

**CARACTERÍSTICAS COGNITIVO-EMOTIVAS DE JÓVENES QUE HACEN
PARTE DEL FENÓMENO BULLYING**

INFORME FINAL

LINA MARCELA ROJAS REINA

LIGIA INÉS GARCÍA

Asesora

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES
JULIO 2018**

Tabla de contenido

0. Presentación.....	pp.5
1. Justificación.....	pp.7
2. Antecedentes.....	pp. 10
3. Planteamiento del problema.....	pp. 30
4. Objetivos.....	pp. 33
4.1. Objetivo general.....	pp. 33
4.2. Objetivos específicos.....	pp. 33
5. Referente conceptual.....	pp. 34
5.1. Aproximación al estudio de los procesos cognitivo emotivos.....	pp. 34
5.2 Las emociones y los sentimientos.....	pp. 39
5.3. Las emociones en el contexto escolar.....	pp. 41
5.4. Cognición y emoción en el bullying.....	pp. 43
5.5. Cogniciones y emociones según el rol.....	pp. 44
5.6. Cogniciones y emociones según la forma de agresión.....	pp. 46
5.7. La convivencia escolar.....	pp. 46
5.7.1. El fenómeno del bullying.....	pp. 46
5.7.2 Roles de los participantes en el Bullying.....	pp. 50
6. Metodología.....	pp. 56
6.1. Tipo de estudio.....	pp. 56
6.2. Categorías de Análisis.....	pp.57
6.2.1. Unidad de análisis: fenómeno bullying.....	pp.57
6.2.2. Unidad de análisis: Características cognitivo-emotivas.....	pp.59
6.3. Unidad de trabajo.....	pp. 61
6.4. Características sociodemográficas de los participantes.....	pp.62
6.5. Procedimiento.....	pp.64
6.6. Técnicas e Instrumentos.....	pp. 66
7. Análisis e interpretación de los resultados.....	pp. 67
7.1. Descripción del Fenómeno Bullying.....	pp. 67
7.2. Identificación del rol de agresor.....	pp. 81
7.3. Identificación del rol de víctimas.....	pp. 89
8. Conclusiones.....	pp. 107
9. Recomendaciones.....	pp. 109
10. Bibliografía.....	pp. 110
11. Anexos.....	pp. 116

Lista de tablas

- Tabla 1. *Clasificación de las distintas formas de maltrato entre iguales. pp. 58*
- Tabla 2. *Características cognitivo emotivas. pp. 59*
- Tabla 3. *Distribución por género y edad de los participantes. pp. 63*
- Tabla 4. *Distribución por grado de escolaridad. pp. 63*
- Tabla 5. *Estructura Familiar de los participantes en el rol de agresor o víctima. pp. 64*
- Tabla 6. *Descripción proceso por fases pp. 64*
- Tabla 7. *Formas de agresión en relación al genero pp. 70*
- Tabla 8. *Distribución por grado de escolaridad pp. 71*
- Tabla 9. *Nominación para niños y jóvenes que agreden a sus compañeros pp. 72*
- Tabla 10. *Relación entre Agresión y tipo agresión. pp. 73*
- Tabla 11. *Identificación del fenómeno bullying. pp. 73*
- Tabla 12. *Acontecimiento. pp. 77*
- Tabla 13. *Relación entre Agresión y frecuencia. pp. 81*
- Tabla 14. *Cómo decidió a quien agredir pp. 83*
- Tabla 15. *Motivación para agredir pp. 84*
- Tabla 16. *Presencia de otras personas durante la agresión. pp. 85*
- Tabla 17. *Cuántas personas estaban con usted. pp. 85*
- Tabla 18. *Las consecuencias para el agresor. pp. 87*
- Tabla 19. *Sentimientos del agresor durante la agresión. pp. 88*
- Tabla 20. *Lo han agredido. pp. 89*
- Tabla 21. *Forma de agresión. pp. 89*
- Tabla 22. *Frecuencia de ocurrencia. 90*
- Tabla 23. *Forma de agresión. pp. 91*
- Tabla 24. *Cómo se sintió. pp. 92*
- Tabla 25. *Estaba solo. pp. 93*
- Tabla 26. *Número de personas presentes cuando lo han agredido. pp. 93*
- Tabla 27. *Lugar donde ocurre la agresión. pp. 93*
- Tabla 28. *Que hizo después de la agresión. pp. 94*
- Tabla 29. *Agentes. pp. 96*
- Tabla 30. *Objetos. pp. 102*
- Tabla 31. *Cognición y emoción. pp. 103*

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo “conocer las características cognitivo emotivas de los jóvenes que participan en el fenómeno bullying identificados como agresor y víctima en una Institución Educativa de la ciudad de Palmira (Valle)”. Bajo la perspectiva teórica de Ortony, Clore y Collins (1996), quienes postulan la condición interdependiente de la cognición y las emociones, desde la descripción de las categorías acontecimientos, agentes y objetos, descrito en el planteamiento discursivo de los sujetos, quienes evidencian la deseabilidad, plausibilidad y gusto, por cuanto los rodea en una situación específica, que para el caso del estudio es el “Fenómeno Bullying”. La metodología utilizada es cuantitativa descriptiva, los participantes del estudio son 33 estudiantes de institución educativa privada- mixta, con edades entre los 10 y 21 años. A los cuales se les aplicó el cuestionario “*Bullying-Cali*” María Teresa Paredes, Leonor I. Lega, Ann Vernon (citado por Paredes, Álvarez, Lega y Vernón, 2008), como parte de la actividad filtro, para determinar el rol que cada participante cumplía en el contexto de acoso escolar. Adicionalmente, se realizó una entrevista semi-estructurada que tiene como objetivo describir la estructura cognitiva de las emociones en espacios de acoso entre compañeros, en la que se discriminan tres categorías principalmente, acontecimientos, agentes y objetos, propios de una situación de bullying.

En relación a la aplicación del cuestionario “Bullying-Cali” Paredes, Lega y Vernon (citado por Paredes et al., 2008), los resultados obtenidos por los participantes de la investigación, evidencian la presencia de acoso entre compañeros, los tipos de bullying utilizados con mayor frecuencia, variaciones en la forma del bullying según el género de agresores y víctimas. Por su parte en la descripción de la estructura cognitiva de las emociones en situaciones de acoso, los participantes argumentan que sus comportamientos de daño a sus compañeros obedece a las representaciones de merecimiento, justificaciones poco ajustadas a la realidad, la no previsión de consecuencias y condiciones de aprobación o no del comportamiento del otro. Y en las reacciones emocionales asociadas, los chicos expresan que varían según lo deseable o indeseable de un acontecimiento y las personas que están involucradas, el nivel de intensidad de la emoción y duración en el tiempo.

Palabras clave: Bullying, cognición y emoción, víctimas, agresores y valoraciones cognitivas.

Key words: Bullying, cognition and emotion, bullied, bull and cognitive assessments.

0. PRESENTACIÓN

En el marco del proceso de formación en la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Fundación Centro Internacional de educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad de Manizales, se hace énfasis en la apuesta por investigaciones con la población infantil y adolescente en contexto, teniendo en cuenta que las intervenciones propias con este grupo poblacional, se verán reflejadas a mediano y largo plazo, en cuanto al desarrollo mismo de las condiciones de seres humanos con potencialidades para vivir en comunidad.

A esto se añade, el marcado interés por fortalecer habilidades investigativas, que le permitan al futuro Magister, explorar temas de interés, realizar rastreos bibliográficos que amplíen el panorama de las problemáticas sociales, proponer descripciones e interpretaciones a partir del estudio y aproximación a comunidades vulnerables, que les permita emerger conocimientos, tanto, para la disciplina propia, como para la educación y la concepción holística del desarrollo humano, entendido como un conjunto de saberes que le permiten a las personas relacionarse desde la labor del ser y la aceptación del otro.

Desde el interés particular, se ha considerado que el ámbito educativo es un espacio de formación, que va más allá, de impartir o transmitir conocimientos que son legado de una cultura o el cumulo de saberes básicos para la resolución de problemas matemáticos o de otras asignaturas. Puesto que, en los espacios de formación se entretrejen relaciones interpersonales, que fortalecen otro aspecto fundamental de las personas, que es el desarrollo de las conductas pro-sociales y la empatía, condiciones que son determinantes, para el reconocimiento de las propias emociones y cogniciones, que a futuro le permitirán a niños y jóvenes identificarlas en sus pares, facilitando el establecimiento de vínculos cercanos y relaciones humanas “sanas”, o por lo menos alejadas de conductas de acoso o violencia.

La violencia dejó de ser un asunto de adultos o condiciones del conflicto interno del país, se esta gestando en la cotidianidad de las familias, las parejas, las amistades y los grupos de pares, sólo basta con convivir o estar cerca de otras personas, para darse cuenta que se dan respuestas comportamentales agresivas, que van desde una frase o la exclusión, hasta la agresión física. Esto se evidencia en los espacios de socialización tales como la escuela, en donde los niños y jóvenes permanecen gran parte de su vida, estableciendo relaciones entre pares, quienes permiten generar o reafirmar comportamientos propios de la edad, orientados desde su

interpretación (pensamiento); incluso naturalizando las agresiones o acciones negativas, basadas en la intencionalidad de hacer daño a otros.

Las consideraciones propuesta anteriormente, fundamentan la idea de investigación desde el ámbito educativo, fusionando aspectos transversales del ser humano desde la disciplina psicológica, los cuales son: cognición, emoción y comportamiento. Para este caso, el comportamiento es la acción negativa o la agresión entre pares, situación que es observable y verificable en la realidad, pero el mayor interés de este estudio, está centrado en qué hace que las personas se involucren en estas acciones y, para saber eso, se hacen cuestionamientos sobre el pensamiento (cognición) y la emociones experimentadas, dando paso a al objetivo general “conocer las características cognitivo emotivas de los jóvenes que participan en el fenómeno bullying identificados como agresor y víctima en una Institución Educativa de la ciudad de Palmira (Valle)”.

Una revisión desde la perspectiva teórica de Ortony et al. (1996), quienes postulan que cognición y emoción poseen una relación de interdependencia, que ocurre casi simultáneamente en los sujetos, que hace imperceptible la discriminación de cual de los proceso aparece primero y hacen una descripción de las categorías acontecimientos, agentes y objetos, que han de ser planteados por los sujetos en su discurso. Por lo que el acontecimiento sería la acción negativa desde el fenómeno bullying, los agentes participantes reconocidos desde la literatura como agresores y víctimas, y los objetos no tiene una representación particular, aunque en las entrevistas los jóvenes participantes preguntan si se hace referencia a armas.

Para el acercamiento a la población objetivo, se utilizó un método de investigación inductivo, la cual permitió la aproximación a 33 estudiantes, confirmando la hipótesis de la investigación de Paredes et al. (2008), en la que se evidencia la presencia del fenómeno y los aportes propios del estudio en cuanto a las valoraciones cognitivas, que conllevan a la presencia de respuestas emocionales frente a las situaciones de acoso entre compañeros.

1. JUSTIFICACIÓN

El contexto en donde están creciendo los niños y jóvenes de la ciudad de Palmira, ha sido adverso en los últimos años, lo que posibilita demarcar muchas condiciones para la aparición y fortalecimiento del fenómeno del bullying. Por ejemplo, la revista Semana (2011) reporta que dramáticamente los homicidios desde el 2010 crecieron por encima de 200 casos al año, superando en la tasa de muertos (por cada 100.000 habitantes) a ciudades grandes como Bogotá, Medellín y Cali. Se encuentra también gran cantidad de delitos asociados al microtráfico, narcotráfico, extorsiones y peleas entre bandas. Ante esto, desde la Consejería para la Seguridad y Convivencia Ciudadana realizó cuatro reuniones para revisar y ejecutar planes integrales que pusieran freno a este tipo de situaciones (Semana, 2011).

Por otra parte, la Alcaldía de Palmira (2011), en conjunto con otras entidades, diseñó el Manual de Convivencia y Cultura Ciudadana, con el propósito de contribuir de manera activa a la convivencia y cultura ciudadana y con el afán de que la población también participara basándose en valores como el respeto, el reconocimiento del otro y de la diversidad. Igualmente, desde este manual se enfatiza en los pactos como compromisos entre todos los actores de la población, desde diferentes tipos de relaciones como las familiares y las de vecindad, reconociendo que algunas condiciones pueden contribuir a la presentación de situaciones conflictivas que pueden mejorarse.

Según el Observatorio de Seguridad, Convivencia y Cultura Ciudadana (OSCCC, 2013) de la ciudad de Palmira, entre el 2005 y el 2012, se presentaron 2.002 homicidios, de los cuales 288 fueron en el 2012; aunque se presentó una disminución de 29 casos con respecto al 2011, es una cifra bastante preocupante. Igualmente, se reporta que el mayor número de víctimas se ubicó entre los 15 y 29 años de edad (53%); en cuanto al sexo, el 91% de víctimas fue hombre. Frente a la motivación del homicidio, en el 41% de los casos no se conoce el motivo, el 27% fue por ajuste de cuentas y el 9% por venganza. El 10% de las víctimas era menor de edad, especialmente entre 14 y 17 años. Se encontró también que el 30% de las víctimas presentaba alguna conducta de riesgo: consumo de sustancias psicoactivas, pertenecer a grupos delincuenciales o tener sindicaciones por conductas delictivas. En cuanto a hurtos, se presentaron 1.770 casos en el 2012, evidenciándose una reducción del 9% con respecto al 2011.

Se evidencia que el 64% de las víctimas fue hombre (1.143 y 544 mujeres). En cuanto a edad, la población más afectada se ubicó entre los 25 y 39 años.

Asimismo, según el observatorio de Familia (OSCCC, 2013) se presentaron 1.427 casos de violencia intrafamiliar, 214 de maltrato infantil (55% en mujeres) y 141 casos de violencia sexual. En estas dos últimas cifras se evidenció un aumento del 14 y el 24% respectivamente con respecto al 2011. En el 15% de casos de maltrato infantil, el agresor fue un familiar (padraastro/madrastra, tía/tío). En el 30% de los casos, el agresor consumía algún tipo de sustancia psicoactiva, especialmente alcohol (75%), seguido de marihuana (15%) y bazuco (6%). En el 82% de los casos fue físico, 52% (verbal/psicológico), 17% por negligencia y 15% por abandono. Con respecto a la violencia intrafamiliar, se encontró que Palmira presentó la tasa más alta (549 casos por cada 100.000 habitantes) de casos de VIF en comparación con las principales ciudades de Colombia (Barranquilla, Bogotá, Medellín y Cali). El 88% de las víctimas fue población femenina; entre los 20 y 44 años de edad (70%). El 78% fue perpetrado por el cónyuge o compañero sentimental. El agresor, en el 87,5% de los casos, fue hombre. En el caso de violencia sexual, Palmira ocupó el tercer puesto, después de Bogotá y Medellín con una tasa de 47 casos por cada 100.000 habitantes, superando a Barranquilla y Cali. El 84% de los casos fue mujer víctima. La mayor parte se ubicó entre los 5 y 19 años (78%). El 89% de los casos el agresor fue hombre. En el 69% de los casos el agresor consumía alcohol.

En cuanto al período de enero-julio de 2017, el Observatorio de Familia (2017), refiere que en Palmira se registraron 685 casos de violencia intrafamiliar, 38 casos más que los reportados en el mismo período del año 2016 (647). En cuanto a la violencia sexual, durante el mismo periodo se encontró un descenso de 11 casos (116 en el 2016 y 105 en el 2017).

