservación de su seguridad personal, para lo cual hace uso permanentemente de ciclos de violencia.

Las consecuencias en la víctima las ligan sobre todo a estados de ánimo y reacciones emocionales caracterizados por la presencia de tristeza, distimia, llanto, infravaloración, baja autoestima, frustración y miedo (sobre todo a la retaliación si rompen la ley del silencio), llegando en casos extremos al síndrome de Cutting, depresión y tendencia autolítica (tendencia suicida); también evidencian consecuencias a nivel cognitivo (problemas de atención y desmotivación) y académico, haciendo referencia a que los niños y adolescentes víctimas no desean ir a la escuela, muchas veces presentando somatizaciones como dolor de estómago, dolor de cabeza y pérdida del apetito; pudiendo incluso retirarse de la institución educativa. Estos resultados son similares a los de otras investigaciones en lo referente a que una de las consecuencias del acoso escolar y cyberbullying versa sobre la afectación del rendimiento académico y de aprendizaje de los estudiantes implicados en situaciones de victimización, además del hecho, de que las consecuencias más graves residían en la distimia, ansiedad, somatizaciones, depresión, ideación suicida e intentos suicidas (García-Maldonado et al., 2011; Ordóñez et al., 2016^a; Ortega y González, 2016; Román y Murillo, 2011).

El quinto objetivo consistió en reconocer los mecanismos de normalización y las estrategias de afrontamiento que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, tanto desde la perspectiva de los niños y adolescentes; cuanto desde la perspectiva de los docentes y padres de familia. Los hallazgos evidencian que casi en su totalidad en los niños, adolescentes, docentes y padres de familia participantes no se presentó la normalización e invisibilización de las situaciones de acoso escolar, por el contrario, consideraban que el acoso

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

escolar si bien se ha presentado desde siempre, en las últimas épocas presenta una mayor frecuencia e intensidad, siendo generador de un daño físico y psicológico, el cual debe tener una reparación subjetiva. Estos resultados no coinciden con lo manifestado en la literatura, de manera particular por Martínez (2014), quien considera que uno de los grandes mecanismos de sostenimiento del acoso escolar es la normalización de dicho fenómeno por parte de los niños o adolescentes, docentes y padres de familia.

A pesar de ello, con un nivel de presencia muy bajo se identificó que algunos niños y adolescentes normalizaban el acoso escolar en función de su frecuencia (porque se presentaba siempre, desde el inicio del año escolar, cada año) y de su intencionalidad (consideraban que era solo una manera de molestar), en tanto que los docentes y padres de familia que lo normalizaban lo hacían en función de la intensidad del acoso escolar, mencionando que si tenía un nivel bajo era normal y debía ser resuelto por niños y adolescentes, en tanto que si el nivel era alto necesitaba la intervención de un adulto. Elemento coincidente con Ortega-Ruiz (2015) y Castro (2016), quienes consideran que uno de los grandes mecanismos del mantenimiento del acoso escolar es la normalización e invisibilización de la violencia.

En lo referente a las estrategias de afrontamiento que presentaban los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, la percepción de los participantes (niños, adolescentes, docentes y padres de familia) fue coincidente, dado que visualizaban que las estrategias de afrontamiento presentes en la víctima eran: emotivo-evitativo (negación), socio-cognitivo (apoyo emocional y afrontamiento activo), centrándose sobre todo en la pasividad (quedarse callados), evitación, desconexión conductual y emocional, con una búsqueda constante de apoyo emocional y social; siendo los padres de familia los potencializadores de estrategias de afrontamiento evitativas en sus hijos, dando lugar posiblemente a un menor ajuste y desadaptación.

Estos hallazgos son coincidentes con otras investigaciones, en lo referente a que el uso de estrategias de afrontamiento según el problema y situación, se asociaban a un mayor grado de ajuste; en tanto que, el empleo de estrategias evitativas se daban debido a un menor ajuste y desadaptación; además, en el hecho de que el uso de estrategias de afrontamiento más empeladas frente a bullying y cyberbullying son el uso de apoyo social, afrontamiento activo y estrategias pasivas, plasmadas en el hecho de esperar que las cosas se arreglen por sí solas (Hewitt et al., 2016; Morales y Trianes, 2010; Nacimiento Rodríguez y Mora-Merchán, 2014).

Un dato a destacar, es que los agresores victimizados presentaban un mayor uso del afrontamiento cognitivo-comunicacional (humor y desahogo), socio-cognitivo (religión), emotivo-evitativo (desconexión conductual) y uso de sustancias, que se devela sobre todo entre los 10 y 15 años; en tanto que, el agresor presentaba sobre todo el uso de estrategias de afrontamiento reactivas, basadas en la retaliación. Este hallazgo es coincidente con el de Giménez Gualdo (2015), quien evidenció que los estudiantes de secundaria y bachillerato hacían uso del “devolver la agresión” como una estrategia de reciprocidad negativa de mayor implicación. Se presentó además una relación directa entre estrategias de afrontamiento con la edad, el tipo y manifestación de acoso escolar.

El sexto objetivo pretendió delimitar las redes de apoyo escolares y familiares que presentan los niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying. Según la percepción de los tres actores: niños y adolescentes, docentes y padres de familia, se evidenció que las redes de apoyo escolares se centran en los docentes, tutores, director/a de la institución educativa y el DECE (quienes posibilitan un abordaje progresivo de la situación de victimización); evidencian mínimamente a sus pares como red de apoyo. A nivel familiar evidencian como principal red de apoyo y contención a los padres de familia, quienes se visualizan como

intermediarios entre sus hijos víctimas y los padres de familia de los niños y adolescentes agresores. Este hallazgo coincide con los resultados de la investigación de Pérez et al. (2008), quienes evidenciaron, que, a criterio de los padres de familia, es necesario una intervención conjunta de los padres y docentes, sobre todo de los padres frente a situaciones de acoso escolar.

Un elemento interesante a discutir, es la visualización por parte de los niños y adolescentes de la pérdida de respeto a la autoridad, la cual tal vez es en sí misma el reflejo de la ausencia de norma que estructure comportamientos disruptivos, una ausencia de norma y de su ejecución presente en los espacios educativos. Un elemento además muy presente en el discurso de los docentes, hacía referencia a que se les ha quitado la autoridad para normar comportamientos disruptivos en los contextos escolares; no obstante, manifiestan la necesidad de un proceso de intervención coherente y contextualizado, con toda la guía del proceso a seguir frente a situaciones de acoso escolar establecido por el Ministerio de Educación, el cual debería plasmarse y operativizarse a nivel institucional e intraclase, sin dejar de lado la importancia de asumir la responsabilidad individual e institucional en la intervención de situaciones de acoso escolar.

A criterio de los docentes una de las estrategias educativas intra-clases a inculcar para evitar situaciones de acoso escolar es el respeto hacia todos, siendo muy importante una intervención temprana. Pero también reconocen que a veces dejan pasar ciertas situaciones sin generar procesos de intervención inmediata. Elemento coincidente con Castro (2016), para quien es fundamental el respeto, la aceptación y la confianza recíproca, como elementos de base para una convivencia pacífica.

El séptimo objetivo giro en torno a describir las vivencias que presentan los niños víctimas y presuntos agresores frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying. Los resultados en función de los relatos de vida de 4 niños/adolescentes (2 víctimas, un agresor y un agresor

victimizado) evidenciaron que las dos niñas/adolescentes víctimas perciben a su ambiente escolar como desfavorable, fragmentado en subgrupos, distante, carente de interacción positiva, con ausencia de comunicación y empatía; presentando un sentido de no pertenencia y no aceptación del grupo de pares; este hallazgo es coincidente con los resultados de López et al. (2012), quienes manifiestan que los estudiantes altamente victimizados son percibidos como estudiantes poco satisfechos con su curso escolar y con una visualización menos competitiva de la dinámica escolar.

Evidenciaron como causas de acoso escolar en el acosador: la presencia de asimetría de poder, la ausencia de sentido de pertenencia grupal, problemas familiares y envidia; en tanto que, en la víctima, consideraban que es debido a la presencia de una característica diferente al resto de compañeros, o una situación acaecida en su pasado, lo cual las hace diferentes ante los ojos de sus pares (por lo cual no les caen bien). Resultados coincidentes con la literatura, en donde se manifiesta que la etiología del acoso es diversa, estando ligada a factores personales, familiares y sociales; siendo un factor importante a resaltar la violencia intrafamiliar (Castro y Reta, 2014; Martínez, 2014; Olweus 1993/2006; Ortega-Ruíz, 2015).

Perciben como consecuencias del acoso escolar sufrido: estados emocionales desequilibrantes basados en la tristeza, dolor e infravaloración, un patrón perceptual de desconfianza en los demás, sentirse mal, llanto, e incluso la presencia de distimia. Estos resultados coinciden con el criterio de varios autores que identifican graves consecuencias a nivel de la estabilidad emocional del niño o adolescente víctima (Castro y Reta, 2014; Ortega-Ruíz, 2015; Ramírez, 2015).

El tipo de acoso tradicional sufrido es el verbal directo a través de insultos (por condición de orfandad, buen rendimiento académico, o situaciones del pasado) y gritos; el indirecto mediante rumores, chismes y murmuraciones; además del relacional a través de la exclusión. Evidenciaron,

también, la presencia de cyberbullying (desde hace más de dos años) por desvelamiento de sus fotos en redes sociales (referentes a una situación acaecida en su pasado). Este hallazgo se encuentra tipificado en la literatura, que manifiesta que la tipología de acoso escolar puede ser en modalidad presencial o virtual, directa o indirecta, a nivel físico, verbal, relacional o sexual; siendo la relacional, la base para que se vaya en una escalada a lo verbal y físico, constituyendo una de las modalidades que más evidencian la presencia de acoso escolar, además, del grave daño, dolor y anulación que genera en la víctima; daño intensificado potencialmente por la presencia de cyberbullying (Bonnaud, 2016; Campelo, 2016; Kowalski et al., 2010; Mendoza, 2014; Olweus, 1993/2006; Ordóñez y Mora, 2018; Ortega-Ruíz, 2016; Piaggi, 2015; Ramírez, 2016).

Los espacios de acoso escolar han sido el aula de clases en ausencia del profesor y el patio, durante el momento del recreo. Estos resultados son coincidentes con Olweus (1993/2006) y con Shephard et al. (2012), quienes evidencian como principales espacios de acoso escolar, el aula de clases en presencia o ausencia del docente, el patio, los baños y los lugares sin vigilancia; en tanto que, a nivel de momentos, destacan el recreo y en clases, cuando el profesor se encuentra distraído.

Presentan estrategias de afrontamiento pasivas - evitativas centradas en el distanciamiento mental y necesidad de apoyo emocional y social; caracterizadas por la aceptación y estados de ánimo centrados en el dolor y resentimiento, haciéndose evidente su sensibilidad, dolor, desconfianza y resentimiento presente por la situación de acoso escolar sufrida, por el daño recibido y por sentir que los demás les han fallado; no obstante, también se evidenció la asertividad y resiliencia a través del perdón a sus acosadores. Este resultado es coincidente con la literatura de Castro y Reta (2014) en lo referente a que las estrategias de afrontamiento de la víctima por lo general se basan en la negación y apoyo emocional.

En cuanto a las redes de apoyo, el criterio es discrepante, dado que una víctima evidencia como redes de apoyo primarias a su familia (padres, hermanos, tíos, primos) y secundarias a sus profesores y directora institucional; no así, la otra estudiante víctima, quien puntualizó que a pesar que comunicó a sus profesores y papás la situación de acoso que estaba sufriendo, no se sintió apoyada sino más bien juzgada; en cuanto a sus compañeros mencionó no sentirse tampoco apoyada dado que no hacían nada por defenderla, lo cual ha generado que se visualice como carente de redes de apoyo internas y externas. Este resultado coincide con lo manifestado por Ferrel et al. (2015), en lo referente a que la soledad, puede ser un factor de riesgo para la presencia de acoso escolar, y con Castro (2016), en lo concerniente a que las principales redes de apoyo deben ser familiares, escolares y comunitarias.

En lo que respecta a las experiencias subjetivas del preadolescente presunto agresor, se evidenció que presentó evasión a ubicarse como actor principal de su relato, de igual manera se le dificultó generar externalización de sus emociones, o evidenciar su parte subjetiva, porque temía que el expresar emociones lo pueda hacer ver vulnerable, también en su relato se visualizó ausencia de empatía hacia la víctima. Considera tener buenos patrones interaccionales tanto en su escuela como en su barrio, en su escuela sobre todo con sus antiguos compañeros porque a los nuevos estudiantes por la situación de educación virtual no los conoce. Resultado coincidente con Olweus (1993/2006) y Ortega-Ruiz (2016), quienes evidencian como rasgos del perfil psicosocial del niño o adolescente agresor, su ausencia de empatía y su necesidad de una relación asimétrica de dominio-sumisión.

Señaló que la causa de acoso escolar es el mal manejo emocional de la rabia, que él la ha sentido en algunas ocasiones y que no hace nada para manejarla, percibió que hay un disfrute cuando se acosa a un compañero, generando en la víctima tristeza y miedo al acosador. Este

resultado es coincidente con lo manifestado por Ramírez (2016), en lo referente a que el acosador genera un goce y placer con el dolor del otro, el cual se ve fortificado por la presencia de espectadores que validan aún más al acosador; a mayor disfrute del acosador y los espectadores, mayor vulneración de la víctima.

Los tipos y manifestaciones de acoso que mencionó, fueron la verbal directa a través del apodo y la física directa a través de peleas; evidenciando además mecanismos de normalización de las situaciones de acoso escolar. Hallazgo coincidente con Bonnaud (2016), Campelo (2016), Ordóñez y Mora (2018) y Ramírez (2016), en lo referente a que el acoso verbal a través de apodosos ofensivos y crueles es una manifestación muy común del acoso escolar, utilizada por el agresor en una necesidad de autovalidación y autoafirmación constante, normalizando las situaciones de acoso escolar, como un medio de mantenimiento y negación del mismo.