Teniendo en cuenta estas cifras, el OSCCC (2013), en sus recomendaciones, plantea la necesidad de institucionalizar el manual de convivencia en los diferentes programas que ejecuta la Alcaldía de Palmira, fundamentados en principios de corresponsabilidad, participación e inclusión. Igualmente, recomienda diseñar el Plan Municipal de Convivencia y Cultura Ciudadana con una visión integral y de largo plazo. Igualmente, solicita coordinar con la Secretaría de Educación y las instituciones educativas, el seguimiento de los menores que infrinjan las normas a través de procesos formativos en compañía de sus padres y con acompañamiento psicosocial. Igualmente, pretender realizar jornadas extracurriculares para disminuir los factores de riesgo asociados al ocio improductivo. Desde el observatorio de familia

(OSCCC, 2013) se sugiere realizar un diagnóstico de la realidad familiar del municipio para que fundamente la construcción de una política pública de familia. Igualmente, proponer estrategias para prevenir la violencia intrafamiliar, el maltrato infantil y el abuso sexual.

Muchas de las problemáticas mencionadas anteriormente, tienen inicio en comportamientos previos que son inadecuados y que pueden ir naturalizándose por las personas, por diferentes factores, entre ellos el que no tengan penas; por ello, es necesario, hacer una descripción del fenómeno del bullying de tal forma que, tanto los menores como los adultos, logren realizar una comprensión del mismo y se prevengan comportamientos más problemáticos en un futuro o se intervengan de una manera adecuada.

Respecto a la presente investigación, en la ciudad de Palmira, no se ha realizado hasta el momento una medición para clasificar los perfiles de agresores y víctimas, específicamente indagando sobre las características cognitivo-emotivas. Conocer dichas características permitirá guiar en conjunto a los actores para que planteen planes educativos que permitan manejar el fenómeno de una manera más eficaz y, por ende, disminuir los índices del mismo.

2. ANTECEDENTES

Las investigaciones realizadas en los distintos ámbitos sobre el fenómeno bullying, provienen de sucesos que despertaron el interés de las autoridades e investigadores internacionales, como, ocurrió en Noruega por parte de Dan Olweus, quien inició sus estudios en los países Escandinavos en los años ochenta, interesado por la realidad social de los contextos escolares, en lo relacionado con el tema de la violencia escolar en el cual se profundiza a partir de los suicidios consecutivos de tres jóvenes en el año de 1982.

Este interés trascendió fronteras y otros países afectados por la problemática, como en el caso del Reino Unido que para el año 1989, creó una línea de atención que orienta a las personas frente a situaciones de acoso entre compañeros, o España que el año 1999 la Defensoría del Pueblo, realizó el estudio más grande referenciado hasta ese momento, sobre el estado del contexto en las instituciones educativas, donde se incluyeron preguntas relacionadas con el fenómeno de la violencia escolar, los resultados obtenidos, encendieron las alarmas frente a la problemática. Estas diversas perspectivas ampliaron la posibilidad de aunar esfuerzos en la comprensión del fenómeno de intimidación, que a su vez, posibilitó la construcción académica, reflexiva y de intervención frente al tema.

El interés del estudio sobre el fenómeno bullying o acoso y amenaza entre escolares, aumentó cuando se demarcaron las consecuencias tanto físicas, como psicológicas y sociales, que dejan una serie de situaciones que ponen en riesgo a niños y jóvenes en las escuelas, dado que la no resolución de la situación de acoso, puede desencadenar conductas suicidas u homicidas en los peores casos.

En el año 2004, los investigadores Hoyos, Schamun, Heilbron y Aparicio, realizaron uno de los primeros estudios referenciados en el ámbito Colombiano, titulado “Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla. Además, de las representaciones frente al conflicto y la atribución causal, se tuvieron en cuenta las concepciones emocionales que los participantes, que le asignan a los protagonistas de las situaciones, y finalmente se indagó, sobre las estrategias de afrontamiento y alivio emocional, para frenar las situaciones de maltrato entre iguales. La muestra estuvo conformada por 80 estudiantes, 38 niñas y 42 niños, seleccionados de instituciones públicas y privadas. El método utilizado fue el clínico propuesto por Piaget (1926),

y la aplicación del instrumento denominado Scan-Bullying, el cual está compuesto por una serie de historietas o narraciones gráficas de situaciones propias del maltrato entre iguales.

Encontrando que, frente a la naturaleza de la relación, las proporciones son de agresor 52% y víctima 48% según el nivel socio económico, se sugiere que los agresores se presentan en el nivel alto en un 41% y en el bajo un 63,4%; y las víctimas respectivamente, en 59% y 36,6%. Con relación a la edad aunque no se describen los porcentajes se indica que a menor edad se presenta más agresión y conforme aumenta, se invierten las proporciones. El discurso que mencionaron los participantes frente a las historietas, evidencia que el sujeto agresor no hace referencia a que los actos de agresión se dan repetidamente a lo largo del tiempo, ni tampoco implican un desbalance de poder. Mientras que la víctima, demuestra buen conocimiento sobre la situación, entiende las diferentes perspectivas de las partes involucradas; incluye elementos que reflejan las reacciones emocionales de los protagonistas y explica parcialmente sus metas personales. En cuanto a la claridad y consistencia en el relato expuesto por los participantes, mejora conforme el participante tiene un aumento de la edad.

Respecto a las atribuciones causales referidas a la víctima, la premisa de acciones negativas prevalece en todas las edades, seguida de características psicológicas y características desconocidas. Por otro lado, las causas atribuidas a los agresores mencionan que, se describen en relación con el estrato socio-económico y se distribuyen de la siguiente manera: alto, estados psicológicos del agresor, por rechazo o características de la personalidad; y en el bajo, estado psicológico, características de personalidad y rechazo. Sobre las emociones plantean que, las más comunes son tristeza, seguida de miedo y rechazo, cuando se está en condición de víctima. Felicidad, rabia y ambivalencia afectiva, en condición de agresor. Cuando se establece la relación entre emoción, género y rol, tanto para el femenino y masculino víctimas, la emoción expresada es tristeza; y para el femenino y masculino agresores, la emoción expresada es culpa.

Para finalizar, proponen como prioridad profundizar en el papel que el contexto juega en la construcción del conocimiento social, también sugieren la necesidad de indagar de manera más detallada las distintas formas de agresión en contextos socio económico bajos, dado que los sujetos estudiados, presentaron un mayor nivel de tolerancia a las distintas manifestaciones de violencia.

Un año después, los investigadores Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005), publicaron su investigación denominada “Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios

de Barranquilla-Colombia”, ligada al abuso de poder en la población conformada por los estudiantes con edades comprendidas entre 12 y 16 años, de tres colegios de la ciudad de Barranquilla, con una muestra de 332 estudiantes de ambos sexos, se observó que la manifestación que más caracteriza el maltrato entre iguales, es la del maltrato verbal, el cual engloba conductas como poner apodos, hablar mal de otros o insultarles; le sigue en orden de incidencia, el maltrato físico indirecto cuando se trata de “esconder cosas”, así mismo, el maltrato por exclusión social, “ignorar” y “no dejar participar”. Respecto al factor edad, se encontró que la edad en la que se es víctima del maltrato con mayor incidencia, en la mayor parte de las manifestaciones, es a los 12 años, con una situación casi pareja entre los 13 y 14 años, presentándose un decremento sostenido hacia los 15 y 16 años.

Las víctimas de la exclusión social, el maltrato verbal, el maltrato físico indirecto y el directo se encuentran en su mayoría entre los 12 años. Sólo para el caso de las amenazas con armas y el acoso sexual, la mayor parte de la incidencia se presenta hacia los 13 y 14 años, disminuyendo el índice para las víctimas de 12 años. En relación con el nivel educativo, la gran mayoría de las víctimas del maltrato entre iguales, en general, están en 6º y 7º grado.

Para el caso del género en las víctimas, se encontró que la incidencia es mayor para el género femenino, en las conductas que expresan: maltrato por exclusión social, maltrato verbal, maltrato físico directo e indirecto y ser intimidado con amenazas; sin embargo, para el acoso sexual, la situación es la misma para ambos sexos, dentro de la muestra estudiada. De igual modo ocurre con la conducta de ser amenazado con armas. En relación con las circunstancias en las que se desarrolla el fenómeno, se encontró que el maltrato entre iguales se ejerce en mayor proporción por estudiantes de la misma clase, seguido por el maltrato ejercido por compañeros de una clase superior, y en una última instancia, el maltrato proviene de alumnos del mismo curso, pero no de la misma clase. El salón de clase es el lugar en el que se presenta la mayor frecuencia, sin embargo, cuando se presentan situaciones por parte del agresor como amenazas con armas y el hecho de obligar a la víctima a emprender acciones en contra de su voluntad los escenarios pueden ser otros.

En relación con los interlocutores, de la víctima, se observó que cuando ésta es objeto de maltrato por exclusión social, maltrato verbal, maltrato físico indirecto (esconder y robar), y cuando es intimidada por medio de amenazas, los amigos o amigas son las personas a las que se acude para contarles lo ocurrido. Por otra parte, ante el maltrato físico directo, como en el caso

de pegar, el primer interlocutor es la familia. Sin embargo, cuando les esconden cosas y les obligan a hacer cosas que no quieren, las víctimas no comunican estas agresiones a nadie. Las amenazas con armas y el acoso sexual, en parte, tampoco son comunicadas.

Cuando se indaga acerca de quién recibe ayuda la víctima, se encontró para todas las manifestaciones de maltrato entre iguales, a excepción de las amenazas con armas y del acoso sexual, la mayor parte de la ayuda proviene de algún amigo o amiga. Siguiendo en orden de incidencia, estarían, no recibir ayuda de nadie, recibir ayuda de parte de los profesores, de algún padre o madre, de algunos chicos o chicas (no necesariamente amigos) y finalmente de otro adulto. Para las excepciones mencionadas (amenazas con armas y acoso sexual), la mayoría de las veces no se cuenta con la ayuda de nadie y, en menor medida, interviene algún padre o madre.

En el año 2005, Avilés y Casares, en España, realizaron la investigación denominada “Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria”, mediante la utilización del cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (CIMEI), con el objetivo de identificar la incidencia del bullying en cinco centros de ESO (educación secundaria obligatoria) de Valladolid con un cuestionario de evaluación. Se trabajó con una muestra de 496 alumnos y alumnas entre los 12 y 16 años. La aplicación del cuestionario evidencia, la incidencia de victimización e intimidación entre el alumnado, sus formas y diferencias respecto al sexo y la edad. A su vez, se exploraron condiciones ambientales y grupales del bullying, a su vez, la atribución causal de los participantes, en donde las autopercepciones del alumnado mostraron que la incidencia es como en otras investigaciones, culturalmente cercanas.

En cuanto a los resultados obtenidos, las formas del maltrato varían según la edad, siendo la exclusión social y la ridiculización, las formas propias de agresión del final de la etapa educativa. La ausencia de adultos es típica en las agresiones, las cuales suceden con más frecuencia en grupo, compuesto en un mayor número de casos por estudiantes de la misma clase; en términos generales, el 11.6% de niños se ven involucrados en agresiones sistemáticas, ya sea como víctimas y/o agresores. Existe una tasa alta de niños que ocultan la situación, ya que los niños y niñas prefieren hablar sobre la agresión entre sí, en lugar de buscar o contar con ayuda de un adulto, como profesores o padres de familia; muy pocos estudiantes reconocen que son agresores.

Los estudiantes varones, prefieren agredir verbalmente, en lugar de hacerlo de forma física, como por ejemplo: dejar en ridículo, no juntarse con alguien, no dejar hablar, entre otras, sin dejar a un lado la presencia de las agresiones físicas como chantajes, puños y el género femenino, es más propenso a recibir agresiones físicas, que los hombres.

Cuando el agresor decide hablar sobre lo sucedido, tiende a no aceptar su responsabilidad, responden, era una broma, o se hizo para provocar al otro o simplemente era por molestar. La agresión verbal, es utilizada por los estudiantes como medio para burlarse o aprovecharse del otro, mientras que las estudiantes la utilizan como discusión o para hablar mal de alguien.

En esta investigación se sugiere que uno de cada veinte estudiantes, sufre de bullying expresado en agresiones sistémicas; lo que parece llamativo es que las intervenciones de los docentes son escasas. Proponen para próximos estudios sobre este fenómeno, que contribuyan a la disminución de las agresiones en el contexto escolar, posibilitando que, tanto las víctimas tengan la confianza de contar lo que les sucede y tratar con los agresores, los motivos que los impulsa a hacer daño a otros.

En esta misma línea, Avilés en el 2006, realiza otra investigación llamada “Diferencias en la atribución causal entre los participantes del bullying, según la participación en la situación del maltrato y el rol que desempeña” (España). En este estudio, participaron 2181 niños y jóvenes, desde los 10 hasta los 18 años; la muestra estaba distribuida de la siguiente forma: 79 del tercer ciclo de educación primaria y 989 del primer ciclo, y 1001 del segundo ciclo de educación secundaria obligatoria, de 20 centros educativos, la mayoría públicos y solo uno privado, todo esto siguiendo un protocolo para recaudar dicha información. El instrumento utilizado fue el Cuestionario sobre la intimidación y el maltrato entre iguales [CIMEI] (Avilés, citado por Avilés, 2006).

Con respecto a los resultados, se encontraron diferencias en las atribuciones causales dependiendo del rol, del perfil del sujeto y en algunos casos por el género. También se resaltan los casos que se encuentran, por parte del agresor, donde termina minimizando la gravedad de los hechos o mostrando una justificación de por qué lo hace, más que las víctimas o los mismos testigos. Se evidencia la intencionalidad, dada, estas respuestas: “por molestarte” o por “molestar”, justificando al final su acto. Por tanto, en el género se encontró que la palabra “por molestar” no presentan diferencias significativas entre chicos y chicas, ni cuando intimidan ni

cuando son maltratados, pero sí, se presentan por el lado de las chicas. También, se observa que la opción de minimizar al otro la usan más los chicos “cuando sufren maltrato son los agresores agredidos quienes recurren a victimizaciones sufridas por ejemplo: “a mí me lo hicieron” o “a mí me lo hacen otros” lo que explica su doble participación en el fenómeno, situando su acción de maltratar conectada a la de sufrir victimización.

De igual forma, se encontró que las razones sobre la intención de maltratar es acertada en todos los perfiles, debido a que todos tienen una razón aparente del por qué agredir, aun cuando el agresor no siempre acepta su culpa en público, desencadenando en él un cargo de conciencia, otros actores que sufren este malestar, son los testigos, que mientras presencian el acto de agresión lanzan testimonios y juicios desde su punto de vista.

En el año 2009, Amemiya, Oliveros y Barrientos, desarrollan un estudio titulado, factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra Perú, en el que participaron 185 estudiantes de los grados comprendidos entre 4.º de primaria y 5.º de secundaria. Los resultados obtenidos en este estudio, demuestran que el 54,7% de los encuestados mencionaron haber sufrido agresiones, el 91% señaló que el tipo de agresión más frecuente era utilizar apodos. Dentro de la categoría de factores de riesgo, se evidenció que las agresiones entre escolares, aumentan la probabilidad de que un joven se refugie en las drogas o alcoholismo, dada la aparición de síntomas relacionados con depresión.

Reafirman la importancia de la intervención sobre las situaciones de acoso, dado que pueden llegar a provocar la muerte de algunos de los participantes, por tres razones: suicidios, homicidios y hospitalizaciones por las palizas o accidentes que requieren hospitalización. De igual forma, queda en evidencia la falta de comunicación, como uno de los factores más frecuente, para que se mantengan las agresiones entre escolares. Mientras que, como factores de protección frente a la intimidación aparecen, el control ejercido por los adultos y la seguridad en el colegio.

Este estudio enfatizó el trabajo conjunto de padres y maestros, en la construcción y fortalecimiento de valores para promover una cultura de paz, ya que en gran parte los padres que tuvieron conocimientos que sus hijos eran víctimas de agresiones, no acudieron inmediatamente a los docentes para aclarar las situaciones; teniendo claro que, muchos de los agredidos no comentan a sus padres o profesores lo que les sucede por miedo a que aumenten las situaciones de discriminación o sabotaje por parte de los agresores.

En este mismo año, se llevo a cabo el estudio de Heinsohn, Chaux y Molano (2010), denominado, La chispita que quería encender todos los fósforos: Percepciones, Creencias y Emociones frente a la intimidación en un colegio masculino de la ciudad de Bogotá. Estos investigadores plantean como objetivo principal responder a las siguientes preguntas “¿Qué percepciones tienen las víctimas y los intimidadores sobre las dinámicas de la intimidación en su colegio?, ¿Cómo perciben las víctimas a los intimidadores y los intimidadores a las víctimas?, ¿Qué emociones asocian las víctimas y los intimidadores al fenómeno de la intimidación? Y ¿Qué creencias tienen los intimidadores y las victimas sobre las causas, las consecuencias y las alternativas de solución frente a la intimidación?”

Participaron en el estudio estudiantes de grados sexto, octavo y décimo, con edades comprendidas entre 11 y 17 años. El estudio se dividió en dos partes: la primera parte estuvo conformada por 340 estudiantes y consistió en la identificación de victimas e intimidadores a través de una encuesta denominada PRQ (Participant role Questionnaire) creada por Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen (1996), la cual fue traducida por el grupo de investigadores. Para la segunda parte, se llevó a cabo una entrevista a profundidad con 15 estudiantes seleccionados a partir de los resultados de la encuesta: dos víctimas y 3 agresores de grado sexto, tres víctimas tres intimidadores de grado octavo y dos víctimas y dos intimidadores de grado décimo.

Con respecto a los resultados se encontró que existen víctimas, tanto pertenecientes a las categorías de víctimas y provocadoras, las primeras caracterizadas por el retraimiento, la timidez y la baja agresividad, y las segundas por presentar comportamientos de hiperactividad, que incomodan a los demás estudiantes, siendo este último uno de los motivos por los cuales los entrevistados consideran que son agredidos, mencionando también, el comportamiento infantil y las “estupideces” que a veces realizan.

Respecto a los intimidadores, algunos de los entrevistados, consideran que el intimidador es más aceptado por los demás, que el estudiante que caracteriza el rol de víctima, pues lo catalogan como “el popular”, encontrándose además que una de las explicaciones más común sobre el motivo que lleva a que los intimidadores agredan es que su autovaloración y su seguridad personal se incrementa al identificar que puede lastimar a otros.

Dentro de las emociones que experimentan las víctimas se encuentran la rabia, la tristeza, rencor y solo uno respondió miedo, por otro lado con respecto a las emociones del intimidador, se presentaba dificultad para reconocer con claridad lo que pudiese experimentar dicho participante, pues algunos dieron respuestas como “pues no se si bien y mal”, además de mencionar la rabia (hacia la víctima o por alguna otra situación), alegría por realizar los hechos, celos e indiferencia hacia la víctima, y unos pocos mencionaron “culpa”.

Finalmente como conclusión, este estudio resalta la importancia de iniciar en la etapa escolar temprana los programas preventivos de dicho fenómeno vinculando a los adultos y docentes en la detección y eliminación de la problemática.

En el año 2008, Del Rey y Ortega, desarrollan un estudio llamado “Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. (2008)”. La población la conformaron estudiantes de secundaria de Managua (Nicaragua). La muestra definitiva estuvo conformada por 2813 estudiantes con edades entre 11 y 38 años, en donde el 55% de la población eran mujeres y el 45% hombres. Por otra parte, consideraron pertinente indagar sobre la estructura familiar y la distribución porcentual se estableció de la siguiente forma: el 57.1 % de los estudiantes vivía con ambos padres, el 27% convivía con más familiares, el 20% solo vivía con su madre y el 3.4% solo con su padre, donde el 1.8% de los jóvenes eran hijos únicos y el 36% tienen uno o dos hermanos.

Según los resultados obtenidos, el 35% de la población estudiantil de Secundaria de Managua y su área metropolitana, están directamente implicados en problemas de malos tratos entre compañeros, no siendo excesivamente diferentes los índices de participación en cada uno de los tres roles activos: víctima (12,4%), agresor (10,9%) y agresor victimizado (11,7%). Los agresores son más de tipo verbal y finalmente los agresores victimizados son persistentes de todo tipo de violencia de sus compañeros (as) y de sus hermanos, además de experimentar un temor marcado por asistir a la escuela.

A ello se añade, que es más elevado el tema del bullying en Nicaragua en comparación con países desarrollados, evidenciándose la incidencia de la variable edad, ya que entre los doce y catorce años hay un alto riesgo de bullying, disminuyendo progresivamente el nivel de implicación con los años. Con respecto al género se detecta que el género femenino tiende a desempeñar más el rol de víctima (56.9%) en comparación con el género masculino (43.1%), de

igual manera el rol de agresor está representado más por las chicas (54.3%) que por los chicos (45.7%).

En el año 2008, Cepeda, Pacheco, García y Piraquive, realizaron una investigación denominada “Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media”, la cual buscaba identificar las características y el nivel de acoso escolar presente en los colegios de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. Para la realización de la investigación se contó con una muestra de 3.226 estudiantes de grado sexto a once, con edades comprendidas entre los 10 y 20 años, de estrato socioeconómico bajo y medio. El instrumento fue una encuesta, constituida por 22 ítems, relacionados con situaciones de acoso que se pueden presentar en el entorno escolar del estudiante. Cada uno de los ítems consta de un enunciado y tres opciones de respuesta según el grado de frecuencia en que se presentan los hechos.

Los resultados indican niveles de indiferencia, agresividad y otras formas de violencia en las escuelas. Un alto porcentaje de estudiantes es rechazado y humillado por sus compañeros. El nivel de acoso escolar resultó independiente del nivel socioeconómico de los estudiantes, es decir, que las agresiones se dan con la misma intensidad en todos los estratos. Sin embargo, sí existe una relación significativa entre las formas de acoso y el grado escolar que cursan los estudiantes, resaltando que situaciones de acoso como “me dicen apodos que no me gustan” o “no cuentan conmigo para actividades de clase” son más frecuentes en los grados sexto, séptimo y octavo. Finalmente, a partir de los índices globales, de intensidad y estratégico se muestra que para un alto porcentaje de estudiantes, la escuela es un espacio donde cada día trae más sufrimiento, donde se presentan múltiples situaciones de violencia que generan miedo y afectan la vida de los niños.

En general, se puede mencionar que la comunidad estudiantil de la localidad de Ciudad Bolívar, está afectada por un alto número de situaciones de acoso escolar, encontrando en el niño que es agredido, características significativas tales como: temor, baja autoestima, aislamiento y sentimientos de rechazo, afectando diariamente su estilo de vida, llevando a que el agredido tome decisiones extremas como el suicidio. Se determina que a pesar de que es alta la probabilidad del maltrato en las escuelas, para este fenómeno no se han determinado soluciones siendo este una problemática para los estudiantes y su crecimiento y desarrollo.

Paredes et al., desarrollaron un estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali (Colombia), publicado en el año 2008, el que se pretendió falsear o verificar la existencia del fenómeno bullying en los colegios de la ciudad de Cali, además de, reconocer las formas más frecuentes de acoso y contribuir a la identificación de un término en español que haga referencia al fenómeno “bullying”.

Esta investigación se caracterizó por ser de tipo exploratorio - descriptivo, en la cual participaron “2.542 estudiantes, (1.029 de género masculino y 1.513 de género femenino, 40.47% y 59.52% de la muestra) que asistían a los grados sexto, séptimo y octavo grado. Se observó que las edades de los participantes estaban en un rango de 9 a 18 años, resaltando que la mayoría se encuentra entre las edades de 12 a 13 años. Del total de estudiantes encuestados, más de la mitad son mujeres, y el grado escolar con mayor número de estudiantes fue sexto.

El Instrumento utilizado es un cuestionario construido por las investigadoras denominado “Cuestionario Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (citado por Paredes et al., 2008) para Medir el Fenómeno del Bullying”, el cual tiene como finalidad la identificación de alumnos y alumnas que respondan en situación de agresor y/o víctima y de aquellos que no se sitúan en ninguna de los dos roles; este instrumento se basó en la definición del fenómeno acuñada por Dan Olweus, en la primera parte hace preguntas sociodemográficas, consta inicialmente de un apartado que describe características sociodemográficas de los participantes, la primera parte, incluye las preguntas 1 a 8 y están relacionadas con las características propias del agresor; las preguntas 2 y 4, consultan la posibilidad de participar en una agresión y la frecuencia con la que aparece, lo que permite determinar la verdadera participación como agresor en la situación de acoso. La segunda parte, desde la pregunta 9 hasta la 16, sugiere características de los participantes víctimas, la relación entre la pregunta 9 y la 9.1, determina la condición de víctima.

Los resultados encontrados evidenciaron la presencia del “bullying” en el 24.7% de los encuestados y encuestadas, expresado en comportamientos de intimidación y agresión verbal, física y psicológica en estudiantes de ambos géneros de todos los estratos socioeconómicos. Dentro de los hallazgos identificados, se encontró que la forma de agresión más frecuente es la verbal, debido a que sucede también en presencia de otros compañeros, compañeras, profesoras y profesores en el aula de clases. (Paredes et al., 2008).

Los resultados de esta investigación probaron la no existencia de un término en español para denominar el bullying, ya que las respuestas a esta pregunta no fueron muy contundentes para

una sola denominación, demostrando que no existe desde esta población en la problemática del bullying un término para referirse a este fenómeno.

Por otro lado, en el año 2009, Hoyos, Romero, Valega y Molinares, de la Universidad del Norte - Barranquilla (Colombia), desarrollaron la investigación “El maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla”. Se constituyó como un estudio descriptivo, cuyo objetivo era determinar la incidencia de las manifestaciones del maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social en una muestra de 116 estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla. Se utilizó un cuestionario para estudiantes, diseñado inicialmente para poblaciones escolares en España y posteriormente adaptado a la población colombiana por Hoyos y Córdoba, realizando ajustes con relación al contexto universitario, para así lograr cumplir con los objetivos planteados. Los resultados confirman la presencia de la situación de maltrato entre iguales en el contexto universitario, aunque la situación no es alarmante. El fenómeno se presenta con algunas particularidades a lo largo de todas las edades y semestres, así como en ambos géneros. Se resalta que el maltrato verbal es el que más se presenta, destacándose el hablar mal de él/ella, utilizar apodos, seguido de la exclusión social.

En este mismo año, Fang y Hoyos (2009), llevaron a cabo la investigación, Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares, con una muestra de 60 niños escolarizados, de 8 a 11 años de edad. Los niños provienen de los niveles socio-económicos alto y bajo de la ciudad de Cartagena (Colombia). Para recolectar la información, se utilizó la técnica de entrevista clínica Piagetiana de tipo semi-estructurada, apoyada con dibujos que permitieron explorar las ideas y sentimientos de los niños y las niñas. Las explicaciones de los niños son más claras y estructuradas respecto a las agresiones directas de tipo físico y verbal, a diferencia de las representaciones de agresiones, tales como la amenaza y exclusión que se muestran menos elaboradas. Aunque se observan diferencias de acuerdo con la edad al identificar los tipos de agresión y las categorías evaluadas, las explicaciones difieren en muchos casos de los resultados de otras investigaciones.

En Santa Marta, (2009), se llevó a cabo un proyecto investigativo llamado “Implicaciones del Bullying o Maltrato entre Pares en el Desarrollo Psicoafectivo de Niños y Niñas en Etapa de Latencia”, realizado por Zabarain y Sánchez. El interés de esta investigación se centró en

seleccionar las características propias del desarrollo psicoafectivo de los niños y niñas víctimas del bullying. Se contó con la participación de 250 niñas y niños. El cuestionario utilizado para este estudio fue elaborado en la Universidad Autónoma de Madrid para el informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar, el cual facilitó la identificación de 95 niños y niñas víctimas de Bullying. Por otra parte para medir el impacto en el desarrollo Psicoafectivo, se utilizó el Test de Wartegg (1960).

Las secuelas del maltrato entre pares a nivel afectivo, que arroja el estudio encuentran que el 53.6% de los niños y niñas evaluados presentan dificultad en su autoestima y son inseguros, además de esto, el 35,7% de los niños y niñas se vinculan afectivamente con los demás experimentando fobia.

En cuanto al tema del manejo de ansiedad, las niñas con un 24,2% tienden a participar en actividades para evitar la ansiedad y un 22,1% de los niños manejan la ansiedad a través de la fantasía. Por otro lado el 85,2% de los niños y niñas, realizaron en sus dibujos líneas integradas, lo que indica presencia de una capacidad de raciocinio adecuada. Además, se encontró que el 68,4% presentan expansión afectiva con limitación social, es decir presentan timidez lo que puede ocasionar retraimiento o aislamiento social.

El estudio concluye señalando que “el maltrato entre pares genera en los niños y niñas implicaciones en su desarrollo afectivo, reflejados en su autoestima, el establecimiento de relaciones interpersonales y el alcance y persistencia en sus logros y solución adecuada de problemas” (Zabarain y Sánchez, 2009, p.419).

Otro estudio del año 2009, fue realizado los investigadores Cuevas, Hernández y Ortiz, denominado, La Prevalencia de Intimidación en Instituciones Educativas del Departamento del Valle del Cauca, en el que participaron 16 instituciones educativas, en las cuales se encontraban estudiantes matriculados desde quinto grado de primaria hasta decimo grado de bachillerato, realizando una aproximación de 35 a 40 estudiantes por curso, en total se estima un cifra de 2000 estudiantes.

Los resultados de este estudio, arrojan una serie de datos que demuestran la prevalencia de las diversas formas de intimidación en la población estudiantil, siendo la de mayor puntuación la intimidación verbal (90,1%), seguida de la intimidación social (86,2%) y la intimidación física (71,3%) y por último la coacción (29,6%). Estos primeros hallazgos hacen evidente la necesidad

de implementar estrategias de intervención para fortalecer las capacidades de afrontamiento frente a las ofensas, burlas y críticas que los intimidadores ejercen, complementadas con estrategias direccionadas a no permitir ni fomentar el uso de la violencia, generando a la vez conductas prosociales protectoras.

En el año 2010, los investigadores Ghiso y Ospina, realizaron el estudio Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social —estudio de casos— en tres instituciones educativas de Medellín y La Estrella (municipios de Antioquia), (Colombia) con el objetivo de comprender críticamente la construcción de lo social que emerge a partir del ejercicio del Bullying en instituciones educativas, y por otro lado indagar acerca de las propuestas con que la pedagogía aborda actualmente esta problemática. Los sujetos de la investigación fueron: niños, niñas y jóvenes con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años, pertenecientes a estratos sociales bajos, medios y medios altos. En los grados escolares entre quinto y noveno. En el proceso se integraron docentes, directivas docentes, padres y madres de familia.