En lo concerniente a las experiencias subjetivas del presunto niño agresor victimizado, se visualizó la presencia de patrones conductuales basados en el mal manejo del enojo y el uso del golpe como pauta de desfogue emocional y retaliación, patrón conductual presente en el ámbito escolar y familiar (evidenciable en la relación con su hermana mayor); elemento que permitió visualizar el mal manejo de emociones, sobre todo de la ira, posiblemente ligado a problemas familiares o de violencia presentes en su sistema familiar, desfogando en la víctima toda su frustración, producto de los obstáculos que percibe en su medio ambiente, dando lugar como manifiesta Cholí (2005) a una relación directa entre ira-hostilidad y agresividad. Este resultado es coincidente con lo evidenciado por Richaud e Iglesias (2013), en lo referente a que un afrontamiento disfuncional frente a situaciones generadoras de stress se liga a un descontrol emocional, evitación cognitiva y búsqueda de gratificaciones alternativas.

Sus estrategias de afrontamiento se basan en la autodistracción, teniendo como principal red de apoyo a su padrastro. Considera, además, que la causa de que un compañero acose a otro, es debido a violencia intrafamiliar, tanto de parte de la madre como del padre. No se evidenció que normalice las conductas de acoso, más bien considera que se debe generar un cambio a través de la empatía con la víctima. Actualmente evidencia a su ambiente escolar como bueno, interaccionando con sus compañeros a través del juego, se encuentra integrado en un grupo de amigos, todos pertenecientes al sexo masculino. Este hallazgo es coincidente con Zelmanovich (2003), para quien uno de los grandes entes protectores, de apoyo y contención de los niños y adolescentes son los padres de familia y un clima escolar favorable, quienes no pueden dejarlo a merced de su vulnerabilidad y desamparo social; pero no es coincidente con Ramírez (2016), para quien, el adolescente presenta ausencia de empatía con la víctima, además de que va configurando paulatinamente patrones de normalización de las conductas disruptivas, banalizando el mal y percibiéndolo como un medio normal de relación.

Es importante destacar, que de los protagonistas de acoso escolar (víctima, agresor y agresor victimizado) se evidenció una mayor afectación emocional, cognitiva, conductual y académica en los niños y adolescentes agresores victimizados, posiblemente presentes por su doble implicación tanto en situaciones de victimización como de ejecución de actos de acoso escolar. Elemento coincidente con el criterio de Olweus (1993/2006) y Ortega-Ruiz (2015), quienes consideran que el agresor victimizado presenta una doble afectación por su implicación en dos roles, tanto el de víctima como el de agresor.

En términos generales y a partir de los resultados presentados, se puede evidenciar desde un análisis inductivo y relacional, que la visión de los niños, adolescentes, docentes y padres de familia es coincidente e integradora en casi la totalidad de las categorías de análisis.

Conclusiones Generales

Los hallazgos revisten importancia para el ámbito educativo, pues, además de ofrecer al contexto del Ecuador, en particular al de Cuenca, la caracterización sobre la dinámica del acoso escolar, evidencian los posicionamientos vinculantes de cada uno de sus actores y miembros de la comunidad educativa: niños y adolescentes, docentes y padres de familia

Se evidencia en función de los resultados y dando alcance a los objetivos de investigación que las miradas de los niños, adolescentes, docentes y padres de familia sobre las experiencias en las infancias y adolescencias frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, no son excluyentes, por el contrario, existen miradas comunes e integradoras; focalizando desde todas las miradas que las variables que intervienen en situaciones de acoso escolar son: personales, contextuales y familiares, presentándose una vinculación entre bullying tradicional y cyberbullying.

A nivel general, en función de la percepción de los niños y adolescentes participantes (niños con conductas de agresión, víctimas y observadores) se evidencia que el 61.2% de los niños y adolescentes hacen uso de redes sociales, presentándose a partir de séptimo año de EGB (10 años) un mayor uso de las mismas (más del 50% lo usaban, existiendo asociación significativa); no obstante, no se presenta relación directa entre el uso de redes y el colegio de pertenencia. El uso de redes sociales se relacionó con el uso de internet en lugares públicos y quienes lo hacían en su propio celular. Se identificó la presencia de acoso escolar en un 42.8%, de los cuales, el 60.5% pertenecían a víctimas, un 6.0% a agresores y un 33.5% a agresores victimizados. A nivel de cyberbullying se identificó su presencia en un 19.9%, de los cuales, un 40.7% pertenecían a cybervíctimas, un 29.0% a cyberagresores y un 30.3% a cyberagresores-victimizados. En lo referente a los niños y adolescentes que hacían uso de redes sociales, un 72.2% no se encontraban

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

involucrados en situaciones de acoso escolar, mientras que el 27.8% se encontraban involucrados en cyberbullying, de los cuales, un 13.3% eran cyberagresores, un 7.8% pertenecían a cyberagresores victimizados y un 6.7% a cybervíctimas.

En lo referente a bullying tradicional y cyberbullying, el 52.2% no se encontraban involucrados en ninguna manifestación; no obstante, el 3.2% de víctimas pertenecían a las dos modalidades (bullying tradicional y cyberbullying), al igual que el 0.7% de agresores y el 3.9% de agresores-victimizados. También se destacó que el 19% de víctimas de bullying no se encontraban involucradas en cyberbullying y que el 2.5% de estudiantes que no se encontraban involucrados en bullying eran víctimas de cyberbullying y el 1.6% eran cyberagresores. En cuanto a la variable sociodemográfica de edad, se evidenció que hubo un involucramiento en bullying tradicional a partir de los 9 años y en cyberbullying a partir de los 11 años, no se presentó relación significativa entre tipo de institución, bullying y cyberbullying.

En cuanto a la variable sociodemográfica de sexo, se evidenció que no hay relación significativa entre el rol en un escenario de bullying y cyberbullying y el sexo de los estudiantes. A nivel de tipos y manifestaciones se destacó la presencia en la víctima del acoso verbal directo a través de insultos y chismes, en tanto que en el niño o adolescente con conductas de agresión sobresale la presencia del acoso físico directo a través de golpes. Un hallazgo importante es la visualización de que los agresores victimizados reciben y ejecutan más violencia que las víctimas y agresores puros. El acoso relacional a través de la exclusión es ejecutado en iguales proporciones tanto por los niños y adolescentes con conductas de agresión como por los agresores-victimizados; no obstante, los rumores, chismes, las amenazas, el acoso físico indirecto (robar o dañar alguna cosa de alguien) han sido prácticas exclusivas de niños y adolescentes agresores-victimizados.

La tipología y manifestaciones del cyberbullying presentes en la víctima son los insultos electrónicos/hostigamiento y denigración haciendo uso de chismes; en cuanto a los cyberagresores hacen uso de la exclusión u ostracismo. En esta modalidad de acoso se evidencia que los cyberagresores-victimizados han sufrido más y han ejecutado más violencia que las víctimas y agresores puros. La cyberpersecución (amenazas) y suplantación de personalidad (jaqueo de cuenta de correos o redes sociales) son más sentidas por las víctimas, en tanto que el desvelamiento (publicación de videos o fotos comprometedoras) y la denigración (modificación de fotos) son tipos de cyberbullying sufridas principalmente por los niños y adolescentes agresores-victimizados. Los cyberagresores hacen mayor uso de la suplantación de personalidad; no obstante, no se evidencia que hagan uso de desvelamiento (publicación de información personal) o denigración (modificación de fotos o videos).

La principal tipología familiar de los niños y adolescentes víctimas de bullying tradicional es nuclear; del niño o adolescente con conductas de agresión es nuclear y extendida y del agresor-victimizado es nuclear y monoparental materna. En cuanto a la principal tipología familiar de los niños y adolescentes víctimas de cyberbullying es nuclear y monoparental con soporte de origen, del cyberagresor es nuclear y del cyberagresor-victimizado es extendida.

Las estrategias de afrontamiento más empeladas son la negación, el apoyo emocional y el afrontamiento activo; las menos empleadas son el uso de sustancias, el humor, la desvinculación comportamental y la expresión de emociones negativas. La edad de los estudiantes se mostró relacionada positivamente con el afrontamiento activo, planificación, aceptación, humor, utilización de apoyo emocional, autodistracción y uso de sustancias. El uso de la estrategia de afrontamiento activo estuvo relacionado directamente con los insultos, calumnias, robos y daños materiales y chismes recibidos por los estudiantes; así también, la planificación se relacionó

directamente con todas las manifestaciones de bullying, excepto las amenazas y exclusión. La reinterpretación positiva por su parte se relacionó directamente con las calumnias, amenazas, robos, daños materiales y chismes; además, la estrategia de aceptación con todas las manifestaciones, excepto con la relacional (dejar de lado), presentando también una relación importante con los insultos. Por otra parte, la utilización de apoyo emocional estuvo relacionada únicamente con los insultos y los daños y robos materiales. El distanciamiento mental o auto distracción presentó relaciones directas con las calumnias y chismes, la estrategia de negación no se relacionó con ninguna manifestación de acoso y la desvinculación comportamental con todas las manifestaciones, se encontró también una relación importante entre el uso de sustancias y las amenazas.

Focalizándonos de manera particular en la percepción de los niños y adolescentes con conductas de agresión, se evidenció que las situaciones de agresión se dan en relación al género, estereotipo, validación y control social; basándose en un manejo de poder asimétrico e inequitativo, en donde el niño o adolescente con conductas de agresión instaura las leyes del silencio y asimetría de poder como elementos de base mantenedores de su manejo de poder y autovalidación, plasmados en su miedo a perder el poder o sentirse vulnerables. Consideran que su ambiente escolar es regular, dado que están presentes pautas comportamentales fundamentadas en la desconfianza; su dinámica interaccional intraescolar está regulada en ausencia de los profesores por el presidente del grado, el estudiante más popular, las mujeres o el estudiante con conducta de agresión. Evidencian la presencia de niños con conductas de agresión, los cuales configuran dinámicas grupales para generar situaciones de acoso escolar, en presencia y con apoyo de sus amigos. La etiología de acoso escolar la relacionan a la presencia de problemas familiares, presencia de adicciones en los padres, falta de autocontrol emocional, necesidad de validación y

liderazgo, complejos de superioridad, porque son provocados, por la influencia social y por una necesidad de desahogarse.

La tipología del acoso escolar tradicional percibida es la verbal directa e indirecta, además de la presencia de acoso físico directo e indirecto, considerando al acoso verbal como el más dañino; perciben también la presencia de cyberbullying mediante rumores, amenazas e insultos, para lo cual hacen uso de las redes sociales, chat y teléfono. A nivel de variables sociodemográficas consideran que son los varones los que molestan más que las mujeres. Las consecuencias del acoso escolar en la víctima las relacionan a estados emocionales matizados por la tristeza, el dolor y la ofensa; todo lo cual es mantenido por la ley del silencio y la asimetría de poder física o psicológica, que puede devenir en una conducta autolítica por parte de la víctima, deserción escolar o modificación de sus pautas comportamentales en una búsqueda de aceptación social por parte de sus pares. Evidencian como redes de apoyo a los docentes, presidente de grado o amigos más cercanos; no obstante, también visualizan que en ocasiones no hay quien apoye a la víctima, dado que no tiene amigos. Consideran que las conductas de acoso escolar presentan frecuencia y mantenimiento en el tiempo, evidenciando que dichas conductas se presentan desde el inicio de clases, avanzando a un periodo de un año, dos años, desde inicial o desde siempre.

Los espacios en donde se generan situaciones de acoso escolar, según su criterio, son el aula de clase cuando no hay nadie, el bar y baños; los momentos son el recreo o en clases tanto en ausencia como en presencia del profesor (sobre todo cuando el profesor está distraído). Se presentan mecanismos de normalización, adecuación, necesidad de cambio y descalificación de la conducta de agresión; a su criterio los niños o adolescentes con conductas de agresión normalizan dichas conductas, dado que están acostumbrados, les divierte y además lo ven como un simple juego. Las estrategias de afrontamiento evidenciadas por los niños o adolescentes con conductas

de agresión en las víctimas son: evitativa-pasiva, reactiva, emotiva-pasiva, con posible desconexión emocional y con una gran necesidad de apoyo emocional y aceptación social; para lo cual, a su criterio, las víctimas incluso modifican sus patrones comportamentales en una búsqueda de generar un sentido de pertenencia al grupo de pares. En tanto que las estrategias de afrontamiento, a su criterio, presentes en el niño o adolescente con conductas de agresión son estrategias activas en función de la confrontación y retaliación.

Desde la percepción de los niños y adolescentes víctimas de acoso escolar, se evidencia que consideran su ambiente escolar (en su mayoría) como favorable y normal, dado que ellos aceptan a los niños diferentes, además tienen amigos y su dinámica interaccional está regulada en ausencia de los profesores por el presidente o vicepresidente del grado, otros docentes o el director de la institución educativa; no obstante, identifican también la presencia de subgrupos separados que presentan conductas de agresión, siendo siempre los mismos niños o adolescentes los que molestan, los cuales configuran dinámicas individuales o grupales para generar situaciones de acoso escolar; consideran que se generan dichas conductas como una forma del agresor de validar su autoridad, humillar a la víctima y necesidad de apoyo social. Evidencian, también, frecuencia y mantenimiento en las situaciones de acoso escolar, las cuales abarcan un parámetro amplio que va desde el inicio del año escolar y durante todos los períodos académicos, señalando que se presentan desde siempre, periódicamente; es decir, cada año, pero incrementándose su intensidad con el pasar de los años.

La tipología del acoso escolar percibida por parte de las víctimas es verbal directa e indirecta, además del acoso físico tanto directo (sobre todo en el caso de los niños o adolescentes varones) como indirecto. La etiología del acoso escolar percibida es diversa, desde que el niño o adolescente víctima presente una característica diversa (rasgos diferenciales como la apariencia

física, la sexualidad y los orígenes sociales), lo cual genera un sentido de no aceptación y no pertenencia al grupo, hasta problemas familiares por parte de los estudiantes con conductas de agresión, que como un acto catártico generan acoso escolar; además de señalar que está presente en ellos un complejo de superioridad o que incluso pudieron también ser agresores-victimizados. Las consecuencias las relacionan a estados emocionales matizados por la tristeza, el miedo, la inseguridad e infravaloración; mencionan además cambios comportamentales y deserción escolar; todo lo cual es mantenido por la ley del silencio y la asimetría de poder física o psicológica, que puede devenir en una conducta autolítica por parte de la víctima.