Se asumió un enfoque metodológico cualitativo y plantearon tres momentos claves para la recolección de la información: el primero, denominado etnográfico, donde se describen interacciones, prácticas y actitudes de los chicos participantes, en los contextos escolares en los que se desenvuelven. En el segundo, llamado interactivo, se realizaron actividades conjuntas con los participantes, tales como, talleres y encuentros en los que se discutió, profundizó y construyó conocimiento, relacionado con las situaciones de intimidación, acoso y maltrato —bullying— al interior de la Institución Educativa; y finalmente el momento, denominado de proyección a la comunidad, donde se propusieron algunas estrategias para enfrentar las situaciones caracterizadas por la naturalización de la agresión.

En general los resultados obtenidos determinan que, las manifestaciones físicas de maltrato se presentan en público como una conducta camuflada detrás de juegos ‘bruscos’ que, al parecer tanto adultos como estudiantes disfrutan o hacen parte de las naturales competencias de fortaleza y astucia de los jovencitos y jovencitas. El uso del rumor y el chisme hace parte del acoso social, es utilizado con mayor frecuencia en el género femenino y hace parte de las prácticas de acoso, maltrato o intimidación presentes en las tres instituciones consultadas; al igual que el maltrato en su expresión verbal y psicológica.

Los lugares de la institución educativa donde se presenta las situaciones de acoso son variados, los niños y jóvenes mencionan algunos como: el restaurante escolar, el patio de recreo,

las aulas de clase, la salida del colegio y los lugares aledaños. También en espacios poco transitados o privados, donde no hay testigos, como son los corredores o escaleras solitarias y los baños, que habitualmente cuentan con poca vigilancia por parte de los adultos. Estos últimos, además de ser escenarios del acoso, extrañamente son a su vez, utilizados por las víctimas como lugares para esconderse, evitar o evadir situaciones vergonzosas.

De los roles que desempeñan los participantes de la situación de acoso, los agresores son representados por la víctima, como personas grandes y poderosas, lo que demarca un desbalance de fuerzas. Por su parte, el agresor se refiere sobre la víctima, con palabras que descalifican o empequeñecen más su condición de persona o estudiante. En relación a los observadores, se puede clasificar a los individuos en cuatro categorías: prosocial, activo, pasivo y espectador. Roles que se identificaron claramente en las instituciones participantes en el estudio, con respecto a esto Trianes, citado por Ghiso y Ospina (2010), refieren que:

Están quienes cuestionan a la persona que realiza el acto agresivo; aparecen quienes actúan en defensa de los derechos de las víctimas, y también se hacen presentes quienes se portan con indiferencia o lástima viendo a las víctimas como pequeñas, débiles o inferiores, frenando todo reclamo o reivindicación (pp. 545).

Hasta el momento de la investigación no fue posible dar cuenta, de las razones o los motivos por los que los observadores optan por no hacer nada frente a la situación de acosa, justificando, a veces, la agresión, o culpando a la víctima.

Hasta el momento de la investigación no fue posible dar cuenta, de las razones o los motivos por los que los observadores optan por no hacer nada frente a la situación de acosa, justificando, a veces, la agresión, o culpando a la víctima.

En relación perspectiva de los docentes frente a la intimidación, la amenaza, el chantaje, las humillaciones, refieren ellos que hace parte de “un modo de ser social aprendido fuera de la escuela” (pp. 546), donde estas enseñanzas o aprendizajes, son lícitos y provistos por el grupo familiar, vecinos, amigos. Situando a los docentes en una posición de poca motivación para la resolución de los conflictos o con pocas habilidades para hacerlo; comportamientos que son leídos por los estudiantes como, falta de interés de los adultos y débil control de los responsables de la escuela. En cuanto a la normatividad y los castigos impuestos en cada uno de las instituciones educativas, los investigadores Ghiso y Ospina (2010) sugieren que estos:

Son portadores de fallas e inconsistencias que llevan a que los estudiantes pierdan la confianza en la mediación del sujeto adulto, y desarrollen criterios y estrategias que los mueve a hacer justicia por mano propia, o a dejar las cosas con un bajo perfil, para que poca gente sepa del conflicto; por ello es que el agresor o agresora sigue gozando de protección e impunidad (pp. 549).

Para concluir los autores, señalan la importancia de establecer estrategias de intervención, frente a un fenómeno que se ha naturalizado, al parecer ha existido siempre en los contextos educativos. Lo que hace que los adultos difuminen la problemática y los estudiantes sugieran que hace parte de su cotidianidad, o que en el peor de los casos supongan que las acciones negativas ayudan a fortalecer el carácter.

En el año 2011 Cortez y Pupiales, realizaron una investigación denominada Características del fenómeno bullying en estudiantes de octavo grado de un colegio público de la ciudad de Palmira, tomando como referente el estudio de Paredes y colaboradores (2008). En este estudio participaron 80 estudiantes de octavo grado con edades entre 12 y 17 años.

Los resultados encontrados permitieron detectar la presencia de bullying en la población estudiada, siendo el 26,4% agresores y el 30% víctimas reales de bullying. En cuanto a la forma de agresión se encontró que la ridiculización es la forma más utilizada tanto por el género femenino como masculino. Por otro lado el 93,2% de los agresores aceptan estar en compañía de “otros” en el momento en que realizan la agresión, confirmando dicho dato la presencia de observadores, secuaces y en algunas ocasiones de adultos (docentes, directivas, entre otros) en el momento de la agresión. En cuanto al sitio en que frecuentemente se realiza las acciones negativas se encuentra el salón de clases con un 71,7%, seguido del patio del colegio con un 10,9%.

En esta misma línea al indagar los sentimientos que experimentan los agresores luego de realizar la intimidación, se encuentra la preocupación y la satisfacción con un 29,5%, siendo significativo el porcentaje que suman los sentimientos positivos como feliz, satisfacción y poderoso con un 36,3%, demostrando con esta la intencionalidad en la mayoría de los hechos. Por último se encontró correlación entre el género y el ser agresor, debido a que el 65,4% de los hombres aceptan haber agredido a alguien y solo el 35,7% de las mujeres reconocen realizar dicho acto; en comparación con la correlación entre el género y ser víctima no se reconoció una diferencia significativa, pues tanto los hombres con un 61,5% y las mujeres con un 50%

reconocen ser víctimas de bullying, en conclusión, se podría decir que el género no influye en el desempeño del rol de víctima.

En este mismo año, Ruiz (2011) desarrolla la investigación “Sentidos subjetivos sobre el Bullying que constituyen estudiantes de 7° de una institución educativa del municipio de Palmira”, la cual tiene como objetivo caracterizar los sentidos subjetivos que construyen sobre el bullying estudiantes de 7°. El estudio se inscribe bajo el enfoque investigativo cualitativo histórico-cultural, propuesto por González, F (2000). Descrito como un proceso permanente de producción de conocimiento, en el que los resultados podrían representar más interrogantes y diversas perspectivas, hacia donde se puede orientar el estudio de un fenómeno.

Los sujetos de interés, para esta propuesta, fueron 24 estudiantes de 7°, con edades que oscilan entre los 12 y 15 años. Se aplicó la modalidad de taller participativo con jóvenes y profesores (1 sesión con cada grupo), en el que los participantes construyen relatos individuales o narraciones de historias que se relacionan con el concepto de Bullying, se seleccionaron 6 de los participantes para pasar a la siguiente fase “entrevista grupal”, en la que se profundiza en aspectos como, actores, comportamientos, pensamiento, sentimientos, lugares y correctivos del colegio frente al fenómeno bullying.

Los resultados obtenidos en esta profundización en las narrativas, demuestran que, el fenómeno se ha naturalizado por parte de los participantes, refiriéndose a este como algo “normal”, elemento que legitima esta forma relacional, entre compañeros de clase. La respuesta emocional que demarca los discursos de los jóvenes es rabia, desde ambas perspectivas (agresor o víctima), lo más significativo es que para hablar de una emoción, tanto docentes, como estudiantes, terminaban refiriéndose a aspectos cognitivos.

En este último, hacen énfasis en creencias, atribuciones y representaciones sobre los roles participantes en el bullying y las acciones negativas asociadas, incluso reconocen que sus compañeros víctimas poseen alguna característica que los diferencia (color de piel, cabello, estatura, contextura, etc.). En las atribuciones que hacen de los participantes agresores, consideran que son los compañeros más populares, grandes y con poder dentro del grupo, cuentan con el apoyo de sus compañeros para realizar acciones negativas, quienes reconocen la condición de “autoridad”. Frente a estos participantes, se llega a la conclusión que, minimizan la intencionalidad de los agresores, hasta difuminarla en la palabra “juego”.

En el mismo año, Patiño y Márquez (2011), desarrollaron un estudio denominado "Valoraciones cognitivas de aprobación en agresores del fenómeno bullying, con el fin de describir las valoraciones cognitivas de aprobación o desaprobación frente a los agentes del fenómeno bullying, en estudiantes agresores de octavo grado pertenecientes a una institución pública del municipio de Palmira". La población que participó en dicho estudio estuvo constituida por 170 estudiantes de octavo grado de la jornada de la mañana de un colegio público mixto de la ciudad de Palmira, con edades entre los 14 y 16 años.

En un primer momento se aplicó el cuestionario de Paredes, Lega y Vernon (Paredes et al., 2008) para medir el fenómeno del bullying, buscando con este detectar la existencia de participantes agresores dentro de la población. Posteriormente se utilizó un instrumento construido por las investigadoras Patiño, A y Márquez, S, con el fin de identificar las valoraciones cognitivas de los agentes hacia la problemática.

En términos generales se encontró que el 22% de los agresores del grado 8° se reconocen a sí mismos como agresores, evidenciando una significativa falta de aceptación de su responsabilidad por sus actos. El 43.3% de la población consideran que la valoración cognitiva frente al bullying es baja, es decir los estudiantes desaprueban el acto agresivo, lo que indica que están experimentando la emoción de reproche; a pesar de esto el instrumento de bullying demuestra que sí ejecutan los actos negativos, ya que se parte de la base de que todos son agresores. El 13.3% de los estudiantes tienen una valoración alta, mostrando que hay una aprobación del acto. Desde lo propuesto por Ortony, A. Clore, G. Collins, A. (1996), se evidencia que hay una reacción de orgullo, lo cual es preocupante, por las características psicológicas del agresor según los planteamientos realizados por Collell. (2004) ya que permite reafirmar su patrón de personalidad agresivo y dominante mostrando actitudes positivas hacia la violencia delimitando las capacidades de reconocimiento de emociones básicas como la tristeza o el temor.

Por otro lado, al encontrarse con valoraciones altas de los agentes agresores frente al fenómeno bullying, alerta la perpetuación y continuidad de los acciones negativos en esta institución, naturalizando la presencia del fenómeno en sus interacciones cotidianas.

Se encuentra también que al indicar una valoración baja o negativa, el agente agresor hace una interpretación de censura hacia el acto de hostigamiento, ya que se está transgrediendo las normas respetadas en la convivencia, lo cual genera preocupación hacia las represalias que se

puedan presentar en este aspecto, sin llegar a la vergüenza debido a la satisfacción que les genera el realizar el acto.

Teniendo en cuenta los porcentajes obtenidos, se encontró que las mujeres utilizan la ridiculización (70.0 %), más que los hombres (40.0 %), a diferencia de la agresión física, en donde el género masculino se caracteriza por utilizarlo con más frecuencia (40.0 %) que el género femenino (20.0 %), lo que demuestra el nivel de aprobación frente a el mismo, siendo las reacciones propias del orgullo frente al otro, aprecio con expresiones de admiración, estima, respeto. Mientras que los indicadores representativos de desaprobación hacia sí mismo, permiten verificar reacciones auto-reproche expresándose con la vergüenza, hacia el otro con el reproche mediante expresiones de desprecio.

Por tanto, desde la macroestructura cognitiva de la emoción no hay una interpretación valorativa hacia un auto-reproche de sus actos que le generen vergüenza y que conlleven a desaprobación los actos desarrollados en el hostigamiento, se indica la existencia de preocupación por la vulnerabilidad que presenta hacia el rechazo, junto con el reconocimiento de las emociones básicas como la tristeza y el miedo, ya que conociendo las implicaciones que pueden generar este tipo de actos no hay un interés por evitarlos por lo que no hay plausibilidad en su conducta.

En Cali-Colombia, desde otro punto de vista Gallego, Londoño y Molina (2011), plantean la investigación Tipos de agresión en un grupo de adolescentes según el género femenino y masculino, con el objetivo de describir los tipos de agresiones (Bullying) que refieren dos grupos de adolescentes de género femenino y masculino con edades entre 11 y 15 años estudiantes del grado séptimo de una Institución Educativa pública de la ciudad de Cali.

El instrumento utilizado fue el “cuestionario Paredes, Lega, Vernon para medir el fenómeno bullying (Paredes et al., 2008), con el fin de corroborar la existencia de la problemática, logrando además identificar las características de los participantes (agresores y víctimas) y las formas más frecuentes de agresión en esta población. Luego, teniendo en cuenta los resultados arrojados por dicho instrumento, se conformó un grupo de 12 estudiantes, de ambos géneros y participantes de ambos roles (agresores y víctimas), con los cuales se utilizaron otras dos técnicas de recolección de información: una denominada “grupo de discusión” y la otra “juego de roles”, para así identificar los puntos de vista e interpretaciones de los participantes frente a la problemática de manera simultánea.

Con respecto al análisis de los datos se optó por el análisis de contenido, el cual permitió evidenciar en conjunto con el cuestionario de bullying la presencia de dicho fenómeno en la población, siendo la agresión verbal en la modalidad de ridiculización, la más utilizada por ambos géneros, detectando una diferencia en el género masculino, quienes acompañan en la mayoría de las ocasiones dicha agresión verbal con la física, justificando la aparición de ambos comportamientos como hechos que hacen parte de un suceso denominado “recocha”, en donde se dice molestar al otro de manera indiscriminada; las mujeres suelen utilizar dicha agresión más por la competitividad y dominio del poder. En cuanto a la modalidad “exclusión social”, el género masculino y femenino utiliza acciones negativas tales como el ignorar y coartar la participación del compañero (os) en el grupo.

En conclusión este estudio pone de manifiesto que dicho fenómeno suele presentar diferencias significativas en cuanto al tipo de agresión que utilizan ambos géneros, siendo evidente que la agresión verbal es propia de las acciones negativas utilizadas por ambos géneros la intencionalidad de hacer daño a otro suele variar.

En este mismo año, Espinel, Hidalgo, Toro e Hidalgo (2011), realizaron la investigación en la ciudad de Bogotá, que tenía como objetivo identificar un perfil afectivo-emocional de los adolescentes que se encuentran en riesgo de intimidación escolar. Adicionalmente, exploraron las características sociodemográficas contextuales, los tipos de intimidación y los niveles de riesgo presentes en la población de interés. Realizaron el estudio con una muestra de 301 estudiantes, con edades entre los 10 y 18 años, que estaban cursando básica secundaria, en instituciones públicas y privadas, en estratos 1, 2 y 3 y 3-4, de la localidad de Suba y Engativá. Para la recolección de la información utilizaron el cuestionario Insebull, conformado por 34 ítems en los cuales se miden variables, tales como, intimidación, percepción y conciencia del rol, rol agresor-victima, red social, relaciones sociales, solución de conflictos, postura moral e integración social. Una vez, recolectada la información los datos se procesaron en Excel y en SPSS en su versión 15.0 para windows.