Los espacios en donde se generan situaciones de acoso escolar, a su criterio, son el baño o el aula de clase (cuando no hay nadie), además de los lugares sin vigilancia o solitarios; los momentos identificados son a la entrada de clases, durante el recreo y a la salida de clases. Los niños y adolescentes víctimas en su mayoría no normalizan las situaciones de acoso escolar, dado que evidencian el daño que genera; no obstante, consideran que los niños o adolescentes con conductas de agresión si las normalizan, dado que lo ven como un simple juego, sin mostrar empatía por la víctima. Las redes de apoyo las ligan a los docentes y al director institucional; no obstante, se presenta también la percepción de una ausencia de redes de apoyo sustentables en el tiempo, tanto a nivel de pares como de autoridades escolares. Las estrategias de afrontamiento evidenciadas por parte de las víctimas son: emotiva-pasiva, evitativa-pasiva y búsqueda de apoyo social.

Los docentes perciben su clima escolar como favorable, con la presencia de cordialidad, armonía, comunicación, acuerdos y patrones interaccionales positivos entre los miembros de la comunidad educativa, los cuales presentan igualdad de posibilidades de participación; no obstante, consideran que el ambiente escolar podría verse afectado por llamarle la atención en público a un

estudiante y por la falta de una verdadera vocación docente. Visualizan que las normas y reglas más importantes en el ámbito escolar deben ser la presencia de la autoridad docente, el respeto, la confianza, la empatía y la solidaridad. Manifiestan que el acoso escolar no es reciente, pudiendo sus causas estar ligadas a la necesidad de los niños y adolescentes de afianzar su liderazgo, a su mal manejo emocional, a una necesidad de llamar la atención, de ser visibilizado, a una necesidad de desahogo emocional a causa de problemas personales o familiares, a complejos de inferioridad de la víctima y de superioridad del agresor, a la presencia de características diferentes al grupo por parte de la víctima, a violencia intrafamiliar generadora de la normalización de la violencia y frustración en el niño o adolescente, a la envidia y a la afirmación del dominio y liderazgo por parte del estudiante con conductas de agresión, al igual que a la baja autoestima e infravaloración por parte de la víctima.

La tipología y manifestaciones del acoso escolar tradicional, según su percepción, son verbales directas a través del uso de apodos, insultos y burlas dirigidos a características físicas o situaciones personales de sus compañeros, también evidencian la presencia de acoso relacional a través de la exclusión, del físico directo a través de peleas y del físico indirecto a través del daño de la propiedad del otro (quitarles la comida). A nivel de cyberbullying, identifican la presencia de insultos electrónicos haciendo uso del Facebook, WhatsApp y de plataformas virtuales. A su criterio, las principales consecuencias emocionales del acoso escolar en la víctima son: la baja autoestima, el miedo, la frustración, la represión, la depresión, el síndrome de Cutting, la tristeza, el enojo, la ira, la vergüenza, la rebeldía, la presencia de somatizaciones y la pérdida de su salud física y psicológica, dando lugar a la consecuencia más extrema que es la tendencia autolítica; a nivel académico evidencian como consecuencias la presencia de falta de interés en los estudios (desmotivación), inasistencia a clases, fracaso escolar y deserción escolar. En tanto que en el niño

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

o adolescente con conductas de agresión estarían presentes conductas interaccionales disruptivas basadas en el mal manejo de emociones y en la ausencia de empatía. Los espacios en donde se generan situaciones de acoso escolar son el aula de clases, el patio, en los espacios externos a la institución educativa, sobre todo en los espacios sin vigilancia; los momentos son durante la clase, en el cambio de hora, en el recreo y a la salida de clases.

Si bien mencionan que a veces algunos docentes normalizan ciertas situaciones de acoso escolar, e incluso los mismos niños (por situaciones de violencia intrafamiliar); no obstante, puntualizan que es un fenómeno que actualmente está siendo muy visibilizado, siendo sus grandes mantenedores la ley del silencio y la asimetría de poder; por lo cual consideran que la principal red de apoyo de los niños y adolescentes víctimas debe versar sobre la sociedad misma, el Ministerio de Educación, los padres de familia, los docentes, el DECE y los propios estudiantes; para lo cual consideran que se deberían generar procesos de intervención normados, basados en la autocapacitación docente y la instauración a nivel escolar de la empatía, solidaridad y trabajo en equipo.

Mencionan que sus estrategias de intervención frente a situaciones de acoso escolar se basan en el diálogo, la mediación y la aplicación de normas y reglas de convivencia previamente establecidas (sobre todo el respeto); no obstante, consideran que su intervención como docentes debe darse según el nivel de agresión, si el nivel de agresión es bajo, los propios estudiantes deben resolverlo, y si es alto, es necesaria la intervención del docente, del tutor, de los padres de familia o del DECE. Se evidencia cierta normalización de las conductas de agresión que denominan de bajo nivel, dado que consideran que es una situación que puede y debe ser afrontada por los propios estudiantes. Consideran que las estrategias de afrontamiento que presentan los niños y adolescentes víctimas frente a situaciones de acoso escolar son reactivas, pasivas-evitativas y en algunos casos

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

nulativas (dado que no saben cómo reaccionar), centrándose en la descarga emocional a través de la agresión, en la búsqueda de apoyo social en sus profesores, en la evitación a través de la pasividad y en la desconexión emocional.

Finalmente, en lo referente a los padres de familia, su percepción evidencia como normativa que guía la conducta interaccional de sus hijos: la responsabilidad, la disciplina, el respeto y la organización y solidaridad tanto en el ámbito familiar como escolar; el incumplimiento de dichas normas genera consecuencias, para lo cual hacen uso del diálogo, la eliminación de reforzadores positivos (quitarles la tecnología) y el castigo; consideran que en la forma de educar a sus hijos están presentes patrones educacionales de su familia de origen. Manifiestan que siempre tratan de acompañar y guiar a sus hijos en el cumplimiento de sus tareas académicas, consolidando además la presencia de espacios recreacionales para sus hijos y potencializando en ellos estrategias de resolución de problemas, basadas en la búsqueda de apoyo social en sus profesores y en la evitación, siendo además un factor importante en el ámbito familiar, la interacción positiva a nivel del subsistema fraterno. Hay criterios diversos en cuanto a cómo perciben sus hijos el ambiente escolar, algunos manifiestan que sus hijos perciben su ambiente escolar como favorable, en tanto que otros manifiestan que sus hijos perciben su ambiente escolar como desfavorable y tensionante, debido a los problemas de interacción con sus pares.

Consideran que los patrones interaccionales disfuncionales de los niños y adolescentes ligados a situaciones de acoso escolar pueden tener como etiología ciertas condiciones de salud psicológica, de manera específica, mencionan que en lo referente a los niños y adolescentes con conductas de agresión puede deberse a una necesidad de llamar la atención, a problemas familiares (violencia intrafamiliar sobre todo a nivel del sistema conyugal) que dan lugar a la normalización de la violencia, a una necesidad de llamar la atención, a un mal manejo de poder, a la ausencia de

normas, valores y límites comportamentales; todo lo cual se plasma en el ámbito escolar; en tanto que en la víctima lo asocian a sus estados emocionales de miedo, falta de seguridad en sí mismos, baja autoestima, la presencia de una característica diferente que lo hace vulnerable y a la asimetría de poder física o psicológica.

Los tipos y manifestaciones de acoso escolar percibidos por los padres de familia son: el acoso verbal directo a través de insultos, apodos y burlas; el relacional a través de la exclusión; el físico directo a través de golpes y empujones y el físico indirecto a través del daño a la propiedad del otro (quitarles o romperles las cosas). Evidencian como consecuencias del acoso escolar en la víctima, estados emocionales de tristeza, soledad, inseguridad, aislamiento, nerviosismo, llanto, introversión, timidez, disminución de su autoconfianza, cambios comportamentales (mal carácter, agresividad y deseo de venganza), problemas del sueño, somatizaciones, temor de ir a la escuela y en casos extremos tendencia autolítica; a nivel académico consideran que está presente la inasistencia escolar y el bajo rendimiento escolar; todo lo cual es mantenido y sostenido por la ley del silencio, instaurada en la víctima por temor a la retaliación y por su indefensión adquirida. Los espacios en donde se generan situaciones de acoso escolar son los lugares sin control y el patio.

Los padres de familia en su mayoría no normalizan ni invisibilizan las situaciones de acoso escolar, por el contrario, consideran que sus mantenedores son la ley del silencio, la asimetría de poder y fuerza y la falta de conocimiento e intervención oportuna de los padres de familia; siendo necesaria una reparación subjetiva del daño instaurado en la víctima; para lo cual evidencian que las redes de apoyo que deberían intervenir frente a situaciones de acoso escolar son los padres de familia (viéndose como mediadores con los otros padres de familia frente a situaciones de acoso escolar), los docentes, el DECE y las autoridades. Perciben como estrategias de afrontamiento de

los niños o adolescentes víctimas, las centradas en la pasividad, la sumisión y las defensivas a través de la descarga emocional.

Limitaciones e Implicaciones Futuras de la Investigación Doctoral

Las limitaciones de esta investigación son propias de su carácter transversal de análisis, que puede reducir la posibilidad de las inferencias relacionales, al igual que la interpretación de la direccionalidad de las influencias visualizadas. Se presentan además limitaciones ligadas al uso y autoaplicación de las encuestas, en lo concerniente a la primera fase de la investigación; en tanto que la limitación visualizada en la tercera fase de la investigación, fue que los relatos de vida se realizaron en una sola sesión, esto en función de la sensibilidad de la temática y de la modalidad virtual debido a la situación de pandemia por Covid19.

Si bien existe abundante literatura sobre el acoso escolar y estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes, sería oportuno mayor investigación en las categorías de análisis de las estrategias de afrontamiento frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, que llenen vacíos empíricos y puedan convertirse en líneas de futuras investigaciones, sobre todo en lo referente a estrategias de afrontamiento y cyberbullying.

Una implicación importante de la presente investigación, es que puede constituir una línea base para la generación de programas de prevención contextualizados frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, con la integración de toda la comunidad educativa; dado que los resultados de la investigación han denotado que la percepción que tienen los niños, adolescentes, padres de familia y docentes es convergente. Integrando programas psicosociales basados en el desarrollo de habilidades psicosocioemocionales y comunicacionales, además de procesos de mediación y resolución de conflictos, siendo muy importante el desarrollo de la inteligencia emocional a nivel de autorregulación emocional, empatía, autoconciencia emocional, asertividad, autoconfianza y

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

habilidades sociales, entre otras. Donde los niños, adolescentes, padres de familia, educadores y comunidad, promuevan y potencialicen la convivencia pacífica entre pares, con justicia social y escolar, equidad y reparación de dolor social y personal.

Epílogo: Recomendaciones

Este trabajo no pretendió identificar la situación de pandemia y su relación con las situaciones de acoso escolar; no obstante, fue una variable que surgió en el diálogo de los padres de familia, en donde manifestaban que la situación de pandemia había dado lugar a cambios comportamentales y actitudinales en sus hijos, variable que sería interesante estudiarla en otras investigaciones.

A nivel metodológico, sería oportuno integrar más sesiones de trabajo en los relatos de vida, que permitan contextualizar más la historia de vida y experiencia vivencial de los niños y adolescentes con conductas de agresión y víctimas frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

Sería oportuno a partir de los lineamientos investigativos de base, la instauración de programas de prevención e intervención contextualizados que generen lineamientos claros, precisos y oportunos que posibiliten prevenir e intervenir frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, desde una mirada integradora de la comunidad educativa (niños, adolescentes, docentes, autoridades, padres de familia y DECE).

Debería haber un trabajo interventivo puntual, sobre todo con los niños y adolescentes agresores-victimizados, que denotan frente al acoso escolar sufrido, mayor afectación emocional, cognitiva, académica y social, y a su vez mayor intencionalidad y retaliación en las conductas de agresión ejercidas.

Referencias

- Acosta, P. y Cisneros, J. (2019). El fantasma del acoso escolar en las unidades educativas. *CienciAmérica: Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 8(1), 74-89. doi: 10.33210/ca.v8i1.207
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Arellanez Hernández, J., Díaz Negrete, D., Wagner Echegaray, F., y Pérez Islas, V. (2004). Factores psicosociales asociados con el abuso y la dependencia de drogas entre adolescentes: análisis bivariados de un estudio de casos y controles. *Salud mental*, 27(3), 54-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58232708>
- Barbour, R. (2007/2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa* (T. Del Amo y C. Blanco, Trads). Morata. (Obra original publicada en 2007)
- Bartrina, M. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social. *EDUCAR*, 50(2), 383-400. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.672>
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14(2), 237-243. <https://doi.org/10.25009/pys.v14i2.848>
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.
- Baumstarck, K., Alessandrini, M., Hamidou, Z., Auquier, P., Leroy, T., y Boyer, L. (2017). Assessment of coping: A new French four-factor structure of the brief COPE inventory. *Health and Quality of Life Outcomes*, 15, Article 8. DOI 10.1186/s12955-016-0581-9

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

- Beltrán, Y.I; Torrado, O.E. y Vargas, C.G. (2016). Prevalencia del Hostigamiento Escolar en las Instituciones Públicas de Bucaramanga-Colombia. *Sophia*, 12(2), 173-186. doi: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.233>
- Bloor, M.; Frankland, J.; Thomas, M.; and Robson, K. (2001). *Focus groups in social research (Introducing Qualitative Methods)*. Sage.
- Bonnaud, H. (2016). La faceta del odio del acoso escolar. En M. Goldenberg (Comp.), *Bullying, acoso y tiempos violentos: lecturas críticas desde el psicoanálisis de orientación lacaniana* (1ª ed, pp. 95-103). Grama Ediciones.
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., ... Thompson, J. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)* (Unpublished manuscript). University of Bologna.
- Campelo, A. (2016). Bullying: criminalización y patologización de la infancia. En M. Goldenberg (Comp.), *Bullying, acoso y tiempos violentos: lecturas críticas desde el psicoanálisis de orientación lacaniana* (1ª ed, pp. 131-147). Grama Ediciones.
- Carver, C. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100. DOI: [10.1207/s15327558ijbm0401_6](https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6)
- Carver C.S., Pozo C, Harris S.D., Noriega V., Scheier M.F., Robinson D.S., Ketcham, A.S., Moffat, F.L. y Clark, K.C. (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress: a study of women with early stage breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 375-390. DOI: 10.1037//0022-3514.65.2.375

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

- Carver, C., Scheiner, M., y Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. DOI: 10.1037//0022-3514.56.2.267
- Cassaretto, M., y Pérez-Aranibar, C. (2016). Afrontamiento al Estrés: Adaptación del Cuestionario COPE en Universitarios de Lima. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 42(2), 95-109. DOI:10.21865/RIDEP42_95
- Castells, P. (2007). *Víctimas y matones. Claves para afrontar la violencia en niños/as y jóvenes*. Ceac.
- Castillo, A. E. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado Mexicano. [Descriptive study about bullying' coping strategies among Mexican teachers]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 353–372. <https://psycnet.apa.org/record/2010-17408-014>
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela: Dinámica del acoso escolar y laboral*, (2ª ed.). Bonum.
- Castro, A. (2016). *Gestión escolar del maltrato y el abuso infantil: familia, escuela y entorno* (1ª ed.) Homo Sapiens.
- Castro, A. y Reta, C. (2014). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying: Nuevas violencias y consumos culturales*. (1ª ed., 1ª reimp.). Homo Sapiens.
- Chóliz (2004). *Psicología de la Motivación: el proceso motivacional*. <http://www.uv.es/~choliz>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Dpto. de Psicología Básica. Universidad de Valencia. www.uv.es/~choliz

- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psyche*, 17(1), 29-39. DOI: [10.4067/S0718-22282008000100004](https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004)
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2a. ed.). Prentice-Hall.
- De la Caba, M. y López, R. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria. *Revista de Educación*, 362, 247-272. http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re362/re362_09.html
- Del Rey, R., Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., ... Plichta, P. (2015). *Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire*. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Di-Colloredo, C., Aparicio, D., y Moreno, J. (2007). Descripción de los estilos de afrontamiento en hombres y mujeres ante la situación de desplazamiento. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 1(2), 125-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224996002>
- Ferrel, F., Cuan, A., Londoño, Z., Ferrel, L. (2015). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 188-205. doi: <http://doi.org/10.17081/psico.18.33.65>
- Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1980). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239. <https://doi.org/10.2307/2136617>

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D. y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.bcdc

García, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Paidós.