En el análisis de los datos, se trabajó sobre análisis correlacionales, dada la intencionalidad del estudio. Encontrando que, la intimidación es más común en niños (59,5%) en comparación con las niñas (40,7%). Y en cuanto al nivel socio-económico, se demostró la presencia del fenómeno y riesgo, en el colegio privado en un porcentaje de 24,3 y en instituciones publicas con un porcentaje de 75,7.

En el año 2012, Soto, planteó la investigación Características del fenómeno bullying en estudiantes de octavo grado de un colegio privado mixto de la ciudad de Palmira. La cual tenía como objetivo caracterizar el hostigamiento escolar entre pares. Se seleccionó una muestra de 43 estudiantes de grado 8°, con edades promedio entre los 12 y 16 años, de una institución privada-mixta de orden militar. La recolección de los datos se hizo, por medio del cuestionario Paredes, Lega, Vernon (Paredes et al., 2008) para medir el fenómeno Bullying, el cual tiene como objetivo identificar la presencia del fenómeno Bullying, los roles de agresor, víctima y la tipología de las agresiones.

En este estudio cuantitativo-descriptivo, se encontró que en esta unidad muestral se presentan agresiones entre compañeros en un 79,1%, con una presencia de sistematicidad de un 27,9%, manifestando como tipología principal los golpes físicos en un 37,2%, seguido de la ridiculización con 30,2%, estas agresiones aparentemente motivadas por tres factores puntualmente, porque lo estaban molestando con un 39,5, por recocha en un 20,9 y sólo quería hacerlo con un 14%. Expresando claramente, que estas acciones ocurren en frente de más de 3 personas. Con expresiones emocionales negativas como, culpable 32,6% y preocupado 23,3%; y positivas feliz 9,3% y satisfecho 7,0%.

Por otro lado, los jóvenes que se reconocieron como víctimas, cumpliendo con el criterio de sistematicidad, es de un 44,3%. En su tipología verbal: apodos 18,6% y burlas 14,0%, en físico los golpes representan el 18,6%. Todo esto con expresiones emocionales negativas como, rabia 48,8%, avergonzado 9,3 y angustiado 7,0%. Todo esto en presencia de otras personas en 51,2%, en espacios como, el salón de clase en un 44,2% y pasillo del colegio 9,3. Evidenciando la poca capacidad de resolución de la situación, dado que el 23,3 de los jóvenes víctimas optan por no decir nada a nadie.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La vida escolar es una experiencia fundamental para los niños de diversas culturas y comunidades. Desde los primeros años de vida, los niños hacen parte del contexto escolar, que es considerado como un ambiente seguro y de aprendizaje y enseñanza que ha de permitir que se formen para una vida productiva y digna. Cuando se habla de un ambiente seguro corresponde a un imaginario de los padres o acudientes, quienes consideran que la escuela es un espacio en el cual los niños no están expuestos a ningún tipo de situación peligrosa, más que uno u otro rasguño físico o dificultad académica que no será determinante para su existencia, pues son consideradas experiencias necesarias para la formación del carácter.

Los agentes educativos desconocen la presencia de conductas violentas que se generan alrededor de los chicos en este espacio; hablar de violencia escolar, nos remonta a la premisa de que la violencia incluye la intencionalidad de generar algún tipo de daño, sobre otro ser, al ser intencional es consciente y quien genera una acción violenta, tiene la posibilidad de medir la fuerza y el daño que ha de generar en el otro. Este daño, puede estar directamente relacionado con efectos a nivel físico, psicológico y social, que marcan sobre todo a los niños y jóvenes que se han considerado víctimas, sin desconocer que los agresores a largo plazo evidencian conductas patológicas también. El factor psicológico es uno de los más vulnerables y también uno de los que menos evidencias observables de daño se reportan.

La violencia escolar es considerada en la actualidad una de las causas de deserción escolar de los niños y jóvenes, según un artículo publicado en la página web del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010), existe correlación entre la deserción escolar y el maltrato entre compañeros, identificándose con mayor frecuencia en ciudades como Bogotá y en las zonas urbanas. A su vez se concibe como un problema que *“implica múltiples violencias que se superponen potenciando su efecto sobre los niños”* y es adecuado mencionar que corresponde a un *“interjuego”* de relaciones violentas que implican demostraciones claras de poder, resistencia y sumisión, incluyendo claramente la violencia – social, institucional e intrafamiliar- donde los niños participan directa o indirectamente y esto genera diversas consecuencias en ellos (Averbuj, Bozzalla, Marina, Tarantino y Zaritzky, 2005).

El acoso y la amenaza entre escolares, denominado Bullying, es un fenómeno que empieza a ser estudiado en Colombia desde 2004 y los registros mundiales más antiguos datan de 1973 en Escandinavia (Olews, 1998). A nivel nacional se encuentra investigaciones en ciudades como

Barranquilla, Cali, Bogotá y Armenia; de estos estudios, los dos últimos conceptualmente responden a violencia escolar en general y los otros dos se centran exclusivamente en la propuesta de Olew (1998), la cual incluye tres elementos claves para la presencia del fenómeno del bullying: primero, que los niños o jóvenes involucrados estén en igualdad aparente de condiciones (cognitivas, físicas y sociales), segundo, que las expresiones de violencia sean sistemáticas y frecuentes, y por último, que la situación no incluya una causa claramente identificada.

De acuerdo con investigaciones realizadas en España, Collell y Escudé (2006b) señalan una estrecha relación entre los actores del fenómeno “Bullying” víctima y agresor, con estructuras psicológicas patológicas que potencian la ocurrencia de eventos dramáticos como el incidente ocurrido en el año 1999 (Columbine High School en Colorado-U.S.A), en el cual dos estudiantes toman armas entran a la biblioteca de la escuela y disparan indiscriminadamente contra sus compañeros y profesores presentes, en el hecho mueren 15 compañeros y finalmente los dos jóvenes se suicidan unas horas después de lo ocurrido. Una historia bastante dolorosa, pero toma un matiz diferente cuando los investigadores descubren que estos dos asesinos durante toda su vida escolar habían sido víctimas de burlas y acoso de sus compañeros (Bullying) esto no los excusa de los hechos violentos, más bien hace que gire la mirada de los académicos (docentes) en la sumatoria de eventos violentos que debieron ocurrir mucho antes, para que las “víctimas” terminaran tomando la justicia por sus manos.

Olew (1998); Collell y Escudé (2006b) y Paredes et al. (2008), coinciden en afirmar que la mayoría de las conductas violentas ocurren delante de adultos y el lugar preferido es el salón de clase, lo que evidencia una invisibilización del fenómeno o más grave aún, la familiarización con el mismo que a su vez “normaliza” sus prácticas.

La violencia entre escolares, está enmarcada en el contexto institucionalizado y esta a su vez es representada por diversas expresiones, acciones o situaciones violentas, que implican a diferentes actores. Es de interés en este estudio centrarse en las relaciones de poder establecidas entre los niños y jóvenes, con edades entre 13 y 21 años de una institución privada de la ciudad de Palmira, expresada en las situaciones de acoso y amenaza entre escolares (Bullying), quienes en igualdad de condiciones (físicas, cognitivas y sociales) y sin causa aparente, se gestan en esta relación acciones violentas soterradas de los “agresores” hacia las “víctimas” que no permiten la identificación clara de la agresión a los participantes de la misma, pues por lo general ocurre

frente a adultos (profesores y administrativos) y otros compañeros (observadores) que lo evalúan como parte del proceso de convivencia de los escolares.

La aproximación sistemática al fenómeno Bullying, posibilita recoger elementos que permitan, además de la identificación del fenómeno, la caracterización de los roles de los participantes en las situaciones de acoso escolar. Esta actividad investigativa permite generar posteriores proyectos orientados al diseño e implementación de estrategias anti-bullying personalizadas (de acuerdo al rol), también se puede pensar en validar los hallazgos y predecir conductas, e identificar patologías en momentos iniciales.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se enfocó en trabajar como temática central, la modalidad de violencia entre escolares (bullying); la cual está incluida dentro de la categoría de violencia escolar, siendo este un hallazgo identificado recientemente, como lo afirma Derbabix y Blaya (2001):“el bullying es un tipo de violencia entre compañeros y por tanto, es violencia escolar y no un fenómeno distinto a ella” (Derbabix y Blaya, 2001 en Del Rey y Ortega, 2008, p. 40).

Quizás dejar este estudio en una descripción del bullying como una categoría de los fenómenos de violencia en la escuelas del municipio de Palmira, sería una opción, ya propuesta por otros autores o investigadores, por tanto, iniciar la búsqueda en las características de pensamientos y sentimientos, leídas desde una postura interpretativa de la interdependencia entre cognición y la emoción, acerca a la disciplina psicológica y educativa a la posibilidad de encontrar causalidades, un poco más precisas o a la apertura de espacios de prevención, diseñados desde los esquemas o creencias de agentes participantes, ajustados a las situaciones cotidianas leídas desde el contexto colombiano. Por lo anterior, se considera como pregunta orientadora, ¿Cuáles son las características cognitivo emotivas de los jóvenes que participan en el fenómeno bullying identificados como agresor y víctima en una Institución Educativa de la ciudad de Palmira (Valle)?

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

Caracterizar los procesos cognitivo-emotivo de los jóvenes que participan en el fenómeno bullying identificados como agresor y víctima en una Institución Educativa de la ciudad de Palmira (Valle)

4.2. Objetivos específicos

- Identificar la situación de acoso escolar en jóvenes de una Institución Educativa de la ciudad de Palmira.
- Describir las expresiones cognitivo emotivas de los jóvenes en relación con las situaciones de acoso.
- Describir las valoraciones cognitivo emotivas frente a la situación, el agente y los objetos de los jóvenes que hacen parte de una situación de acoso escolar frente al rol de agresor o víctima.

5. REFERENTE CONCEPTUAL

5.1. Aproximación al estudio de los procesos cognitivo emotivos

El desarrollo de los seres humanos, está estrechamente relacionado con los componentes biológicos, cognitivos, emotivos y sociales. Las emociones aparecen en los primeros años de vida. Los bebés demuestran rasgos de temperamento que podrían ser interpretados como expresiones de su emocionalidad, como por ejemplo, disgusto, interés, agrado e incomodidad; para posteriormente evidenciar la presencia de las denominadas emociones “básicas” como la tristeza, alegría, sorpresa, ira o asco, que se distinguen en todas la culturas, y existen en similares condiciones fisiológicas y de expresión facial (Izard, Kagan y Zajonc, 1982).

La emoción es un proceso complejo, que incluye múltiples dimensiones y factores estructurales de un ser humano, que a su vez, se relaciona de forma dinámica y permiten dar respuesta a las situaciones o exigencias que el medio hace, para lograr la adaptación. Este proceso psicológico básico, se interrelaciona con aspectos biológicos, sociales y ambientales, que coexisten con las respuestas comportamentales de los sujetos (Fernández-Abascal y Chóliz, 2008).

Storbeck y Clore (2007) resumen las diversas posturas frente a la relación existente entre emoción y cognición, planteando tres perspectivas desde las cuales se ha estudiado dicha relación:

La primera, hace referencia a la independencia entre emoción y cognición, o sea, que surgen como sistemas separados, argumentando que la amígdala puede provocar emociones aún, sin que la información llegue a la corteza cerebral, enviando la información directamente al tálamo, lo que implica el no procesamiento de estímulos complejos, en los procesos perceptivos y cognitivos.

Esta hipótesis la sustentan, argumentado la existencia de una ruta de conducción de las emociones, por la parte “baja”, lo cual indica que la información de las emociones es provocada por la amígdala, sin necesidad de llegar a la corteza cerebral. Nada que implique procesamientos complejos, como en las investigaciones sociales, que involucran el reconocimiento de rostros o ideogramas.

Se reconoce que la amígdala no trabaja sola, sino que involucra procesos perceptivos y cognitivos; pero reconocen la “ruta baja”, como el camino para el procesamiento y discriminación de estímulos, sin la influencia de la corteza; esto lo sustentan de las investigaciones experimentales comparativas de los sentidos auditivo y visual, con animales como las ratas.

Sin embargo, esta hipótesis sigue siendo cuestión de debate, dado que no se ha comprobado esta “ruta baja” en humanos, dado que las investigaciones y los avances se lograron en animales. Incluso la prueba en monos, dejando la corteza visual inactiva, dificultaba el aprendizaje de algunas situaciones que implicaban el sentido de la visión, dado que las neuronas no respondieron efectivamente.

La segunda hipótesis, sugiere la primacía de la afectividad, donde la exposición a un estímulo implica una reacción emoción, que no es dependiente de la categorización consciente del estímulo. A partir, de investigaciones con el sentido de la visión, la recepción de información del medio ambiente y la interpretación del mismo, la huella cerebral que implica cada uno de los aprendizajes. Suponiendo que la identificación neuronal, posibilita la aparición de recuerdos relacionados con los estímulos existentes en el contexto en el que se desarrolla un sujeto, apoyándose en la teoría de la “ruta baja”, donde el procesamiento afectivo no requiere la participación de la corteza cerebral.

Esta propuesta, rápidamente declinó, con la valoración de casos individuales, en los que se demostró que en algunos procesamientos visuales, no estaba llegando a la amígdala y que se basa en redes neuronales corticales.

Sin embargo, continuaron con la demostración de la supremacía de la afectividad, por tanto aparece el término “impronta afectiva”, reconocido como una huella afectiva que demarca asociaciones entre estímulos, que licitan la aparición de una emoción particular. Investigado desde la asociación entre palabras principales y sus objetivos, posibilitando la categorización, incluso en las relaciones de lógica matemática facilitan la aparición de las respuestas adecuadas; proponiendo que el procesamiento afectivo en las personas se hace de forma automática en el momento de evaluar estímulos sin intención.

Aun así, autores como Storbeck y Robinson (citados por Storbeck y Clore, 2007) continúan en su lucha por demostrar la interdependencia de los procesos cognitivos y emocionales, por tanto suponer que la “impronta afectiva” que implica evaluación y valoración de estímulos, de ninguna manera podría actuar de forma independiente o predominante, sin que lograrse pasar por la corteza cerebral, menos cuando la experimentación se basó en la significación semántica y la relación entre conceptos.

Finalmente, se llega a la conclusión de que Storbeck y Robinson (citados por Storbeck y Clore, 2007) “el procesamiento semántico siempre se activa, independientemente de la tarea

asignada, mientras que la información afectiva se procesa sobre todo cuando la evaluación es una parte explícita de la tarea” (pp. 1221).

La tercera y última hipótesis, supone la “automaticidad afectiva”, posterior a la discusiones sobre la necesidad del proceso atencional antes de realizar una valoración afectiva y de la necesidad de la utilización de la “ruta de arriba” que deja de lado la invariante activación de la amígdala, los investigadores concluyen que la valoración no se presenta de forma automática en el procesamiento de la amígdala, aunque la amígdala es altamente sensible a estímulos como los rostros.

Posterior a esta presentación de un estado del arte de las investigaciones que tenían como objeto de estudio la relación entre la cognición y la emoción, Storbeck y Clore (2007), lanzan una propuesta que están madurando desde la década de los noventa, en la que argumentan la interdependencia de la cognición y las emociones, observándolos como procesos complementarios y no como antagonicos. Donde suponen que, “las reacciones afectivas proporcionan información útil, tanto explícita como implícita de los procesos de evaluación emocionales”, incluso, que el afecto es un moderador en operaciones cognitivas de la percepción, atención, aprendizaje implícito y asociaciones implícitas.