García, F., Manquían, E., y Rivas, G. (2016). Bienestar psicológico, estrategias de afrontamiento y apoyo social en cuidadores informales. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(3), 101-111. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue3-fulltext-770

García-Fernández, C., Romera-Félix, E., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbc

García-Maldonado, G., Joffre-Velázquez, V., Martínez-Salazar, G. y Llanes-Castillo, A. (2011). Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Rev. Colomb. Psiquiat.*, 40(1), 115-130. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n1/v40n1a10.pdf>

Garmendia, J. (2016). Después de Lucía: ¿qué hacer?. En M. Goldenberg (Comp.), *Bullying, acoso y tiempos violentos: lecturas críticas desde el psicoanálisis de orientación lacaniana* (1ª ed, pp. 115-130). Grama Ediciones.

George, L., Ellison, C., y Larson, D. (2002). Explaining the Relationships Between Religious Involvement and Health. *Psychological Inquiry*, 13(3), 190-200. <http://www.jstor.org/stable/1449328>

Giménez, A., Arnaiz, P., y Maquilón, J. (2013). *Causas, medios y estrategias de afrontamiento en la agresión online en escolares de Murcia* (España). Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 6(2), 1-18. <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/4905>

- Giménez Gualdo, A. M. (2015). Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying. Una mirada cualitativa desde la perspectiva de los escolares. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 1(1), 49-65. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1685>
- Gómez-Fraguela, J., Luengo-Martín, A., Romero-Triñanes, E., Villar-Torres, P., y Sobral-Fernández, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 581-597. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760305>
- Gómez, P., Hernández, J., Utria, O., y Jiménez, H. (2008). Diferencias en las estrategias de afrontamiento de acuerdo a variables sociodemográficas y el tiempo de diagnóstico en pacientes hipertensos del Centro Médico Corpas Niza. *Psychologia. Avances de la Psicología*, 2(1), 161-190. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224999006>
- González-Trijueque, D., Tejero, R. y Delgado, S. (2012). Estrategias de afrontamiento en víctimas de mobbing: diferencias entre trabajadores españoles e inmigrantes latinoamericanos y consideraciones clínicas. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 6(2), 45 – 57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225788003>
- Han, B. C. (2017). *Topología de la Violencia* (P. Kuffer, Trad.). Herder. (Obra original publicada en 2013)
- Harris, S. y Petrie, G.F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Paidós.
- Hernández, E. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria. Estudio piloto* Tesis doctoral. [Programa de Doctorado: “Cooperación,

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

Desarrollo Social y Democracia”, Universidad de Oviedo].

http://gip.uniovi.es/docume/pro_inv/pro_ayae.pdf

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.

Herrera-López, M., Romera, E., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia: Coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. doi: 10.1016/j.rlp.2016.08.001

Herrera-López, M., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125-155.

<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1142/1130>

Herrera-Pastor, D. (2016). Aportaciones Metodológicas a la Investigación Biográfica, relacionadas con el Procesamiento y la Organización de los Datos. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, pp. 145-160. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2016.i25.11>

Hewitt, N., Juárez, F., Parada, A., Guerrero, J., Romero, Y., Salgado, A. y Vargas, M. (2016). Afectaciones psicológicas, estrategias de afrontamiento y niveles de resiliencia de adultos expuestos al conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 125-140. Doi: 10.15446/rcp.v25n1.49966

Kaplan, C. V. (2008). Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elías. En C. Kaplan (Coord.), *La Civilización en Cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías* (1ª ed., pp. 151-168). Miño y Dávila.

- Kaplan, C. V. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.coce
- Kaplan, C. V. (2017). *La vida en las escuelas: Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar* (1ª ed.). Homo Sapiens.
- Kaplan, C. V. (2021). La justicia afectiva en la escuela como horizonte. *Segunda época* (4), 10-15.
- Kaplan, C. V. y Cerullo, N. C. (2018). Juventudes y estructura emotiva. Reflexiones preliminares sobre el suicidio como dolor social. En C. V. Kaplan (Ed.), *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación* (1ª ed, pp. 241-249). Miño y Dávila.
- Kitzinger, J. y Barbour, R.S. (1999). Introduction: The challenge and promise of focus groups. En R.S. Barbour y J. Kitzinger (Eds.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* (pp. 1-20). Sage.
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying. El acoso escolar en la era digital* (F. Campillo, Trad.). Desclée De Brouwer. (Trabajo original publicado en 2008)
- Krägeloh, C. (2011). A Systematic Review of Studies Using the Brief COPE: Religious Coping in Factor Analyses. *Religions*, 2(3) 216-246. DOI:10.3390/rel2030216
- Krotsch, L. (2014). El lugar de la escuela en la construcción de sentidos de estudiantes secundarios. En C. Kaplan, L. Krotsch y V. Orce (Coords.), *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de buenos Aires.
- Krzemien, D., Monchietti, A., & Urquijo, S. (2005). Afrontamiento activo y adaptación al envejecimiento en mujeres de la ciudad de Mar del Plata: una revisión de la estrategia de

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

autodistracción. *Interdisciplinaria*, 22(2), 183-210.

<https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/56>

Laubmeier, K., Zakowski, S., y Bair, J. (2004). The role of spirituality in the psychological adjustment to cancer: A test of the transactional model of stress and coping. *International Journal of Behavioral Medicine*, 11, 48-55.

https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1101_6

Lazarus, R., y Folkman, S. (1984). *El concepto de afrontamiento en estrés y procesos cognitivos*.
Martinez Roca.

Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martinez Roca.

Lazarus, R., y Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and Environment.
En L. Pervin, & M. Lewis, *Perspectives in Interactional Psychology* (págs. 287-327).
Springer, Boston, MA.

Linage-Rivadeneira, M., y Lucio-Gómez-Maqueo, M. (2012). Asociación entre consumo de sustancias y estrategias de afrontamiento en jóvenes. *Journal of behavior, health & social issues*, 4(1), 55-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282223591004>

López de Maturana, S. (2020). Infancias: Natalidades, Territorios y Trayectorias. En E.

Dasdoval-Obando, E. Serra y O. F. García (Eds.), *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp. 45-61). Ril.

López, V., Bilbao, M., Rodríguez, J. I. (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. <https://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2014/01/La-sala-de-clases-s%C3%AD-importa.pdf>

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

- Llobet, V. (2007). Las Políticas Sociales para la adolescencia y los procesos de ampliación de derechos. *Congreso de 50 años de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*. FLACSO. <https://www.aacademica.org/valeria.llobet/2>
- Machimbarrena, J., & Garaigordobil, M. (2018). Acoso y ciberacoso en educación primaria. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 26(2), 263-280. <https://link.gale.com/apps/doc/A555076767/AONE?u=anon~fe400400&sid=googleScholar&xid=b6a344c3>
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En Cubides, H., Laverde, M.C y Valderrama C. (eds.) «*Viviendo a toda*» *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Siglo del Hombre-Depto. Investigaciones, Universidad Central. https://www.researchgate.net/publication/268262352_La_construccion_social_de_la_condicion_de_juventud
- Martin, R., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., y Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2)
- Martínez, J. G. (2014). *El manual de convivencia y la prevención del bullying: diagnóstico, estrategias y recomendaciones* (1ª Ed.). Magisterio.
- Mendoza, B. (2014). *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar* (2ª Ed.). Pax México.
- Mendoza González, B., y Maldonado Ramírez, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. CIENCIA ergo-sum, *Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 24(2),109-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=104/10450491003>

- Merlyn, M., Díaz E., Llerena, M., Meneses N. y Naranjo R. (2011). Estudio de la incidencia y características generales del acoso escolar entre pares en la educación básica de 2º a 10ª de Básica en colegios fiscales de la ciudad de Quito. *Informe Final de Investigación*. Quito-Ecuador.
- Morales, F. M., y Trianes, M. V. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes [Coping strategies and maladjustment in children and adolescents]. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 275–286. doi: <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.42>
- Morán, C., Landero, R., y González, M. (2009). COPE-28: Un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9(2), 543-552. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000200020
- Morán, C., Méndez, L., González, M., Landero-Hernández, R., y Meneses, E. (2014). Evaluación de las propiedades psicométricas del Brief COPE, su relación con el NEO PI-R y diferencias de género en Brasil. *Universitas Psychologica*, 13(2), 1305-1320. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64735353007>
- Muijs, D. (2017). Can schools reduce bullying? The relationship between school characteristics and the prevalence of bullying behaviors. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 255-272. doi: 10.1111/bjep.12148
- Muñoz, L. (2000). El apoyo social y el cuidado de la salud humana. En N. Pinto (Coord.), *Cuidado y Práctica de Enfermería* (pp. 99-105). Universidad Nacional de Colombia.
- Nacimiento Rodríguez, L. y Mora-Merchán, J. (2014). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *European*

- Journal of Education and Psychology*, 7(2), 121-129.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129332645006>
- Naupas, H., Mejía, E., Novoa, E y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la Tesis*. (4ª edición). Ediciones de la U.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (Trad. R. Filella). Alfaomega. (Trabajo original publicado en 1993)
- Ordóñez, M. C. (2014). *La estructura familiar del niño víctima de acoso escolar* [Tesis de Maestría, Universidad de Cuenca-Ecuador].
<https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20983/1/TESIS.pdf>
- Ordóñez, M. C. y Mora, J. C. (2018). El daño emocional del acoso escolar. Habilidades Psicosociales y afectividad. En C. V. Kaplan (Ed.), *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación* (1ª ed, pp. 149-167). Miño y Dávila.
- Ordóñez, M., Mora, J. y Pacheco, M. (2016a). Perfil Psicológico del Niño Víctima de Acoso Escolar. *Rev Med HJCA*, 8(2), 108-116. <http://dx.doi.org/10.14410/2016.8.2.ao.18>
- Ordóñez, M., Mora, J y Shephard, B. (2016b). Estudio Transversal: Variables Asociadas al Acoso Escolar. *Rev Med HJCA*, 8(1), 44-52. <http://dx.doi.org/10.14410/2016.8.1.ao.08>
- Ordóñez-Ordóñez M. y Prado, D. (2019). Bullying y Cyberbullying escolar en niños y jóvenes adolescentes: un estudio de caso. *MASKANA*, 10(2), 32–41. doi: 10.18537/mskn.10.02.04
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, XXIV(46), 57-65. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-06>

- Ortega Reyes, J. y González Bañales, D. (2016). El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico. *Innovación Educativa*, 16(71), 17-37.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1794/179446997002>
- Ortega Ruíz, R. (2015). Víctimas, agresores y espectadores: alumnado implicado en situaciones de violencia. En R. Ortega-Ruiz (Coord.), *Convivencia y ciberconvivencia: Un modelo educativo para la prevención del acoso y el ciberacoso escolar* (vol. 8, pp. 45-58). Machado Grupo de Distribución.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R y Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>.
- Paggi, P. (2015). Las violencias en el contexto educativo: el maltrato entre pares. En M. I. Bringiotti (Comp.), *Violencias en la escuela: nuevos problemas, diferentes intervenciones* (1ª ed, pp. 105-136). Paidós.
- Paulín, H. L. (2015). Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1751-1762. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.aepc>
- Perczek, R., Carver, C., Price, A., y Pozo-Kaderman, C. (2000). Coping, mood, and aspects of personality in spanish translation and evidence of convergence with english versions. *Journal of Personality Assessment*, 74(1), 63-87. DOI:10.1207/S15327752JPA740105
- Pérez, M., Yuste N., Lucas F. y Fajardo, M. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 39-47. doi: <https://doi.org/10.30552/ejep.v1i3.15>

- Plata Ordoñez, C., Riveros Otaya, M. y Moreno Méndez, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4(2), 99-112.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224090007>
- Ramírez, M. E. (2016). Agresividad y violencia en el acoso escolar. En M. Goldenberg (Comp.), *Bullying, acoso y tiempos violentos: lecturas críticas desde el psicoanálisis de orientación lacaniana* (1ª ed, pp. 83-94). Grama Ediciones.
- Richaud de Minzi, M., e Iglesias, M. (2013). Evaluación del afrontamiento en niños pequeños. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 17(1), 244-256.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102013000100011
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos. De los 4 a los 16 años*. Temas de Hoy.
- Rodríguez, N. (2006). *Stop Bullying. Las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar*. RBA Libros, S.A.
- Rojas, L. (1996). *Las semillas de la violencia*. Circulo de Lectores.
- Roldán, E. (2013). *Acoso escolar, terror en las aulas. Como abordar el acoso escolar o bullying*. Ediciones de la U.
- Román, M. y Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11458/104037054_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

- Sabater Fernández, C., López-Hernández, L. (2015). Factores de Riesgo en el Ciberbullying. Frecuencia y Exposición de los Datos Personales en Internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1-25. doi: <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2015.01>
- Sacipa, S. (2003). Lectura de los significados en historias del desplazamiento y de una organización comunitaria por la paz. *Universitas Psychologica*, 2 (1), 49-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64720107>
- Serra, E., Martínez, I, y Serna, C. (2020). Adolescentes de la Postmodernidad, Creciendo en la Era Digital. En E. Dasdoval-Obando, E. Serra y O. F. García (Eds.), *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp. 63-88). Ril.
- Shephard, B., Ordóñez, M. y Mora C. (2015). Estudio Descriptivo: Programa de Prevención y Disminución del Acoso Escolar – “Bullying”. Fase Diagnóstica: Prevalencia. *Rev Med HJCA*, 7(2), 155-161. <http://dx.doi:10.14410/2015.7.2.ao.30>.
- Shephard, B., Ordóñez, M. y Rodríguez, J. (2012). *Estudio de la violencia escolar entre pares – bullying- en las escuelas urbanas de la ciudad de Cuenca*. Universidad de Cuenca.
- Southwell, M. (2017). La formación del carácter: Metáforas, experimentación pedagógica y trabajo docente en las primeras décadas del siglo XX. En P. Pineau, M. S. Serra y M. Southwell (Eds.), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna: Estudios sobre estética escolar II*. Biblos.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. CONTUS -Universidad de Antioquia.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying: en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo enfrentarlo*. (EdiDe Trad.). Ceac. (Obra original publicada en 2003)

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

Taylor, S. (2007). *Psicología de la Salud*. McGraw-Hill Interamericana.

Ubieto, J. R. (2016). Bullying: sustraer lo singular. En M. Goldenberg (Comp.), *Bullying, acoso y tiempos violentos: lecturas críticas desde el psicoanálisis de orientación lacaniana* (1ª ed, pp. 29-51). Grama Ediciones.

Untoiglich, G. (2018). Las huellas emocionales del acoso escolar. En C. V. Kaplan (Ed.), *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación* (1ª ed, pp. 171-183). Miño y Dávila.

Valadez, I., Amezcua, R., González, N., Montes, R. y Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 783 - 796.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77321592020.pdf>

Valles, M. (1997). *Reflexión Metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociología.

Vargas-Manzanares, S., Herrera-Olaya, G., Rodríguez-García, L., y Sepúlveda-Carrillo, G. (2010). Confiabilidad del cuestionario Brief COPE Inventory en versión en español para evaluar estrategias de afrontamiento en pacientes con cáncer de seno. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 12(1), 7-24,
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145216903002>

Vásquez, C., Crespo, M., y Ring, J. (2000). Estrategias de afrontamiento. En A. Bulbuena, G. Berrios, y P. Fernández de Larrinoa (Comp.), *Medición clínica en Psiquiatría y Psicología* (pp. 425-446). Masson.

Vega C., Villagrán M., Nava C., y Soria R. (2013). Estrategias de afrontamiento, estrés y alteración psicológica en niños. *Revista Alteraciones en Psicología*, 17(28), 92-105.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/alpsi/v17n28/n28a08.pdf>

- Velasco, J., Arce, R. y Amado B. (2014). Estrategias de afrontamiento en víctimas de acoso escolar. En E. Arias, B. Amado y M.J. Vázquez (Dirs.), *VIII Congreso Internacional de Psicología Jurídica y Forense: libro de abstracts* (pp. 23-25). Universidad de Santiago de Compostela.
- Vergel, M., Martínez, J. y Zafra, S. (2016). Factores asociados al bullying en instituciones de educación superior. *Revista Criminalidad*, 58(2), 197-208.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5737189>
- Viar, I. (2016). Notas sobre la violencia en las escuelas: "acoso escolar" o bullying. En M. Goldenberg (Comp.), *Bullying, acoso y tiempos violentos: lecturas críticas desde el psicoanálisis de orientación lacaniana* (1ª ed, pp. 77-81). Grama Ediciones.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25. doi: 10.1080/0013188930350101
- Wilson, A. M. (2016). Cyberbullying-el bullying del tiempo de la virtualidad. En M. Goldenberg (Comp.), *Bullying, acoso y tiempos violentos: lecturas críticas desde el psicoanálisis de orientación lacaniana* (1ª ed, pp. 111-113). Grama Ediciones.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x
- Zakowski, S., Hall, M., Klein, L., y Baum, A. (2001). Appraised control, coping, and stress in a community sample: a test of the goodness-of-fit hypothesis. *Annals of Behavioral Medicine*, 23(3), 158-165. doi: 10.1207/S15324796ABM2303_3. PMID: 11495216.

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo en Enseñar hoy. En Dussel, I. y Finocchio, S. (Comp.), *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis* (pp. 1-13).

<https://www.huesped.org.ar/wp-content/uploads/2018/12/f.huesped-curso-esi-contra-el-desamparo-perla-zelmanovich.pdf>

Zelmanovich, P. (2014). El mito del Bullying. *Revista Para Juanito*, 5, 1-7, 2º Etapa.

https://www.academia.edu/29817498/Zelmanovich_Bullying_REVISTA_JUANITO_2014_2

Zelmanovich, P. (2016). Para un abordaje de las violencias, lecturas entre desamparos y segregaciones. Infancia y violencia: escenas de un drama. *VII Congreso Internacional de Análisis Textual*. Universidad Nacional de Colombia.

http://www.tramayfondo.com/actividades/viiicongreso/conferencias/zelmanovich_haceri_nexistir-violencia-instituciones.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Categorización de las Variables del Bullying Tradicional

| Perspectiva | Tipología | Manifestación | Item | Indicador de Frecuencia | | | | |
|---------------------------|------------------------|--------------------------------|---|-------------------------|--|----------------------------|---|--------------------------------|
| | | | ¿Has vivido algunas de las siguientes situaciones en los últimos dos meses? | No | Sí, una o dos veces en los dos últimos meses | Sí, una o dos veces al mes | Sí, aproximadamente una vez a la semana | Sí, más de una vez a la semana |
| Perspectiva de la Víctima | Física | Golpes Patadas Empujones | B1. Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado | | | | | |
| | Verbal Directa | Insultos | B2. Alguien me ha insultado. | | | | | |
| | Verbal Directa | Rumores | B3. Alguien le ha dicho a otras personas palabras sobre mí porque quieren hacerme daño. | | | | | |
| | Verbal Indirecta | Amenazas | B4. Alguien me ha amenazado | | | | | |
| | Física Indirecta | Daño a la propiedad del otro | B5. Alguien me ha robado o ha dañado mis cosas. | | | | | |
| | Relacional (indirecta) | Aislamiento | B6. Otras personas me han dejado de lado (ignorado). | | | | | |
| | Verbal Directa | Chismes | B7. Alguien ha dicho a otras personas chismes sobre mí. | | | | | |
| Perspectiva del Agresor | Física | Golpes Patadas Empujones | B8. He golpeado, pateado o empujado a alguien. | | | | | |
| | Verbal Directa | Insultos | B9. He insultado o he dicho palabras a alguien porque quiero hacerle daño. | | | | | |
| | Verbal Directa | Rumores | B10. He dicho a otras personas palabras sobre alguien porque quiero hacerle daño. | | | | | |
| | Verbal Indirecta | Amenazas | B11. He amenazado a alguien. | | | | | |

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

| | | | | | | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|---|--|--|--|--|--|
| | Daño a la propiedad del otro | Daño a la propiedad del otro | B12. He robado o dañado alguna cosa de alguien. | | | | | |
| | Relacional (indirecta) | Aislamiento | B13. He dejado de lado a alguien (he ignorado). | | | | | |
| | Verbal Directa | Chismes | B14. He dicho a otras personas chismes sobre alguien. | | | | | |

Fuente: Ortega-Ruiz, R. (1997). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. España. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Recuperado de <http://creena.educacion.navarra.es/web/bvirtual/2018/06/01/la-convivencia-escolar-que-es-y-como-abordarla/>

Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurements. En M. Klein (Ed.), *Cross-National Research in Self-Reported Crime and Delinquency* (pp. 187-202). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Anexo 2. Categorización de las Variables del Cyberbullying

Dimensiones del Cyberbullying

| Categoría | Subcategoría | Concepto | Dimensión | Concepto | Ítem |
|---------------|---------------------------|--|-------------------------------------|--|---|
| Cyberbullying | Acoso cibernético directo | Email, mensajes de texto (SMS), robo de contraseñas, páginas web, envío de imágenes por email o teléfono móvil, votaciones por Internet, juegos online, envío de virus, envío de correos pornográficos y/o basura, envío de mensajes multimedia (MMS) pornográficos y/o basura, suplantación de la personalidad (usuario/perfil) | Insultos electrónicos/Hostigamiento | A través de cualquier medio tecnológico, supone el envío de mensajes ofensivos reiterados a la víctima | C1. Alguien me ha dicho palabras o me ha insultado usando el internet o mensajes por celular, porque quieren hacerme daño |
| | | | Denigración | A través de cualquier medio tecnológico, sucede por la expansión de rumores inciertos para dañar la reputación de otro/s. | C2. Alguien ha dicho a otras palabras sobre mí usando internet o mensajes por celular, porque quieren hacerme daño C9. Alguien ha modificado fotos mías que yo había publicado en internet. C11. Alguien ha dicho Chismes sobre mí en internet. |
| | | | Ciberpersecución | Uso de herramientas tecnológicas para perseguir a otra persona de forma continua hostigándole y amenazándole. Se diferencia del hostigamiento en que utiliza más bien las amenazas | C3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes por internet o celular. |
| | | | Suplantación de personalidad | | C4. Alguien ha jaqueado mi cuenta de correo y ha robado mi información personal C6. Alguien ha creado una cuenta de correo o redes sociales falsas para hacerse pasar por mí. |
| | | | Desvelamiento | A través de cualquier medio tecnológico, supone la revelación y difusión de información personal o íntima de la víctima | C7. Alguien ha publicado información personal sobre mí en internet |

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

| | | | | | |
|--|--|---|------------------------|---|---|
| | | | | utilizando la confianza depositada y su amistad. | C8. Alguien ha publicado videos o fotos comprometedoras sobre mí en internet |
| | | | Exclusión u ostracismo | Utilizando cualquier medio sucede a partir de la exclusión de la víctima de un dominio de red, juego online, salas de chat, etc., o eliminación de la víctima de una lista de contactos | C10. He sido dejado de lado (excluido, ignorado) o bloqueado de una red social o del chat |
| | | | Happy slapping | A través del móvil el/los agresor/es graba/graban una situación de agresión física o psicológica ejercida contra otro igual para posteriormente subirlo a Internet y difundirlo por las redes sociales, Youtube, etc. | Ninguna |
| | Acoso cibernético por delegación/indirecto | Cualquiera de los anteriores medios para pirateo de la cuenta de la víctima y envío de correos difamatorios a los amigos de esta, bloqueo de cuentas de la víctima... | | | C5. Alguien ha jaqueado mi cuenta de correo o redes sociales y se ha hecho pasar por mí |

Fuente: Giménez, A., Arnaiz, P., & Maquilon, J. (2013). Causas, medios y estrategias de afrontamiento en la agresión online en escolares de Murcia (España). *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 6(2), 1-18. Recuperado de: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/4905>

Anexo 3. Categorización de las Variables de Estrategias de Afrontamiento

| Categoría | Subcategoría | Indicador | Ítem |
|--|--|---------------------------|--|
| Afrontamiento socio-cognitivo | Centrado en la emoción por búsqueda de apoyo social | Religión | D20-14. Yo trataba de encontrar apoyo en mi religión o en mis creencias espirituales D23-18. Yo rezaba o meditaba |
| | | Apoyo emocional | D13-15. Yo recibí apoyo y comprensión de alguien D5-7. Yo recibí apoyo emocional de otras personas |
| | Centrado en la resolución de problemas | Afrontamiento activo | D7-8. Yo hice algo para poder mejorar la situación D2-1. Yo me esforzaba para hacer algo acerca de la situación en la que me encontraba. |
| | | Planificación | D22-24. Yo pensaba mucho cuáles eran los pasos a seguir para enfrentar esta situación D12-5. Yo traté de crear un plan para saber qué hacer |
| | Centrado en la emoción por medio de pensamientos positivos | Reinterpretación positiva | D11-12. Yo trataba de ver la situación de otra forma para que pareciera más positiva D15-16. Yo busqué algo bueno de la situación que me estaba pasando |
| | | Aceptación | D21-19. Yo aprendí a vivir con esta situación |
| Afrontamiento emotivo evitativo | Centrado en la emoción por evitación | Negación | D8-11. Yo me negaba a creer que esto me estuviera pasando D3-4. Yo me decía a mí mismo: "esto no me está pasando" |
| | | Desconexión conductual | D6-9. Yo me di por vencido de intentar luchar con esta situación. D14-23. Yo renuncié a intentar enfrentar la situación en la que estaba |
| | | Autodistracción | D1-3. Yo me dedicaba al estudio o hacía otras actividades para distraerme. |
| Afrontamiento cognitivo - comunicacional | Centrado en la emoción por medio de pensamientos positivos | Humor | D16-6. Yo hice bromas acerca de la situación que me estaba pasando D24-17. Yo me burlaba de la situación que me estaba pasando |
| | | Aceptación | D18-2. Yo acepté la realidad de que esta situación me haya pasado |
| | Centrado en la emoción por evitación | Autodistracción | D17-20. Yo hacía cosas para pensar menos en esto, como jugar, ver TV, ir al cine, leer, soñar despierto, dormir o ir de compras, etc. |
| | Centrado en la emoción por búsqueda de apoyo social | Desahogo | D19-21. Yo expresé mis pensamientos negativos sobre lo que ha estado pasando D9-10. Yo decía cosas para dejar escapar mis sentimientos desagradables |
| Uso de sustancias | Centrado en la emoción por evitación | Uso de sustancias | D10-22. Yo tomaba alcohol u otras drogas que me ayudaban a superar esta situación D4-13. Yo tomé alcohol u otras drogas para sentirme mejor |

Fuente: Reich, M., Costa-Ball, C., & Remor, E. (2016). Estudio de las propiedades psicométricas del Brief COPE para una muestra de mujeres uruguayas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(3), 615-636. Recuperado de [dx.doi.org/10.12804/apl34.3.2016.13](https://doi.org/10.12804/apl34.3.2016.13)

Carver, C. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International journal of behavioral Medicine*, 4(1), 92-100. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16250744>

Morán, C., Landero, R., & González, M. (2010). COPE-28: Un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9(2), 543-552. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=64716832020

Anexo 4. Formato de las Guías de Discusión de los Niños y Adolescentes, Padres de Familia y Docentes

Metodología de Trabajo del Grupo Focal

Introducción

La ventaja de investigar cualitativamente en el área de la salud y de la educación con muestras no probabilísticas y análisis no estadístico, es que nos permite profundizar en aspectos que la investigación cuantitativa no alcanza a resolver, aceptando y convirtiendo al problema investigado en un componente más de la realidad cotidiana, es decir, mirar a un problema de salud particular como algo propio de la realidad social, económica, somática y psicológica, con características únicas témporo-espaciales respondientes a las diferentes formas de adaptación tanto individual como colectiva.