Bajo esta postura, Ortony et al. (1996), proponen la estructura cognitiva de las emociones, como parte fundamental de las experiencias y la interpretación subjetiva del contexto social y la cultura en la que se inscribe un sujeto, postulando la valoraciones cognitivas como eje central de la experimentación emocional. Para ampliar esta premisa se expone a continuación la dinámica relacional establecida por los autores, para la argumentación de la interdependencia procesual de la cognición y la emoción.

Inicialmente, mencionan la existencia de las emociones globales “básicas” como un sistema determinado, con la idea que en conjunto, ellas dan cuenta de todas las posibles emociones, sin desconocer que existen respuestas fisiológicas relacionadas, que dan cuenta de la aparición de una emoción en un sujeto, aun cuando las personas hagan parte de comunidades sociales y culturales diferentes.

En esa medida la condición de “básica”, no hace referencia a la simplicidad del término o de su puesta en escena, o que la mera combinación de dos o más, generen algo más elaborado y complejo; por el contrario es un asunto que involucra condiciones cognitivas particulares facilitadoras de la aparición de una reacción emocional. Además, el hecho de suponer que existen

unas emociones básicas, parece que licita automáticamente la existencia de emociones elaboradas (secundarias) o superiores, sólo que hasta el momento las investigaciones internacionales están fundamentadas en las emociones expresadas desde una perspectiva neurofisiológica.

Por tanto, la apuesta de Ortony et al. (1996) está orientada a generar una teoría explicativa de la existencia de otra serie de emociones que relacionan aspectos como, la situación y el contexto, incluso las características mismas del sujeto que la experimenta, proponiendo una estructura jerárquica de las emociones, donde su complejidad en la aparición “está determinada por el grado (intensidad y valencia) que constituye una forma diferenciada de una reacción afectiva simple.

En cuanto a la intensidad, varía con cada persona, dado que, está influida por múltiples variables desde el principio en la elaboración de la situación que da lugar a la emoción y está constituida por tres variables centrales: la deseabilidad, la plausibilidad y la capacidad de atraer; antes de iniciar con la descripción de cada una de estas variables, es necesario iniciar por conceptos como la valoración, metas, normas y actitudes.

En la estructura de la valoración, plantean que las personas en su mayoría emprenden una acción de acuerdo a sus motivaciones, para esto deben tener de alguna manera estructuradas unas metas, intereses y creencias subyacentes a su conducta. Las metas o planes, es un sistema que sea trazado y está determinado por el estado de cosas que uno desea obtener, requiere de una estructura y algunas suposiciones en relación al proceso, la forma más simple es la activación de un programa creado a partir de redes de funcionamiento que permitan la consecución de aproximaciones a lo deseado.

En cuanto a las normas, hace referencia a las creencias, las cuales intervienen en las evaluaciones decisorias morales y otras clases; por su parte, las actitudes (incluyendo los gustos), constituyen la base para la capacidad de atraer y es el fundamento del agrado.

De esta manera, las variables centrales de intensidad están orientadas de la siguiente manera: La deseabilidad está asociada a los acontecimientos y determinada por lo calculado según las metas. La plausibilidad variable se asocia con las reacciones ante las acciones de los agentes y se calcula con referencia a las normas. La capacidad de atraer, se asocia con las reacciones ante los objetos y se evalúa con relación a las actitudes.

En este orden de ideas, Ortony et al. (1996) proponen que las emociones están categorizadas en tipos, donde “la información no se guarda de modo informativo, en un espacio único de dimensiones” (pp. 19), suponiendo que las emociones se presentan en grupos cuya estructura es

intragrupal la cual es simple, mientras que la estructura intergrupala resulta ser mucho más compleja. Cada grupo cumple con una serie de características en las cuales se incorporan condiciones desencadenantes, pues la descripción de esta última, evidencia claramente las condiciones de aparición de una emoción en particular.

Los grupos de emociones cumplen con dos características, la primera es que “las emociones del mismo grupo tienen condiciones desencadenantes que están relacionadas estructuralmente”. Y la segunda, las emociones de cada familia están relacionadas en virtud del hecho de que comparten las mismas condiciones desencadenantes básicas aunque difieran en cuanto a su intensidad y, en algunas veces, en cuanto al peso que se le asigna a los diferentes componentes o manifestaciones.

Se parte del supuesto, que las emociones están determinadas por “tres aspectos principales del mundo, o de los cambios del mundo, que una persona puede tomar en consideración”: acontecimientos, agentes y objetos. Entendiendo los acontecimientos, como eventos que suceden en un momento particular con una serie de características particulares, que son leídas por un sujeto; cuando la atención se centra en los acontecimientos, el interés está demarcado por las consecuencias y las emociones están demarcadas en subgrupos: vicisitudes de los otros (especialmente sociales), las reacciones que el individuo tiene de ellas y las emociones de bienestar las cuales incluyen alegría y congoja.

Estas últimas, poseen una estructura interna, siendo estados psicológicos paradigmáticos de sentimiento que surgen de prestar atención a los acontecimientos en cuanto estos son deseables o indeseables. El factor principal que afecta a la intensidad con la que se experimenta la emoción está delimitado por el grado en que se evalúa el acontecimiento en cuestión como deseable o indeseable; incluso si el evento propende por la consecución de una meta y/o de la previsión del acontecimiento, por tanto varía la experimentación de la misma en términos de positivo o negativo y el miedo o la angustia que esto genera. Además, los acontecimientos son entendidos como la lectura y elaboración que hacen las personas de un suceso, indistintamente de “las creencias que pueda tener frente a las causas reales o posibles”.

Los agentes por su parte, hacen referencia a personas o entidades (organizaciones), que son reconocidas como generadoras o interventores, de acciones en un contexto particular, por tanto, las emociones son entendidas como “emociones de atribución”, según la responsabilidad de estos participantes en una acción.

La valoración que se desprende de esta categoría, está determinada por la plausibilidad, donde

“el yo” se inclina por aprobar una acción del agente, o por lo censurabilidad, dada la desaprobación de una acción. Por tanto, el énfasis de la emoción de atribución se centra sobre el agente y sobre su función causal más que en el resultado. A su vez, esta valoración está determinada por la unidad cognitiva, descrita como una serie de creencias, de experiencias y expectativas presentes en un sujeto.

Los objetos, simplemente son generadores de agrado o desagrado, lo que se reconoce como emociones de atracción, caracterizadas por las condiciones desencadenantes de amor u odio, que a su vez, se relacionan con la familiaridad que se tenga con el mismo.

Una vez descrita la forma explicativa en la que son entendidas la emociones, aparecen dos premisas importantes, la primera es que las emociones constituyen estados mentales internos que varían de acuerdo al sujeto que las experimenta y la única forma de aproximarse a ella es por medio de un discurso lo suficientemente descriptivo (nutrido), que permita construir una escena lo más cercano a la realidad. Y la segunda, es que se abre una nueva discusión sobre las emociones, puesto que se requiere claridades sobre las fronteras y límites de conceptos interrelacionados como lo son: los sentimientos, el estado de ánimo y el afecto.

5.2 Las emociones y los sentimientos

De acuerdo con Damasio (2010), las emociones están relacionadas con la vida (regulación) y el valor, puesto que hacen parte de los impulsos, motivaciones, fuerzas y sentimientos de una persona. Las emociones son consideradas, las descendientes del valor biológico, mientras que los sentimientos son los que le dan calor a la vida, pues logran que las emociones sean atendidas.

Definir la emociones y los sentimientos, suscita grandes problemas que por décadas los investigadores han tratado de concluir. El primer problema es la heterogeneidad de las emociones, las cuales operan bajo el principio del valor, por tanto tienen un dispositivo que responde a refuerzos, castigos, impulsos y motivaciones, estas últimas inherentes a la familia de las emociones.

Por lo general, cuando se habla de emociones, se hace referencia a las “globales”, como el miedo, la ira y la tristeza, y el funcionamiento como dispositivos generadores de respuestas que regulan la vida, e incluyen un gran componente biológico y fisiológico.

El segundo problema, es la diferenciación entre emoción y sentimientos, donde se supone que son procesos distintos, aunque forman parte de un “ciclo” bien articulado.

Las emociones según Damasio (2010) “son programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionadas por la evolución” (p. 175), las cuales ocurren en milésimas de segundos y consiguen transformar el estado del cuerpo (viseras, músculos, postura, expresión facial, el ritmo cardíaco y el procesamiento cognitivo), requieren de un gran esfuerzo o gran consumo de energía, por lo que puede resultar agotador, permanecer en un estado de activación emocional.

Las acciones se complementan con unidades cognitivas, que incluyen creencias y ciertos modos de procesamiento, donde las acciones incluyen expresiones faciales, posturas y hasta cambios internos (viscerales) y funcionan haciendo que imágenes procesadas anteriormente se pongan en acción en regiones específicas del cerebro, las cuales desencadenan una emoción, como por ejemplo, la amígdala y el lóbulo frontal, una vez, activada una de estas áreas, se activan otras y se desencadenan una serie de eventos, hasta llegar a la reacción del cuerpo, como por ejemplo echarse a correr, o recuperar recuerdos de imágenes pasadas las cuales podrían ayudar con el plan de movilización.

Las respuestas emocionales de un sujeto varían de acuerdo al contexto donde se ha formado y los recursos cognitivos, se ajustan en virtud del ambiente donde habita. Los sentimientos en cambio, hacen referencia al modo en que sentimos las emociones, por tanto están del lado de la interpretación que hace el cuerpo y la mente, las cuales se construyen en imágenes mentales, relacionadas con nuestro mapa cerebral. Por tanto, los sentimientos se basan en la relación existente entre el cuerpo y el cerebro; su funcionamiento está determinado por percepciones “mixtas” en las que se involucran acciones, ideas, estilos de procesamiento cognitivo; o más bien un cumulo de “recursos cognitivos alterados y un despliegue de guiones mentales”. Los pensamientos vivenciados en una situación que evoca una emoción, no constituyen patrones creados, sino, una serie de “reacciones cognitivas de última hora frente a la emoción en curso”.

Damasio (2010), propone que mientras que las emociones son percepciones que se acompañan de ideas y modos de pensamiento, los sentimientos emocionales, en cambio, son principalmente percepciones de lo que nuestro cuerpo hace, mientras se manifiesta la emoción junto con percepciones del estado de nuestra mente durante ese mismo periodo de tiempo.

En relación, a la condición psicológica de las emociones, menciona que, “desde un punto de vista neural, el ciclo emoción-sentimiento tiene su inicio en el cerebro con la percepción y la valoración de un estímulo potencialmente capaz de causar una emoción, y el desencadenamiento

consiguiente de la emoción”.

5. 3. Las emociones en el contexto escolar

En los escenarios de las instituciones educativas, se construyen relaciones entre los participante, alrededor de la transmisión de la información y de reglas contextuales, que a su vez establecen otros procesos, escenarios y protagonistas, dando origen a “ámbitos complejos”, donde los estudiantes van construyendo conocimientos, afloran habilidades y cimientan su personalidad (Menesini et al., 2003).

Lograr la adquisición de conocimientos y el dominio de especificidades, requiere de actividades y relaciones múltiples, incluso muchas de ellas resultan apartándose de experiencias académicas propiamente dichas y pueden ocurrir en lugares apartados al control de los adultos encargados de la formación. Estas experiencias suceden entre las personas que allí conviven, dado que los estudiantes permanecen alrededor de siete horas en las escuelas, compartiendo con personas, con las que no guardan ningún tipo de cercanía (en términos de consanguinidad), la cercanía entre ellos, hace parte de una construcción social, a partir de las representaciones de compañerismo que se hacen en su plano cognitivo.

Para estos autores, Menesini et al. (2003) las representaciones, se construyen desde el conjunto global de relaciones interpersonales que surgen en el medio educativo, desde la permanencia de los participantes (estudiantes y docentes) en las experiencias cotidianas, proporcionando pautas y prácticas organizativas de su comportamiento social que determinan el alcance del mismo, en diversas situaciones, como por ejemplo, lo prudente de una conducta y el contexto en el que se puede realizar, incluso reconocer lo que es moral y culturalmente aceptado por la comunidad en la que se desarrolla. Convirtiendo esas relaciones en un espejo, que coadyuva tanto al reconocimiento como sujeto social y a la reconfiguración constante del mismo.

Para autores como Paladino et al. (2004), la representación social y emocional está directamente relacionada con la interacción social en el ambiente escolar, de tal forma que las emociones no solo aparecen ligadas el desarrollo social, sino al desarrollo cognitivo, que a su vez, está asociado a las experiencias y pueden acelerar o retrasar el momento de la aparición de un proceso mental, que conllevará al ininteligible proceso de aprendizaje y enseñanza.

La relación entre iguales como parte de la experiencia, se convierte en un factor importante para la formación de niños y jóvenes, puesto que en la convivencia, se elaboran normas, estilos,

valores y lenguajes cifrados, que les permiten establecer una comunicación plena dentro de un grupo determinado, que además de afirmar su propia identidad, le suministra competencias propias de las decisiones personales y reafirman su permanencia dentro de un grupo, en el cual aprenden muchas de sus actitudes, ya sea por “imitación, mimetismo o simplemente adscripción a modas”. Si por el contrario, el joven no logra encajar en este panorama puede convertirse en víctima de sus compañeros, dado que se reconoce como alguien diferente; o en el mejor de los casos estará en la búsqueda de un nuevo grupo que comulgue con sus preferencias personales Ortega y Del Rey, (2004b).

En esta búsqueda, los niños y jóvenes experimentan un entramado de emociones que contribuyen a la formación de las representaciones sociales de un mundo real, que para este caso, está directamente ligado con las experiencias interpersonales, determinada por factores afectivos, cognitivos y sociales. Al respecto, diferentes autores, proponen su postura crítica frente a esta construcción, de hecho, autores como Ortony et al. (1996) suponen que las emociones surgen como resultado de ciertas cogniciones que experimenta un sujeto de tal manera, que la conceptualización de una determinada situación, potencia la aparición de una emoción en particular. Por tal razón, la lectura que hacen los niños y jóvenes de lo que acontece en su entorno inmediato (escolar), determina de alguna manera las reacciones biológicas, fisiológicas y comportamentales, incluso al estar tan relacionadas con el contexto, pueden demarcar las características emocionales de los sujetos que las experimentan.

Por su parte, Paladino et al. (2004), mencionan que las emociones infantiles y juveniles, han sido definidas e investigadas desde diversos cuerpos teóricos y múltiples metodologías; en la disciplina psicológica se inscriben en su gran mayoría, sin desconocer la fuerza que tienen las corrientes de las neurociencias. Otros autores como Flavell y Miller (1998, citados por Paladino et al., 2004) postulan la importancia de la comprensión de las emociones, dado que resulta prioritaria para la identificación y promoción de las relaciones adecuadas con los demás, que desencadena “adecuados intercambios interpersonales”.

Banchs (citado por Paladino et al., 2004). Considera que procesos mentales como la emoción, lenguaje y pensamiento, actúan como mediadores en la construcción de imágenes mentales de las relaciones que se establecen con otro. Aclarando que el componente emocional más que un coadyuvante, “*matiza y es matizado*” por las representaciones del mundo que conocemos.