El presente grupo focal denominado “El acoso escolar como constructo psicosocial y educativo. Un estudio sobre las experiencias subjetivas en las infancias y adolescencias” tiene cuatro sesiones. Una con padres y madres de familia de niños, niñas y adolescentes, con el objetivo de obtener y analizar las percepciones del hostigamiento visto desde la vivencia cotidiana y su contexto socio-cultural; la segunda sesión con profesores y profesoras, en miras a determinar las percepciones intra aula e intra institución; la tercera sesión con niños y niñas presuntos víctimas de bullying; y finalmente una sesión con los niños y niñas presuntos hostigadores.

Marco Teórico del Grupo Focal

El plan investigativo se enmarca dentro de la concepción teórica sistémica, que explica el comportamiento familiar desde una perspectiva amplia; y desde la psicología educativa y clínica para tener un acercamiento a la realidad social vivenciada por estas familias, docentes y niños, niñas y adolescentes escolarizados, involucrados en el fenómeno de intimidación y maltrato.

La cultura con sus concepciones, sus normas, valores, estereotipos, tabúes, se tomaron en consideración en este estudio.

Todos estos temas requirieron de una revisión de literatura a fin de tener una plataforma conceptual, debidamente actualizada, pertinente y relevante.

La Teoría Fundamentada como basamento de la investigación cualitativa es el acercamiento utilizado en el análisis de este grupo focal.

Obtención de Autorización

Se inicia tomando contacto con las Instituciones Educativas seleccionadas e involucradas, y cuyos directores participan en una reunión para informar de la actividad a realizarse y obtener la autorización respectiva.

Acercamiento Previo

Se consiguió un acercamiento previo con los participantes para lograr su motivación en la participación, a fin de crear el ambiente propicio para la aplicación de la técnica. Los profesores y las profesoras, los padres y madres de familia, así como los niños, niñas y adolescentes han sido visitados y se les ha invitado a participar en el grupo focal. Las personas que han aceptado han recibido el consentimiento informado para su lectura y posterior firma.

Contexto Temporal

Se planteó el tema del acoso escolar entre pares y sus experiencias subjetivas dentro de la cotidianidad.

Contexto Semántico como Requerimiento Clave

A través de la investigación cualitativa tratamos de descubrir la estructura de significados y contextos en que se desenvuelven las familias participantes donde existen niños, niñas y adolescentes víctimas y niños, niñas y adolescentes victimarios, respecto de: tipología familiar, patrones de modelamiento, uso del poder; al igual que la estructura de significados y dinámica interaccional presente en los docentes, niñas, niños y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

Focos Descriptivos

Se tomó interés especial en detectar los fenómenos recurrentes dentro de concepciones, sentires y expresiones conductuales respecto de lo considerado como acoso escolar y experiencias subjetivas. Para ello se han señalado los temas claves que constan en las guías; descubrir, describir y analizar es lo importante de este trabajo investigativo.

Aspectos Relevantes

Los aspectos relevantes en esta investigación son: a) Poner énfasis en la forma en cómo conciben los padres de familia, docentes, niños, niñas y adolescentes tanto víctima como victimarios el acoso escolar, sus causas, formas de manifestación, consecuencias, espacios, mecanismos de normalización y estrategias de afrontamiento, y, b) Conceder importancia a lo subjetivo del comportamiento humano (experiencias, sentimientos, temores, interacciones y formas comunicacionales.)

Propósito del Grupo Focal

Obtener y analizar las percepciones sobre las causas, manifestación, consecuencias, espacios, mecanismos de normalización y estrategias de afrontamiento frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

Categorías a Investigarse

Las interrogantes generadoras de discusión en este estudio son consideradas las siguientes: Tipología familiar de las víctimas y de los hostigadores, permisividad, sobreprotección, carencia afectiva, nivel de tolerancia a la diversidad, estereotipos sociales, formas educativas, presión de pertenencia al endogrupo, interacciones con el exogrupo, falta de control intra aula, falta de control en el hogar de parte de los adultos representativos, percepciones sobre el uso del poder en caso de existir, estrategias de afrontamiento frente a situaciones generadoras de conflicto y stress.

Técnica

Grupo focal (cuatro sesiones con cada Institución Educativa, en total 8).

Recolección de información

Previo consentimiento se registrará la información en audio, el/la observador/a participante registrará en escrito las notas de campo (de las 8 sesiones, 6 fueron realizadas vía zoom por la emergencia sanitaria a nivel mundial por Covid-19).

Criterios de la selección de participantes

Para el grupo de profesores. Ser docente de las instituciones educativas seleccionadas, que deseen participar en el presente estudio y que firmen el consentimiento informado.

Para el grupo de padres y madres de familia. Ser padre y/o madre, o representante del niño, niña o adolescente considerado como presunto/a víctima o victimario de bullying (detectados en la primera fase de la investigación y por informantes clave-psicólogo/a institucional); que deseen participar en el estudio y que firmen el consentimiento informado.

Para el grupo de niños y niñas presuntas víctimas de bullying. Ser estudiante de una de las instituciones involucradas en esta investigación, haber sido identificado/a como presunta víctima de bullying; que desee participar en el estudio (asentimiento informado) y tener la aprobación de su representante legal para su participación, consignada en un consentimiento informado.

Para el grupo de niños y niñas presuntos victimarios de bullying. - Ser estudiante de una de las instituciones involucradas en este proyecto, haber sido identificado/a como presunto victimario/a de bullying; que desee participar en el estudio (asentimiento informado) y tener la aprobación de su representante legal para su participación, consignada en un consentimiento informado.

Participantes. Los y las participantes de los diferentes grupos serán de 4 a no más allá de 10 personas, que serán registradas en la siguiente lista, con la salvedad de quienes deseen permanecer en anonimato se respetará su decisión. Por razones obvias los apellidos de los niños, niñas y adolescentes no serán expuestos en ningún momento y de ninguna manera.

Conclusiones e Implicaciones/ Contribuciones de los Autores/Utilidad

Los hallazgos serán presentados en forma narrativa - explicativa desde el posicionamiento teórico sistémico y psicológico.

Los alcances de la investigación indicarán el camino de las posibilidades de intervención tanto educativas como terapéuticas necesarias en miras a promover programas psico-socio emocionales que desarrollen capacidades resilientes y conductas prosociales en la población infantil y adolescente.

La comprensión de las limitaciones del estudio nos permitirá ampliar el rango de categorías a investigarse para comprender de mejor manera el fenómeno social denominado Acoso Escolar.

Las perspectivas emergentes serán puestas a consideración en el sistema educativo para poder emprender programas dirigidos a docentes, padres y madres en el manejo y prevención de conductas de acoso escolar y cyberbullying.

La utilidad de la nueva información será corroborada en la elaboración de una línea base para procesos de prevención e intervención psicoeducativa frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

Consideraciones Bioéticas

Este grupo focal cumple los principios bioéticos inherentes a toda investigación con sujetos humanos para evitar todo riesgo e incrementar los beneficios. La obtención del consentimiento y asentimiento informado es un criterio sine qua non en esta investigación. Además, existe el Compromiso Investigativo (investigado e investigador) de mantener toda la confidencialidad del caso implementando todas las medidas de protección de la información obtenida. Se pedirá permiso para registrar la información por cinta magnetofónica o grabación de la reunión de zoom. Se informará sobre los objetivos del estudio y sobre el manejo de los datos obtenidos.

Seguimiento

De los casos corresponderá a las respectivas autoridades y al personal de los Departamentos de Consejería Estudiantil de las tres Instituciones Educativas participantes.

Evaluación de la investigación

El proceso será evaluado por la investigadora y su directora de tesis. La retroalimentación de los y las involucrados/as participantes permitirá inferir el impacto del grupo focal.

Tabla D2*Cronograma*

| MATRIZ DE PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|---------------|--|-------------------|---|---|---|---|---|--|
| Objetivos | Actividades | Recursos | Responsables | Fuente de verificación | Tiempo en semanas | | | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| Planificación y elaboración del grupo focal | Redacción de la guía del grupo focal. Redacción de la guía de observación. Redacción del consentimiento informado. | Material de oficina | Investigadora | Documento del grupo focal Guía de observación Consentimiento informado | | | | | | | |
| Implementación del grupo focal: ocho sesiones | Logística Acercamiento Motivación Ejecución Cierre | Material de oficina. Espacio físico o virtual adecuado. Refrigerios. Instrumentos de documentación: grabadoras, plataforma zoom. | Investigadora | Documentación gráfica, registros de audio y video, asistencias firmadas, consentimientos firmados. | | | | | | | |

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

| | | | | | | | | | | |
|--|--|---|---------------|-----------------|--|--|--|--|--|--|
| Análisis e interpretación de la información obtenida | Transcripción Codificación Elaboración de memos. Primera conceptualización. Redacción de la teorización. Redacción del informe final en presentación narrativa. | Material de oficina. Recursos humanos. | Investigadora | Informe final | | | | | | |
| Entrega del informe a la Directora de Tesis para su aprobación | Envío del documento digital. | Internet Correo | Investigadora | Documento final | | | | | | |

Guía de Grupo Focal con Padres de Familia y con Docentes

Presentación

Agradecimiento y Bienvenida. Estoy muy agradecida de contar con su valiosa presencia y participación en este encuentro para intercambiar opiniones.

Dinámica Motivacional. El Sótano o Balcón.

Sótano o Balcón

| Resolución de conflictos | Compromiso | Responsabilidad personal |
|--|---|--------------------------|
| Presenta la idea de "sótano o balcón" como una metáfora para tomar decisiones negativas v/s positivas en un conflicto. | | |
| Actividad | En la parte superior del pizarrón haga un cuadrado y en la parte de arriba escriba "Balcón" y en la inferior "Sótano", en cada una escribirá (estudiantes o docente) formas positivas y negativas de comportarse ante un conflicto, después de preguntar: ¿Cuáles son las peores actitudes o acciones que podemos tomar en un conflicto? Sótano: gritar, culpar, ser sarcástico, insultar, no escuchar, gestos, golpear. En el "Balcón" escribiremos como el tope: <u>comportamiento respetuoso y con dignidad</u> ¿Cuáles son algunas cosas que la gente hace para subir al balcón durante un conflicto? Escalones o Trayecto: Escuchar, comprometerse, asumir su responsabilidad, calmarse, mantener las cosas en perspectiva, decir la verdad, ser respetuoso, paciencia, etc. | |
| Cierre | Compartir al grupo: A veces cuando la gente nos hace enojar, automáticamente bajamos al sótano, y ni siquiera lo pensamos, la verdad es que el balcón está a nuestro alcance en cualquier momento. ¿Sótano o balcón? tienes el poder de elegir el balcón cada que tienes un conflicto, esto es un paso muy grande que te ayudara a empezar a un patrón de éxito al saberte llevar bien con los demás y que puede durar toda tu vida. Se deja como actividad extra aula que en un conflicto real utilicen la metáfora de sótano o balcón y en la escalera mencionen los pasos que lograron para llegar al balcón. | |

Fuente: <https://es.slideshare.net/pichikato/dinmicas-y-actividades-para-prevenir-y>

Nota: Registrar datos de asistentes: nombres y teléfonos.

Tabla D3*Nómina de Asistentes al Grupo Focal: Docentes*

| NOMBRE Y APELLIDOS | INSTITUCIÓN EDUCATIVA | FIRMA |
|--------------------|-----------------------|-------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Propósito. Como parte de mi investigación de Doctorado en “Ciencias de la Educación” en la Universidad Nacional de la Plata, me encuentro estudiando las experiencias subjetivas que presentan los niños, niñas y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, a fin de generar una línea base diagnóstica que permita a futuro proponer estrategias de intervención efectivas ante el acoso entre compañeros.

La información que se obtenga contribuirá al cumplimiento del objetivo de esta investigación. Todas sus opiniones son bienvenidas, no hay opiniones buenas o malas, correctas o incorrectas; por favor no teman en decirnos lo que piensan.

Confidencialidad. Todos los comentarios que se hagan son confidenciales, sólo serán usados con propósitos de investigación, garantizando su anonimato.

Consentimiento para Empleo de Medios. Nos permiten grabar la reunión porque resulta difícil tomar nota de todo lo que ustedes dicen.

Reglas básicas: Deseamos que este sea un grupo de discusión en el que todos ustedes participen, las reglas serán las siguientes: Pedir la palabra, no hablar todos(as) a la vez, tomar notas si lo desean, no salirnos del tema y respetar la opinión de los demás.

Desarrollo

Guía De Discusión. La guía del grupo focal con padres y madres de familia/ con profesores tiene como preguntas a investigar las siguientes:

Tabla D4*Guía de Discusión de los Padres de Familia*

| Percepción del Padre y/o Madre de Familia | Eje Temático: Preguntas |
|---|---|
| Ambiente familiar | ¿Cuáles son las reglas en casa? |
| | ¿Qué sucede si su hijo rompe las reglas? |
| | ¿Qué pasa si su hijo no trata bien a uno de sus hermanos? |
| | ¿Cuáles son sus métodos de educación y disciplina: castigos? |
| | ¿Qué sucede cuando su hijo tiene problemas para hacer un deber? |
| Causas | ¿Cómo le enseña a sus hijos a resolver problemas? |
| | ¿Cuáles considera Usted que pueden ser las posibles causas por las que un niño moleste a otro niño? |
| | ¿Por qué un niño se podría dejar molestar o pegar? |
| Manifestaciones | ¿Usted cree que su hijo es diferente a sus compañeros en algún modo? |
| | ¿Cómo considera que se siente su hijo en la escuela? |
| | ¿Su hijo tiene amigos? |
| Consecuencias | ¿De qué manera considera que molestan unos niños a otros? |
| | ¿Ha notado si su hijo presenta alguna conducta nueva o diferente? |
| | ¿Alguna vez su hijo ha dado excusas para no ir a clases? |

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

| | |
|------------------------------|---|
| | ¿Usted ha notado que su hijo se ha vuelto reservado y poco comunicativo? |
| | ¿Cómo reaccionaría si se enterará que otros niños molestan de forma repetitiva y le hacen sufrir a su hijo? |
| | ¿Cómo reaccionaría si se entera que su hijo molesta de manera repetitiva a otros niños en la escuela? |
| | ¿Cuáles considera Usted que son las consecuencias del acoso escolar? |
| Mecanismos de Normalización | ¿Usted piensa que es normal que los niños molesten a otros niños? |
| | ¿Usted cree que es divertido y una hazaña de niños el que molesten a otros niños? |
| Redes de Apoyo | ¿Quién considera que debería intervenir frente a situaciones de acoso escolar? |
| Espacios y Momentos | ¿En dónde considera que se generan situaciones de acoso escolar? |
| Estrategias de Afrontamiento | ¿Cómo cree que reaccionan los niños, niñas o adolescentes que son molestados? |

Tabla D5

Guía de Discusión de los Docentes

| Percepción de los Docentes | Eje Temático: Preguntas |
|-----------------------------|---|
| Ambiente Escolar | ¿Participa en la vida social del centro? |
| | ¿Qué aspectos de la clase le hacen sentir bien a los alumnos? |
| | ¿Qué aspectos de la clase no les hace sentir bien a los estudiantes? |
| | ¿Considera que las agresiones y conflictos en los centros escolares es un problema actual? |
| | ¿Cuándo se presenta en la clase algún problema de disciplina o conflicto de carácter leve y repetitivo ¿Cómo actúa? |
| | ¿Cuál cree que es el perfil del alumno ideal del centro? |
| | ¿Cómo son las normas en el centro? |
| | ¿Cómo son las normas de la clase? |
| | ¿Hay diferencias entre las normas de un profesor y otros profesores? |
| | ¿Qué sucede cuando se rompen las normas en el aula? |
| | ¿Qué sucede cuando se rompen las normas en el centro? |
| | ¿Cómo cree que le perciben, en los últimos meses, sus alumnos? |
| Causas | ¿Cómo se llevan los alumnos entre sí? |
| | ¿Qué hace a un niño, niña o adolescente popular en la clase? |
| | ¿Qué hace a un niño impopular en una clase? |
| | ¿Cuál es la causa más común entre los alumnos para que se agredan unos a otros? |
| | ¿A qué se debe que un niño sea agredido en el centro? |
| Manifestaciones | ¿Qué hace que un niño sea agredido en la clase? |
| | ¿De qué manera molestan los alumnos a un compañero? |
| Consecuencias | ¿Usted ha percibido que existen alumnos que se enferman muy a menudo y que evitan ir a la escuela? |
| | ¿Existen alumnos que han cambiado y se aíslan de sus compañeros? |
| | ¿Cuáles considera Usted que son las consecuencias del acoso escolar? |
| Mecanismos de Normalización | ¿Qué opina usted del hecho que un niño, niña o adolescente moleste repetitivamente a otro niño, niña o adolescente y lo haga sufrir? |
| | El hecho de acoso escolar de un niño, niña o adolescente hacia otro niño, niña o adolescente ¿es una situación que se da en los últimos años? |

| | |
|------------------------------|--|
| | ¿Usted cree que el hecho de que un niño, niña o adolescente moleste a otro, tiene que ser resuelto por los mismos niños, niñas o adolescentes sin intervención de los adultos? |
| Estrategias De Afrontamiento | ¿Cómo reaccionan los niños, niñas o adolescentes que son molestados? |

Guía de Grupo Focal con Niños, Niñas y Adolescentes Presuntos Víctimas / Presuntos Victimarios (Sesiones Por Separado)

Presentación

Agradecimiento y Bienvenida: estoy muy agradecida de contar con su valiosa presencia y participación en este encuentro para intercambiar opiniones.

Dinámica Motivacional. El Peso de la Palabra

Objetivos. Concienciar sobre el daño que pueden hacer las distintas formas de violencia, y empatizar con la presunta víctima y presunto hostigador a través de las emociones

Desarrollo de la Actividad. Se pide a los alumnos que hagan una lista con palabras o frases que puedan ser ofensivas. A continuación, harán una puesta en común de estas listas para reconocer los distintos tipos de discriminación y razonar posibles soluciones.

Materiales. Hoja de material para el alumno y bolígrafos.

Preguntas. ¿Sabes que las palabras pueden ser tan duras como un puñetazo?, ¿Qué palabras o frases son ofensivas para los chicos? Haz una lista; ¿Qué palabras o frases son ofensivas para las chicas?, ¿Has utilizado alguna de estas frases o apodosos? ¿Nos puedes comentar alguno?, Si alguien utiliza algunas de esas palabras, ¿crees que lo hace por lo que significan, porque les adjudica otro significado o que sólo las usan porque están de moda?

Fuente: http://www.bastadebullying.com/pdf/es/Basta_toolkit_docentes_primaria.pdf

Propósito. Como parte de mi investigación de Doctorado en “Ciencias de la Educación” en la Universidad Nacional de la Plata, me encuentro estudiando las experiencias subjetivas que presentan los niños, niñas y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying, a fin de generar una línea base diagnóstica que permita a futuro proponer estrategias de intervención efectivas ante el acoso entre compañeros.

Todas sus opiniones son bienvenidas. No hay opiniones buenas o malas, correctas o incorrectas; por favor no teman en decirnos lo que piensan.

Confidencialidad: Todos los comentarios que se hagan son confidenciales, sólo serán usados con propósitos de investigación y se garantiza el anonimato.

Consentimiento para el Empleo de Medios. Nos permiten grabar la reunión porque resulta difícil tomar nota de todo lo que ustedes dicen.

Reglas básicas. Deseamos que este sea un grupo de discusión en el que todos ustedes participen, las reglas serán las siguientes: Pedir la palabra, no hablar todos(as) a la vez, no salirnos del tema.

Desarrollo: Guía de Discusión

La guía del grupo focal con niños, niñas y adolescentes presuntas víctimas y presuntos victimarios, tiene como preguntas a investigar las siguientes:

Tabla D6

Guía de Discusión de los niños, niñas y adolescentes víctimas

| Percepción del Niño/a y Adolescente Víctima | Eje Temático: Preguntas |
|---|---|
| Ambiente Escolar | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te llevas con tus compañeros? • ¿Hay niños, niñas o adolescentes que molestan a otros niños, niñas o adolescentes en tu escuela? • ¿Siempre molestan al mismo niño, niña o adolescente? |

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

| | |
|------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Son siempre los mismos niños, niñas o adolescentes los que molestan? • ¿Quién pone las reglas en el aula cuando no está el profesor? |
| Causas | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué crees que molestan los niños, niñas o adolescentes? |
| Manifestaciones | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Tienes un grupo de amigos en tu grado? • ¿A qué juegan en tu escuela? • ¿Cómo molestan los niños, niñas o adolescentes? • ¿Cuándo un niño, niña o adolescente molesta, lo hace solo o en presencia de sus amigos? • ¿Desde cuándo molestan? • ¿Quiénes crees que molestan más a los compañeros? ¿Los hombres o las mujeres? |
| Redes de Apoyo | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién detiene a los niños, niñas o adolescentes que molestan? |
| Consecuencias | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Te gusta ir a tu escuela? ¿Por qué? • ¿Cómo crees que se sienten los niños, niñas o adolescentes que son molestados? • ¿Puede un niño, niña o adolescente aprender cuando sus compañeros lo molestan? |
| Mecanismos de Normalización | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinas de los niños, niñas o adolescentes que molestan? |
| Espacios y momentos | <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué lugares de tu escuela molestan a los niños, niñas o adolescentes? • ¿En qué momentos en tu escuela molestan a los niños, niñas o adolescentes? |
| Estrategias de Afrontamiento | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo reacciona los niños, niñas o adolescentes que son molestados? |

Tabla D7

Guía de Discusión de los Niños, Niñas y Adolescentes Hostigadores

| Percepción del Niño/a y Adolescente Hostigador | Eje Temático: Preguntas |
|--|--|
| Ambiente Escolar | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te llevas con tus compañeros? • ¿Hay niños, niñas o adolescentes que molestan a otros niños, niñas o adolescentes en tu escuela? • ¿Siempre molestan al mismo niño, niña o adolescente? • ¿Son siempre los mismos niños, niñas o adolescentes los que molestan? • ¿Quién pone las reglas en el aula cuando no está el profesor? • ¿Tienes un grupo de amigos en tu grado? |
| Causas | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué crees que molestan los niños, niñas o adolescentes? • ¿Si alguien molesta a otros niños, niñas o adolescentes crees que sus amigos lo consideran importante y lo obedecen? • ¿Los niños, niñas o adolescentes que molestan obtienen la atención de los demás? |
| Redes de Apoyo | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién detiene a los niños, niñas o adolescentes que molestan? |
| Consecuencias | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Te gusta ir a tu escuela? ¿Por qué? • ¿Cómo crees que se sienten los niños, niñas o adolescentes que molestan a otros niños, niñas o adolescentes? • ¿Puede un niño, niña o adolescente aprender cuando sus compañeros lo molestan? |

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

| | |
|------------------------------|---|
| Mecanismos de Normalización | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinas de los niños, niñas o adolescentes que molestan? |
| Espacios y Momentos | <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué lugares de tu escuela molestan a los niños, niñas o adolescentes? • ¿En qué momentos en tu escuela molestan a los niños, niñas o adolescentes? |
| Estrategias de Afrontamiento | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo reaccionan los niños, niñas o adolescentes que son molestados? |

Conclusiones

¿Cómo se han sentido hoy?

¿Han hablado sobre estos temas antes?

¿Cómo se sienten al hablar de estos temas? (explorar temores, pre-concepciones, influencias culturales)

¿Estarían dispuestos (as) a reunirnos nuevamente?

Para Finalizar

Realizar un breve resumen de lo tratado, manifestando lo productivo de la reunión.

Cierre de la sesión

Dejo constancia de mi gratitud por su entusiasta participación, esta reunión ha sido una experiencia muy enriquecedora por la información y experiencias que han compartido. Si alguien desea conversar en privado, estaré gustosa de hacerlo, pueden acercarse ahora o me contactan por medio del Departamento de Consejería Estudiantil de su escuela, además les informo que en la siguiente sesión les daremos conjuntamente con el Departamento de Consejería Estudiantil recomendaciones de cómo solucionar los diferentes problemas abordados.

Informantes participantes: _____

Institución: _____

Lugar de encuentro: _____

Fecha de aplicación: _____

Hora de inicio: _____

Hora de cierre: _____

Nombre Moderador: _____

Observador participante: _____

Tabla D8

Guía de Observación: Actitudes Generales del Grupo

| Tiempos | Preguntas | Reacciones del Grupo | Frases de Impacto |
|-----------------------|-----------|----------------------|-------------------|
| Inicio de la Sesión | | | |
| Durante la Sesión | | | |
| Al Final de la Sesión | | | |

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

Tabla D9*Guía de Observación: Actitudes Particulares en Relación a la Pregunta del Moderador*

| Nombres | Preguntas | Reacciones | Frases de Impacto |
|----------------|------------------|-------------------|--------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Tabla D10*Guía de Observación: Actitudes de los Participantes en Relación a la Respuesta Individual*

| Nombre de la Persona que Responde | Nombre de la Persona que Reacciona | Preguntas | Reacciones | Frases Memo |
|--|---|------------------|-------------------|--------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Tabla D11*Pauta de Chequeo (evaluación)*

| Chequear elementos presentes en el grupo focal (evaluación del observador-participante) | | |
|--|-----------|-----------|
| | SI | NO |
| Lugar adecuado en tamaño y acústica. | | |
| Lugar neutral de acuerdo a los objetivos del Grupo Focal. | | |
| Asistentes sentados en U en la sala. | | |
| Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema. | | |
| Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada. | | |
| Se cumplen los objetivos planteados para esta reunión. | | |
| Explicita en un comienzo objetivos y metodología de la reunión a participantes. | | |
| Permite que todos participen. | | |
| Reunión entre 60 y 120 minutos. | | |
| Registro de la información (grabadora o plataforma zoom). | | |
| Refrigerios adecuados y no interrumpen el desarrollo de la actividad. | | |
| Escarapela. | | |

Tabla D12*Hoja de Evaluación del Grupo Focal por Parte de los Asistentes*

| Pregunta | Opinión |
|---|----------------|
| Qué le Pareció más Importante de esta Reunión? | |
| ¿Le Gusto el Ambiente dentro del cual se realizó este Taller? | |
| ¿Fue suficiente el Tiempo para hablar sobre este Tema? | |
| ¿Indique si le agradaría realizar otros Talleres como este? | |

Glosario de Términos Relevantes

Definición conceptual utilizada por la investigadora en este grupo focal:

Acoso escolar de Tipo Directo. Se caracteriza por ataques relativamente abiertos a la víctima. Deja secuelas psicológicas y físicas. Son agresiones de tipo intimidatorio, que a su vez pueden incluir un daño físico (patadas, quemaduras, puñetazos, empujones, pellizcos, acoso sexual –“sexual bullying”), o verbal (poner apodos, insultos, amenazas, chantajes).

Acoso Escolar de Tipo Indirecto. Se presenta en forma de aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo. Es difícil de identificar, ya que el mismo no deja secuelas físicas, sino “tan solo” secuelas psicológicas. Puede ser de carácter físico (esconder útiles, dañar objetos de la víctima, robarle, arruinar los trabajos) o de carácter verbal o conductual (expandir rumores, ignorar a la otra persona, desprestigiar socialmente a la víctima o excluirla socialmente).