En coherencia con los planteamientos anteriores, las emociones en el contexto escolar están determinadas por factores afectivos, cognitivos y sociales, que facilitan la construcción de representaciones sobre la realidad, sobre las relaciones interpersonales y de este entramado de enseñanzas y aprendizajes, se toman decisiones frente a la conducción de los comportamientos frente a otros sujetos; lo positivo o negativo, está determinado por el rol que se asume y la interpretación que hace de cada evento, individuos u objetos.

5.4. Cognición y emoción en el bullying

Según Ginni (2006), uno de los análisis útiles en la argumentación alrededor de los componentes cognitivos de la conducta agresiva está determinada en la Teoría Social Cognitiva (Bandura, citado por Ginni, 2006), en la cual plantea que el razonamiento moral está vinculado a las acciones afectivas, mediante los mecanismos de “autorregulación”. Durante el desarrollo del niño, estos necesitan adoptar normas como guías, de manera que aparezca el sentido de autoestima y que por otro lado, eviten comportamientos violentos, para evitar la aparición de la autocondenación; solo que pueden aparecer mecanismos de desconexiones en los chicos, cuando intentan resolver una dificultad utilizando el razonamiento social.

Por lo tanto, la conducta agresiva aparece directamente proporcional a la activación de uno o varios de los mecanismos y se evidencia una separación moral en situaciones donde predomina la agresión física y verbal. En cuanto a la vinculación moral, se afirma que la desvinculación da cuenta de un transgresor del comportamiento, lo que disminuye la posibilidad de que aparezca en escena la “auto-eficacia” y la conducta prosocial; mientras que la emotividad, en los agresores carece de la “reactividad de empatía” hacia sus víctimas.

En esta misma línea, Ortega (s.f.), mencionan que la empatía cognitiva y emocional, está basada en competencias que se adquieren en edades tempranas, las cuales dan cuenta de la capacidad de reconocer las intencionalidades y las emociones de las personas que están alrededor, incluyendo la identificación de los “sentimientos de sufrimiento por un daño provocado”; que en los agresores se observa como una facilidad para disociar “la valoración ética del reconocimiento de los sentimientos de los demás”.

Aun cuando la mayoría de los autores refieren la explicación causal del fenómeno Bullying, como una desconexión, Ortega (s.f.), incluyen otra explicación, argumentada desde la “Inteligencia Emocional”, donde suponen que, cada chico tiene la capacidad de organizar

jerárquicamente su habilidad para detectar emociones, factor que determina la condición de empatía.

5.5. Cogniciones y emociones según el rol

Collell y Escudé en el año 2004, en su artículo “el rol de las emociones en los procesos de maltratos entre alumnos” exponen una serie de características asociadas para cada uno de los roles participantes en el fenómeno de la agresión entre compañeros. Reconociendo que tanto agresores, como víctimas muestran serios problemas en la regulación emocional, pues fallan en el reconocimiento de las emociones producto de una situación de hostigamiento entre compañeros.

Frente al agresor, es importante distinguir entre “agresores reactivos y proactivos”, pues de acuerdo a la valoración que hacen de la situación, se diferencian las emociones experimentadas.

Los agresores reactivos, por su parte tendrían una tendencia a reconocer las situaciones ambiguas como hostiles, a eso se le suma la poca capacidad de autocontrol y la angustia frente a los rechazos de sus compañeros, por lo que se pueden convertir fácilmente también en víctima. Esto es a lo que Ortega y Del Rey (2004a) denominaría víctimas-desafiantes, las cuales contantemente se identifican como de un bando o del otro y la reacción emocional predominante es la cólera.

Los agresores proactivos, son aquellos que poseen un rasgo de personalidad dominante y agresivo, frecuentemente son hostiles, capaces de manipular y de mantener relaciones positivas con algunos de sus compañeros.

En cuanto a la emoción, se considera que carecen de “componente afectivo de empatía”, situación que implica serias dificultades para el reconocimiento de emociones básicas como la tristeza o el miedo, en otras personas de su derredor, con graves consecuencias que Collell y Escudé (2004) denominan “con elevados rasgos de psicopatía”, con una emoción dominante de placer, que ha sido relacionado con situaciones de dominación y humillación de sus compañeros, acompañadas de atribuciones de poder y de pertenencia a un grupo, cuando se realizan las acciones negativas en compañía.

Las víctimas por su parte, generalmente experimenta sentimientos de culpa, que es generada por los otros, que contribuyen a que su autoestima sea baja, en comparación con los otros chicos de su edad, lo que aumenta la posibilidad de volver a ser víctima en cualquier momento. Y si la

víctima es una persona segura, justifica la agresiones de sus compañeros, por algún rasgo característico que lo diferencia de los otros niños, por tanto experimenta una complejidad de emociones que alternan en incredulidad, rabia e imponentia; con la aparición de más situaciones de hostigamiento, esta persona puede empezar a interpretar todas las situaciones como hostiles y generar fallas en “las habilidades sociales”.

De acuerdo con este círculo constante de acciones negativas hacia él, Collell y Escudé (2004) mencionan que las víctimas pueden construir estructuras de personalidad “ansiosas e inseguras; sensibles, calladas y prudentes, con tendencia a culpabilizarse” (pp.4) de lo que les acontece y estados constantes de hipervigilancia de las situaciones hostiles.

Otro tipo de víctima, que no experimenta dificultades en sus habilidades sociales, se convierten en blanco de agresiones, por pequeños rasgos que los convierte en diferentes al grupo en el que participan, como por ejemplo: llevar gafas, tener las orejas grandes, estar muy delgado o gordito, en fin cualquier condición está en juego dentro del grupo de pares. Sus emociones están orientadas por el miedo y la ansiedad, incluso autoinculpación por la dificultad que tienen de parar los ataques. (Collell y Escudé, 2004)

Para finalizar, resulta pertinente citar a Menesini et al. (2003), quienes realizaron un rastreo a las emociones experimentadas por los chicos en situaciones de acoso u hostigamiento entre compañeros y decidieron utilizar en su investigación sobre “Emociones morales y Bullying: Una comparación transnacional de Diferencias. Entre los agresores, víctimas y observadores”, la emociones predominantes hasta ese momento, que son: culpable, avergonzado, indiferente, u orgulloso, suponiendo que son de carácter global a partir de la descripción de otras investigaciones relacionadas y casos expuestos. Y concluyen que los agresores, presentan mayores niveles de desconexión moral en comparación con las víctimas y con otros niños, a su vez los agresores tienen características egocéntricas sobre todo en la descripción de la atribución moral en una situación donde tiene el papel de agresor y encuentran como justificar su posible falta. Expresan abiertamente sentirse orgulloso o indiferentes por la situación de acoso, y les cuesta construir una explicación (desde el discurso) empática. El carácter egocéntrico es consistente en los agresores a través de diferentes culturas europeas estudiadas, por tanto, los participantes del acoso entre escolares podrían enmarcarse en dos lógicas de razonamiento, la primera que da cuenta de normas egocéntrica y convencionales, con pocas respuestas empática y

la segunda con una gran dificultad para atribuir responsabilidad sobre el suceso y mucho el logro de una conexión con las normas morales.

5.6. Cogniciones y emociones según la forma de agresión

De acuerdo con Collell y Escudé (2004), en su tipificación de abiertas o indirectas, mencionan que las emociones asociada a cualquiera de las dos formas, están relacionadas con ejercer poder sobre otro, ya sea por defenderse o por dominar. Pero de la ocurrencia del evento, depende las emociones que se experimentan y se pueden mover en la siguiente variedad: “el miedo, la valentía, la ira, el odio, el deseo de venganza o el de justicia, el despecho, el menosprecio, la ambición, la envidia, el orgullo, etc.”.

En la agresión indirecta, como lo mencionan Del Rey, Ortega y Feria (2009), tiende a no aparecer acompañada de reacciones agresivas por parte de los agredidos, pues al parecer desaparece la “expectativa social” la cual hace referencia a los aprendizajes de la infancia, en los cuales se interioriza, la expectativa de una reacción de las personas que están alrededor, ante nuestras acciones. Por tanto, pareciera que las consecuencias del agresor, frente a sus acciones negativas quedan diferidas después del suceso de intimidación, y como ya ha sido explicado por las teorías del aprendizaje operante, si una acción no está acompañada de una consecuencia real y contingente, el sujeto tenderá a repetir dicha acción.

Y qué decir de los espectadores, quienes actúan como críticos antes las relaciones interpersonales, estableciendo algunos castigos sociales, frente a los comportamientos inadecuados o dañinos y se suponen que disminuyen o frenan la aparición de acciones negativas, pero en el caso de las agresiones indirectas, al acontecer de manera ambigua, casi que son imperceptibles a las personas presentes en el acto, en conclusión el dispositivo del control social es ausente (Ortega, Paz y Calmaestra, 2009).

5.7. La convivencia escolar

5.7.1. El fenómeno del bullying

Las instituciones educativas se han caracterizado por ser un contexto en el cual se presentan situaciones que evidencian el fuerte impacto físico y psicológico de violencia de escolar en todas sus dimensiones, siendo cada uno de los miembros participantes directos e indirectos de esta problemática, sin diferenciar sexo, edad, nivel socioeconómico ni raza. Esta problemática se

caracteriza por ser una categoría amplia, la cual incluye actos agresivos y dañinos que tienen como objetivo agredir a otro u otros, (no necesariamente de su misma condición física o psicológica), ya sea dentro o fuera de institución.

Autores como Palomero y Fernández (2001) consideran este hecho como una situación, en la cual:

Los profesores y profesoras sufren las agresiones de sus alumnos, de sus compañeros y de sus superiores; los alumnos, a su vez, están expuestos a las agresiones de sus compañeros y de los profesores; y todos ellos sufren aunque de distinta forma, las coacciones de la institución escolar y la presión de la violencia estructural (pp. 26).

Al interior de esta problemática, se encuentran actos como el problema de pandillas, la drogadicción, problemas de disciplina, deserción escolar, vandalismo. Así mismo, reconocen que la nominación “violencia escolar”, hace referencia a todo acto de agresión que se gesta dentro o fuera de la institución educativa, que involucra los participantes de la misma; a su vez, estos actos han sido asociados a la situación socioeconómica y política o de conflicto interno que demarca cada país (Paredes et al., 2008).

De acuerdo a lo afirmado por Derbaix y Blaya (citado por Del Rey y Ortega, 2008), “el bullying es un tipo de violencia entre compañeros y por tanto, es violencia escolar y no un fenómeno distinto a ella” (pp. 40) como inicialmente se conoce que los estudios investigativos sobre del bullying, tuvieron su principio en los países escandinavos, siendo Olweus autor e investigador pionero en el tema, pues fue quien después de una serie de hechos (violentos y de suicidio) aislados en instituciones educativas, se interesó por indagar más acerca de las posibles causas de lo ocurrido.

De acuerdo con los planteamientos de Olweus (citado por Collell y Escudé 2006b), en las instituciones educativas de diversos países (contexto cultural) se presenta el fenómeno que evidencia el acoso entre iguales, entendiendo iguales como niños o jóvenes con características y condiciones similares, donde no cabe la diferencia de fuerzas de las condiciones físicas, psicológicas o sociales, pero donde existe un desequilibrio de fuerzas, en cuanto a la relación de poder que se establece entre ellos, conduciendo a una situación que expone amenazas y acosos entre los escolares en las que un individuo en particular hostiga a otro, o aquellas en las que la agresión proviene de todo un grupo (Olweus, 1998).

Este fenómeno denominado Bullying, en la actualidad todavía no presenta una definición clara en los países hispano parlantes, si se hace la traducción de forma literal se plantearía como “matoneando”. Esto se evidencia en el estudio realizado por Paredes et al. (2008), donde se revela en sus resultados que los estudiantes no identifican las situaciones de acoso, como agresiones directas o indirectas y mucho menos tienen un nombre para denominar a los niños o jóvenes que emiten conductas agresivas hacia otros; incluso mencionan que el fenómeno genera unas características propias que “traspasan culturas y condiciones socio políticas”.

Olweus (1998), plantea de forma más clara y cercana a la experiencia que se experimenta en la escuelas, una serie de características que determinan, que: “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. pp. 25”, todo esto sin un motivo aparente. En este sentido, afirma que:

Se produce una acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona. Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner motes. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro mediante el contacto físico. También es posible llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede, o negándose a cumplir los deseos de otra persona (Olweus, 1998, pp. 25).

De igual forma, este autor aclara, que es relevante tener en cuenta que dichas acciones negativas deben presentarse de manera repetitiva y constante, durante un tiempo determinado (mínimo una vez al mes); sin embargo, es importante resaltar que el hecho de caracterizar y describir claramente este fenómeno, no asegura del todo la eficacia del proceso de identificación de su presencia dentro del entorno escolar, pues investigadores como Collel y Escudé (2002), señalan que al no pertenecer a la categoría de agresiones organizadas o espontáneas, en las que se busca recíprocamente el mal mutuo, ni a los actos de vandalismo u otros comportamientos problemáticos que se podrían manifestar de una manera más o menos abierta en el entorno escolar, es “ un tipo de violencia que a menudo sólo se manifiesta bajo la superficie de las relaciones observables en la escuela, oculta casi siempre para los adultos, pero bien conocida por el alumnado” (Collel y Escudé, 2002, pp.22).

Suponer que todos los chicos que pasan por la escuela, saben de qué se está hablando, es un supuesto erróneo e iluso, pues aunque todos han vivido situaciones similares, han enmarcado esta situación dentro de categorías como la amistad, la recocha o la relación de compañerismo de años, difumina las acciones de agresión y minimiza las consecuencias tanto físicas, como psicologías ligadas a ellas (Ruiz, 2011).

A niños, jóvenes o adultos les cuesta reconocer que un estudiante está siendo hostigado por pares o es víctima cuando otro estudiante o varios de ellos, le dicen cosas con significados hirientes, o hacen burla de él/ella o lo/a llaman con nombres que tienen significados hirientes, lo/a ignoran o excluyen completamente del grupo de amigos o lo dejan fuera de cosas a propósito, lo/a golpean, patean, empujan, tumban, o lo/a encierran en un cuarto; también, dicen mentiras o difunden falsos rumores sobre el/ella, o envían notas y tratan de hacer que otros estudiantes sean antipáticos con él/ella. Les hacen otras cosas hirientes (Olweus, 2001).

Cuando se habla de bullying, esas acciones suceden repetidamente y es difícil para el/la estudiante agredido/a, defenderse por sí mismo. También se llama bullying cuando se burlan repetidamente de manera hiriente de él/ella. No se reconoce como bullying cuando la burla es hecha de una forma amigable y juguetona. Tampoco es bullying cuando dos estudiantes de más o menos la misma fuerza, discuten o pelean. (Olweus, 2001). Este tipo de violencia, que se manifiesta en el contexto de convivencia en la escuelas, por lo general esta oculta para los adultos, pero es bien conocida por los estudiantes o participantes. Al convertirse en una situación de agresión difícil de identificar y de diagnosticar, aumenta la gravedad de las consecuencias psicológicas, y por lo tanto, también se convierte en una condición ardua de intervenir (Collel y Escudé, 2002).

El maltrato entre iguales puede tomar diferentes formas, es decir, se presentan en ciertas categorías como lo menciona Olweus (1998), en donde hace referencia al acoso directo e indirecto. En cuanto al acoso directo menciona las acciones en las cuales enfrentan a la víctima, por ejemplo, en la modalidad de agresión física se puede encontrar, golpear, amenazar con armas y el dar empujones. En la modalidad de agresión verbal, se incluye los insultos las burlas y los apodos, también se evidencia en la exclusión social ataques directos como la exclusión del grupo, al no dejar participar en una actividad.