Acosador. Molesta, golpea, amenaza, crea rumores (a sus víctimas), porque siente un deseo de poder, que supera su sentido de empatía, y por lo tanto está dispuesto a lastimar a los demás, para sentirse poderoso. Busca lastimar a otros, ponerlos en situaciones vergonzosas, para que los alaben por el daño que hacen y lo gracioso que resulta ver sufrir a otro; le agrada poner en una situación incómoda a sus víctimas. Es un Asunto de Poder. Un agresor se siente respaldado por los observadores, aquellos que con frecuencia miran en silencio o se ríen con nerviosismo. Los agresores se sienten aprobados con estas actitudes.

Agresor Activo. Aquel que agrede estableciendo relaciones directas con las víctimas.

Agresor Pasivo. Aquellos que participan en la intimidación, pero son aquellos que normalmente no la inician.

Agresor Social Indirecto. Aquellos que inducen a que se comentan actos agresivos y de persecución a la víctima.

Acoso Escolar. Conductas que tienen que ver con la intimidación, tiranización, aislamiento, amenaza, insultos, sobre una víctima o víctimas señaladas. Estas situaciones de acoso, intimidación o victimización son aquellas en las que un alumno o alumna está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que llevan a cabo otros compañeros. Por acciones negativas se entiende tanto las cometidas verbalmente o mediante contacto físico, como las psicológicas de exclusión. Comportamiento agresivo o querer “hacer daño” intencionadamente, llevado a término de forma repetitiva e incluso fuera del horario escolar, en una relación interpersonal que se caracteriza por un desequilibrio real o superficial de poder o fuerza” (Olweus, 1996).

Observador. Ve como se acosa e intimida a otro niño, desean ponerse del lado del agresor porque eso les hace sentirse fuertes. Se divierten con las agresiones. No creen que protestar pueda ayudar. Temen que, si dicen algo, el agresor vaya contra ellos. Sienten que están sacando de sí sus frustraciones al lastimar a alguien, aunque ellos mismos no estén lastimando a la víctima sino mirando cómo la lastiman.

Víctima. Alumno expuesto, de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos.

Víctima Activa o Provocativa. Aquella que combina un modelo de ansiedad, así como una reacción agresiva, lo cual es utilizado por el agresor para justificar su propia conducta.

Víctimas Inespecíficas. Alumnos considerados como diferentes, por alguna discapacidad, por lo que no cumple los atributos de belleza esperados en su ambiente.

Víctima Pasiva o Sumisa: se presenta con más frecuencia; se trata de niños tímidos e inseguros que se caracterizan por tener un patrón de reacción sumisa o evitativa, con mucha tendencia a la depresión, así como a la baja autoestima y carencia de relaciones sociales dentro de su ambiente escolar.

Violencia. Rosario del Rey y Rosario Ortega (2007), son afines a la consideración de que el maltrato entre compañeros -bullying- es un tipo de violencia interpersonal que se caracteriza por suceder en un entorno de convivencia cotidiana, por ser entre iguales, persistente y manifestarse de cualquiera de las formas posibles, es decir, verbal, física, social, etc. El acoso escolar por tanto es un tipo de violencia interpersonal.

Bibliografía

- Barudy, J. (2003). El dolor invisible de la infancia. AYM Gràfic, S.L Barcelona – España
- Baruch Bush, R. Folger, J. (1996). La promesa de la mediación. Como afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento. Ediciones Granica S.A: Buenos Aires - Argentina.
- De Felippis, I. (2004). Violencia en la institución educativa: Una realidad cotidiana. Editorial Espacio. Buenos Aires - Argentina.

Acoso Escolar: Experiencias en Infancias y Adolescencias

- Eslea, M.; Menesini, E.; Morita, Y.; O'moore, M.; Mora-Merchán, J.A.; Pereira, B.; Smith, P.K. y Wenxin, Z. (2004). Friendship and Loneliness Among Bullies and Victims: Data from Seven Countries. *Aggressive Behaviour*, 30, 71-83.
- Girard, K. Koch, S. (1997). Resolución de conflictos. Ediciones granica S.A Buenos Aires - Argentina.
- Hunter, S.C.; Mora Merchán J.A. y Ortega, R. (2004). The Long-Term Effects of Coping-Strategy Use in the Victims of Bullying. *Spanish Journal of Psychology*, vol 7(1), 3-12.
- Melillo, A. Suarez, E. (Compiladores). (2001) Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas. Paidós. 2001 Buenos Aires - Argentina.
- Melillo, A. Suarez, E. Rodríguez, D. (2004) Resiliencia y subjetividad los ciclos de la vida. Paidós. Buenos Aires - Argentina.
- Navarro Egea, Jesús. Perspectiva sistémica de la conducta problemática y agresiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Descargado (02.07.09) de: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227712064.pdf
- Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Editora El Comercio, S.A. Lima - Perú.
- Ortega R., Del Rey, R. (2003). La violencia escolar: estrategias de prevención, Grao. Barcelona - España.
- Ortega, R. (2008) Diez ideas clave: disciplina y gestión de la convivencia. Grao: Barcelona – España.
- Ortega, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (1998). The bullying problem in Spain. En Y. Morita; P.K. Smith; J. Jurgen-Tas; D. Olweus; R. F. Catalano y P. Slee (eds.). *Sekai no Ijime (School bullying around the world: Challenges and interventions)*. Tokyo: Kaneko Shobo Co.
- Ortega, R.; Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R.; Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia Escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R.; Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (1999). Spain. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Jurgen-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (eds.): *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Ortega, R. y cols. (1998). *Convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Sevilla – España.
- Ortega, R.; Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R.; Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Rengel, M. (2009). El maltrato infantil ronda las aulas escolares. Descargado (13.07.09) de: http://www.ciudadaniainformada.com/noticias-ciudadania-ecuador0/noticias-ciudadania-ecuador/ir_a/lista-azuay/article/el-maltrato-infantil-ronda-las-aulas-escolares.html
- Sullivan, K. Cleary, M. Sullivan, G. (2005) *Bullying: en la enseñanza secundaria*. Ediciones Ceac, Barcelona - España.
- Tortosa, José María. (2003) *Violencias ocultas*. Ediciones Abya-Yala. Quito - Ecuador.
- Ortega, R. Sanchez, V. Ortega-Rivera, J. Del rey, R. Genebat, Rocio. Violencia escolar en Nicaragua: Un estudio descriptivo en las escuelas primarias. Descargado (02.07.09) de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n026/pdf/rmie/v10n26scB03n02es.pdf>

Anexo 5. Consentimiento Informado del Padre de Familia/Representante del Niño, o Adolescente Participante de la Investigación

“El acoso escolar como constructo psicosocial y educativo. Un estudio sobre las experiencias subjetivas en las infancias y adolescencias”

Estimado Padre, Madre de Familia

Como parte de mi investigación de Doctorado en “Ciencias de la Educación” en la Universidad Nacional de la Plata, me encuentro estudiando las experiencias subjetivas que presentan los niños, niñas y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

El acoso escolar es una manifestación de la violencia que podría estar afectando el bienestar emocional y social de los estudiantes, bienestar que se constituye en una base importante para un desarrollo psicológico saludable, un adecuado involucramiento en el aprendizaje escolar y una apropiada inclusión en los diferentes espacios de la sociedad.

Por lo mencionado resulta prioritario que se realicen estudios en esta área, lo que nos llevará a conocer cuál es la realidad en nuestras escuelas y de esta manera poder contar con información para *proponer estrategias de intervención* sobre el acoso entre compañeros.

Este Trabajo se realizará mediante un grupo focal, el mismo que es una técnica de investigación que consiste en un conversatorio entre todos los participantes, los que intervienen voluntariamente y pueden acogerse al anonimato. El tiempo que durará este conversatorio es aproximadamente una hora.

Con el presente documento hago conocer que he sido informado/a de los detalles del estudio que se pretende llevar a cabo con mi hijo/representado.

Yo entiendo que mi hijo/representado va a participar en un conversatorio, el mismo que será grabado para recoger adecuadamente toda la información brindada. Sé que esta prueba no tiene riesgo alguno ni efectos secundarios para él/ella. También comprendo que no tengo que gastar ningún dinero por participar en el grupo focal.

Yo ----- con C I _____, libremente y sin ninguna presión, doy el consentimiento para que mi hijo participe en este estudio y estoy de acuerdo con la información que he recibido.

Firma del padre, madre o representante legal

Nombre y firma de la persona que obtiene el consentimiento:

Lic. Miriam Ordóñez Ordóñez, Mgt.

Investigadora

Fecha: _____ **de** _____ **de** _____

Anexo 6. Asentimiento Informado del Niño o Adolescente Participante de la

Investigación

“El acoso escolar como constructo psicosocial y educativo. Un estudio sobre las experiencias subjetivas en las infancias y adolescencias”

Estimado Estudiante

Como parte de mi investigación de Doctorado en “Ciencias de la Educación” en la Universidad Nacional de la Plata, me encuentro estudiando las experiencias subjetivas que presentan los niños, niñas y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

El acoso escolar es una manifestación de la violencia que podría estar afectando el bienestar emocional y social de los estudiantes, bienestar que se constituye en una base importante para un desarrollo psicológico saludable, un adecuado involucramiento en el aprendizaje escolar y una apropiada inclusión en los diferentes espacios de la sociedad.

Por lo mencionado resulta prioritario que se realicen estudios en esta área, lo que nos llevará a conocer cuál es la realidad en nuestras escuelas y de esta manera poder contar con información para *proponer estrategias de intervención* sobre el acoso entre compañeros.

Este Trabajo se realizará mediante un grupo focal, el mismo que es una técnica de investigación que consiste en un conversatorio entre todos los participantes, los que intervienen voluntariamente y pueden acogerse al anonimato. El tiempo que durará este conversatorio es aproximadamente una hora.

Con el presente documento hago conocer que he sido informado/a de los detalles del estudio que se pretende llevar a cabo.

Yo entiendo que voy a participar en un conversatorio, el mismo que será grabado para recoger adecuadamente toda la información brindada. Sé que esta prueba no tiene riesgo alguno ni efectos secundarios para mí. También comprendo que no tengo que gastar ningún dinero por participar en el grupo focal.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (x) en el cuadrado de abajo que dice “Si quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna (x), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre: _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Lcda. Miriam Ordóñez Ordóñez, Mgt.

Investigadora

Fecha: _____ de _____ de _____

Anexo 7. Asentimiento Informado del Padre de Familia Participante de la

Investigación

“El acoso escolar como constructo psicosocial y educativo. Un estudio sobre las experiencias subjetivas en las infancias y adolescencias”

Estimado Padre, Madre de Familia

Como parte de mi investigación de Doctorado en “Ciencias de la Educación” en la Universidad Nacional de la Plata, me encuentro estudiando las experiencias subjetivas que presentan los niños, niñas y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

El acoso escolar es una manifestación de la violencia que podría estar afectando el bienestar emocional y social de los estudiantes, bienestar que se constituye en una base importante para un desarrollo psicológico saludable, un adecuado involucramiento en el aprendizaje escolar y una apropiada inclusión en los diferentes espacios de la sociedad.

Por lo mencionado resulta prioritario que se realicen estudios en esta área, lo que nos llevará a conocer cuál es la realidad en nuestras escuelas y de esta manera poder contar con información para *proponer estrategias de intervención* sobre el acoso entre compañeros.

Este Trabajo se realizará mediante un grupo focal, el mismo que es una técnica de investigación que consiste en un conversatorio entre todos los participantes, los que intervienen voluntariamente y pueden acogerse al anonimato. El tiempo que durará este conversatorio es aproximadamente una hora.

Con el presente documento hago conocer que he sido informado/a de los detalles del estudio que se pretende llevar a cabo.

Yo entiendo que voy a participar en un conversatorio, el mismo que será grabado para recoger adecuadamente toda la información brindada. Sé que esta prueba no tiene riesgo alguno ni efectos secundarios para mí. También comprendo que no tengo que gastar ningún dinero por participar en el grupo focal.

Yo ----- con C I _____, libremente y sin ninguna presión, doy el asentimiento para participar en este estudio y estoy de acuerdo con la información que he recibido.

Firma

Nombre y firma de la persona que obtiene el consentimiento:

Lic. Miriam Ordóñez Ordóñez, Mgt.

Investigadora

Fecha: _____ de _____ de ____

Anexo 8. Asentimiento Informado del Docente Participante de la Investigación

“El acoso escolar como constructo psicosocial y educativo. Un estudio sobre las experiencias subjetivas en las infancias y adolescencias”

Estimado docente

Como parte de mi investigación de Doctorado en “Ciencias de la Educación” en la Universidad Nacional de la Plata, me encuentro estudiando las experiencias subjetivas que presentan los niños, niñas y adolescentes frente a situaciones de acoso escolar y cyberbullying.

El acoso escolar es una manifestación de la violencia que podría estar afectando el bienestar emocional y social de los estudiantes, bienestar que se constituye en una base importante para un desarrollo psicológico saludable, un adecuado involucramiento en el aprendizaje escolar y una apropiada inclusión en los diferentes espacios de la sociedad.

Por lo mencionado resulta prioritario que se realicen estudios en esta área, lo que nos llevará a conocer cuál es la realidad en nuestras escuelas y de esta manera poder contar con información para *proponer estrategias de intervención* sobre el acoso entre compañeros.

Este Trabajo se realizará mediante un grupo focal, el mismo que es una técnica de investigación que consiste en un conversatorio entre todos los participantes, los que intervienen voluntariamente y pueden acogerse al anonimato. El tiempo que durará este conversatorio es aproximadamente una hora.

Con el presente documento hago conocer que he sido informado/a de los detalles del estudio que se pretende llevar a cabo.

Yo entiendo que voy a participar en un conversatorio, el mismo que será grabado para recoger adecuadamente toda la información brindada. Sé que esta prueba no tiene riesgo alguno ni efectos secundarios para mí. También comprendo que no tengo que gastar ningún dinero por participar en el grupo focal.

Yo ----- con C I _____, libremente y sin ninguna presión, doy el asentimiento para participar en este estudio y estoy de acuerdo con la información que he recibido.

Firma

Nombre y firma de la persona que obtiene el consentimiento:

**Lic. Miriam Ordóñez Ordóñez, Mgt.
Investigadora**

Fecha: _____ de _____ de _____