En esta misma línea el autor, considera el acoso indirecto, como una serie de agresiones de tipo físico como por ejemplo, robar, esconder y romper objetos de otro; respecto a la agresión

verbal, se encuentra, el hablar mal del otro y difundir falsos rumores; por último, en la exclusión social, está “ningunear” e ignorar. Es importante resaltar que este tipo de agresión indirecta es la más difícil de detectar, ya que según estudios como el de Paredes et al. (2008), la falta de participación y vigilancia de los profesores, las directivas de la institución, los padres de familia y de los adultos en general, contribuyen a la perpetuación o evitación de este fenómeno.

Por su parte Collel y Escudé (2002), proponen otra categorización de las acciones negativas, describiéndolas desde su praxis:

Maltrato físico

- Indirecto: esconder, robar o romper cosas de alguien...
- Directo: pegar, amenazar con armas...

Maltrato verbal

- Indirecto: hablar mal de alguien, difundir rumores falsos...
- Directo: insultar, utilizar apodosos...

Exclusión social

- Indirecta: ignorar, ningunear...
- Directa: excluir, no dejar participar a alguien en una actividad...

Maltrato mixto (físico y verbal)

- Amenazar para intimidar, obligar a hacer cosas –chantaje-, acosar sexualmente...

Ya se trate de un acto directo o indirecto, físico, verbal, social o mixto, se puede afirmar que es una agresión intencionada, con el objetivo de generar daño a los niños y jóvenes que comparten un mismo espacio de formación escolar; estas acciones ocurren de manera frecuente y de acuerdo con Olweus (1998), este fenómeno adquiere formas más graves y tiene mayor relevancia en los jóvenes de 10 a 15 años.

5.7.2 Roles de los participantes en el Bullying

Dentro la dinámica bullying, se pueden caracterizar los participantes de esta problemática:

Las víctimas, estos participantes pueden presentar particularidades físicas y comportamentales, que de una u otra manera llaman la atención dentro del grupo, y pueden ser significados como signos de vulnerabilidad, puesto que según MacNamara (citado por Smokowski y Holland, 2005),

Suelen ser pequeños en estatura débil y frágil comparados con los agresores; así las victimas no pueden a menudo protegerse ellos mismos del abuso, además de ser más reservadas, cautelosa, ansiosas, inseguras y sensibles que la mayoría de otros niños y suelen mantener poca comunicación y pocas habilidades en la solución de problemas. (pp. 104)

A su vez, Olweus (1998) menciona que estos personajes presentan carencias en habilidades sociales, como por ejemplo, la asertividad, contribuyendo negativamente en el establecimiento de las relaciones con sus pares, generando dificultades para agrandar sus círculo social, desencadenando situaciones de soledad y abandono, durante eventos escolares como los trabajos en grupo, la hora del descanso (recreo) y las actividades lúdicas entre otras.

También es posible, encontrar una alta tendencia de abuso hacia los estudiantes que presentan ciertas dificultades físicas o psicológicas relevantes, como diversidad cognitiva, que los incluyen en programas especiales de aprendizaje o se encuentran al otro extremo siendo estudiantes destacados por su alto nivel académico y disciplinario. Además la presencia de características como usar gafas, tener sobrepeso o ser muy delgado, ser más alto o bajo que el resto de sus compañeros, tener una nariz o cualquier rasgo facial demasiado grande Menesini et al. (2003). Se debe tener en cuenta, que poseer alguna de estas características para los participantes conlleva o desencadena una serie de abusos, como por ejemplo el uso de la burla, la exclusión, la agresión o el irrespeto al asignar apodos a dichos sujetos, ajustándose a lo que el autor menciona como característica de la violencia, expresiones y hecho de crueldad hacia otro u otros.

Las personas que reciben estas agresiones, presentan una serie de daños en su vida en donde de forma inmediata evidencian una baja autoestima, lo que conlleva a la timidez y la inseguridad dejando de establecer relaciones sociales por la falta de confianza en sí mismos lo que desencadena un aislamiento social y soledad (Menesini et al., 2003). A largo plazo, se pueden ver las consecuencias expresadas en ausentismo escolar, debido al rechazo y miedo que experimentan para asistir al colegio.

Collel y Escudé (2002), señalan que también las víctimas en especial del sexo femenino pueden presentar trastornos en la ingesta de alimentos, como por ejemplo bulimia y anorexia y una serie de síntomas psicósomáticos como ansiedad y depresión, las cuales se presentan con mucha frecuencia y en el peor de los casos, como una forma de solución del problema, el suicidio o el homicidio.

Olweus (1998) identifica la presencia de dos tipos de víctimas las sumisas o pasivas, suelen no responder a los abusos que les proporcionan los agresores, presentan grandes niveles de ansiedad en la mayoría de los casos y provienen de familias sobre-protectoras en donde los padres y familiares evitan que sus hijos resuelvan las situaciones de conflicto que se les presentan en su vida cotidiana, pues como lo menciona McNamara (citado por Smokowski y Holland, 2005), estas familias los perciben como incapaces y débiles obstaculizando el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos.

Las víctimas provocadoras, suelen presentar una personalidad con rasgos ansiosos alternándolos con agresividad ante el maltrato recibido de otro u otros de sus compañeros. Dentro del aula de clases suelen denominarse como hiperactivos, irritantes y con atención dispersa. Según Pellegrini (citado por Smokowski y Holland, 2005), estos participantes suelen observar dentro de su entorno familiar, la interrelación a través de compartimientos agresivos, donde generalmente se presentan carencias afectivas y perciben su entorno como amenazante. Es importante tener en cuenta que el padecer por mucho tiempo estas agresiones, conlleva que niños y jóvenes terminen adoptando conductas agresivas como forma de relacionarse con las personas que los rodean; autores como Menesini et al. (2003), afirman que aquellos que han tenido una experiencia relativamente larga de ser victimizados se convierten a su vez en agresores.

Por su parte, los agresores, según The National School Safety Center (NSSC) (citado por Smokowski y Holland, 2005), son los participantes del bullying que presentan rasgos dominantes de personalidad, son destructivos y con baja tolerancia a la frustración, tienen como medio de resolución de sus conflictos la violencia, actúan de forma impulsiva, poseen un temperamento fuerte; en su mayoría expresan no sentir remordimiento cuando generan daño a alguien; por el contrario, sugieren cierto agrado de utilizar la violencia contra sus compañeros; además, estos personajes generalmente no gozan de un buen estatus académico ni disciplinario. Poseen una gran habilidad para justificar sus acciones negativas o para adjudicarle la culpa a otros de tales actos, lo que conlleva a perpetuar el fenómeno bullying, y generar más incertidumbre y temor en la víctima, ya que no se identifica al agresor como parte del problema, en muchas ocasiones haciendo el clima escolar más difícil.

Se debe tener en cuenta que los agresores pueden presentar estructuras psicológicas, que incitan en gran parte la aparición y mantenimiento de conductas agresivas, como por ejemplo, las que plantea Olweus (1998), donde las vivencias familiares negativas y los vacíos afectivos

pueden generar que estos participantes del bullying conciban su entorno como hostil; también se puede encontrar la necesidad de poder y con esto los beneficios de obtener los que se quiere por medio de la sometimiento de un otro.

Olweus (1998) hace especial énfasis en diferenciar los tipos de agresores, ya que él plantea que hay dos categorías, la de los populares y los impopulares. La primera, consiste en agresores que tienen buenas habilidades sociales y se relacionen con otros estudiantes populares, además, no hay culpa ni remordimiento por ser agresores; al contrario, se sienten bien por tales acciones negativas, ya que son aprobadas y apoyadas por sus compañeros, de hecho esto los posiciona como líderes frente al grupo de compañeros. El segundo tipo de agresores, son todo lo contrario, ya que tienen dificultades en relacionarse con sus pares y generalmente son rechazados o no son tenidos en cuenta por el grupo, la agresión puede ser utilizada por estos como forma de relacionarse con los demás o llamar la atención.

El autor denomina los dos tipos de agresores, como los agresores típicos, que además de caracterizarse por tener una visión positiva de sí mismos por ser impulsivos y dominantes, son poco empáticos con sus víctimas. Y los agresores pasivos seguidores o secuaces, los cuales apoyan a los otros agresores en sus acciones negativas, no tienen la iniciativa propia para llevar a cabo las agresiones (Olweus, 1998).

Los sentimientos experimentados en quienes desempeñan este rol, después de las situaciones de agresión, puede fluctuar entre la indiferencia y el agrado por las acciones negativas realizadas, lo que actúa como un factor de mantenimiento de las conductas dominantes e impulsivas del agresor, llevando así a perpetuar la problemática bullying. Los sentimientos de culpa, arrepentimiento o vergüenza por las acciones negativas realizadas contra otros, también suelen aparecer en algunos agresores, situación que no siempre ocurre en el momento de la agresión, sino que sucede pasado el tiempo, incluso años posteriores al hecho, en donde se puede llegar a presentar problemas de ansiedad y tristeza, entre otras (Collel y Escudé, 2002).

Al igual que las víctimas, los agresores “verdugos” presentan efectos negativos en su vida, debido a su acoso (Olweus, citado por Ortega et al., 1998); los agresores presentan un desgaste significativo en las relaciones sociales y un bajo nivel académico y disciplinario, es este mismo desinterés por realizar obligaciones escolares que se presenta el fracaso escolar. A largo plazo y en el peor de los casos, se puede llegar a la deserción escolar o a la expulsión de las instituciones educativas, situación que genera alternancia en varias de ellas. De igual forma, estas agresiones

y acciones negativas las pueden trasladar a diferentes contextos como son peleas callejeras, entre otras.

Collell y Escudé (2006b), caracterizan a estos participantes por su poco control emocional y de impulsos, por la falta de autorregulación, es así como fácilmente se ven envueltos en problemas de abuso de alcohol y otras sustancias; además, pueden llegar a desencadenarse en trastornos de conducta. Autores como Kumpulainen, Rasanen y Puura (2001), hacen énfasis en que “el trastorno por déficit de atención, es el trastorno psiquiátrico más común en el grupo de agresores” (pp. 105).

Aunque los agresores se pueden caracterizar por sus problemas atencionales y disciplinares, las víctimas, al igual que los anteriores, se encuentran bajo la obstrucción de un adecuado proceso de aprendizaje, ya que la dinámica escolar se ve fuertemente alterada por el fenómeno bullying.

En ambos casos víctimas y agresores, Díaz-Aguado (2005) plantea que:

La ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres y especialmente por parte de la madre, que manifiesta actitudes negativas o escasa disponibilidad de atender al niño y fuertes dificultades para enseñar a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente uso de métodos coercitivos autoritarios, utilizando muchas veces el castigo físico. (pp.1)

En posteriores estudios se ha evidenciado una tendencia a repetir este rol en diferentes contextos de su vida adulta (familiar y laboral) (Reátiga y Hoyos, 2007). También se ha demostrado que las víctimas no solo repiten estas conductas, sino que también por medio de este aprendizaje social se convierten en agresores de personas que perciben como más débiles que ellos, es decir, que en cierta medida pueden llegar a desempeñar los dos roles. (Menesini et al., 2003).

Los agentes que actúan como observadores, aunque no hacen parte directa del la problemática, están inmersos en ella, ya que al ser parte del grupo escolar identifican los rasgos característicos de los participantes activos (víctimas y agresores). Los observadores llegan a conocer toda la dinámica de la agresión, pues identifican con claridad los lugares en los cuales sucede constantemente las intimidaciones, la forma en que ocurre como burlas, riñas, daños y las consecuencias que las víctimas pueden llegar a padecer (Menesini et al., 2003).

Menesini et al. (2003), Díaz-Aguado (2005) y Collell y Escudé (2006b), afirman que a pesar de que estos participantes no se vean afectados propiamente por los comportamientos agresivos de otros, suelen verse afectados psicológica y moralmente; pues la ley del silencio que acogen con el fin de evitar ser en un futuro víctimas de acoso, perpetúa el fenómeno. Esto aleja y obstaculiza la intervención de los adultos, generando en niños y jóvenes altos índices de ansiedad al verse impotentes ante la situación de acoso que presencian o al pensar que en cualquier momento podrían ser ellos víctimas.

En la misma línea de la identificación de los participantes del fenómeno bullying, Olweus (citado por Collell y Escudé, 2004) menciona la propuesta de incluir otros participantes que hasta el momento no se han incluido, y poco se han caracterizado en estudios empíricos. Además, de los ya mencionados agresor y víctima, sugieren nuevas divisiones en los participantes del grupo escolar:

Los **seguidores**: no empiezan la agresión pero toman parte activa.

Los **partidarios**: no toman parte activa pero apoyan la agresión mostrando cierto grado de apoyo abierto o bien mostrando su conformidad y agrado.

Los **espectadores**: pretenden no tomar posición. Adoptan la actitud “lo que sucede no me incumbe”, en un intento de neutralidad.

Los **posibles defensores**: no les gusta la agresión y piensan que habría que ayudar a la víctima, pero no lo hacen o no saben cómo hacerlo.

Los **defensores**: no les gusta la agresión y ayudan a la víctima o lo intentan.

Esta amplia descripción de los agentes participantes en el bullying, demuestra que, los niños y jóvenes al estar expuestos por un tiempo prolongado al fenómeno, se ven afectados, ya sea por su implicación directa o indirecta, asumiendo una postura (comportamiento) frente a lo que ocurre, y por todas las consecuencias físicas, psicológicas y sociales que esto implica.

6. METODOLOGÍA

6.1. Tipo de estudio

Investigación de tipo deductivo con un alcance descriptivo, por cuanto pretende especificar las propiedades del fenómeno bullying desde la caracterización cognitivo y emotiva en una serie de situaciones que acontecen a escenarios sociales (del contexto educativo), enmarcando el fenómeno en la agresión sistemática entre pares. Este estudio está encuadrado en la metodología cuantitativa la cual es conducida en ambientes controlados, centrando su trabajo en la profundización en conceptos específicos, donde el investigador tiene una aproximación al contexto con el propósito de confirmar la presencia de las características propias de las variables y los datos constituirán valores numéricos, frecuencias o tendencias, que orientan la realización de generalizaciones en las poblaciones específicas y con condiciones similares. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Según Creswell (1998), la investigación cuantitativa constituye un método complejo de experimentos donde se estudian un número no determinado de variables y su relación basado en la perspectiva teórica positivista en un ambiente controlado, que posibilite aproximaciones a predicciones e interpretaciones causales. En este estudio se abordó el fenómeno desde un diseño no experimental el cual permite el estudio de las variables y sus posibles relaciones desde un contexto natural cuando ya la situación ha acontecido, por lo que la medición no implica la manipulación deliberada de las variables, aun así la situación es susceptible de ser estudiada y analizada. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

No hay que olvidar que, los diseños transaccionales descriptivos como lo es en este estudio, según Hernández, Fernández y Baptista, 2014, se tiene como objetivo la identificación de las características de las diversas variables, modalidades o categorías y/o grupos poblacionales del estudio, donde se tienen en cuenta situaciones, contextos, fenómenos, comunidades. Para el caso de las categorías de interés cognición y emoción se optó por el apoyo de la técnica de recolección cualitativa entrevista semi-estructurada, que constituye una excelente forma de acopio de información en ambientes cotidianos de los participantes, la cual fue utilizada como una fuente de profundización que le aporta al instrumento estandarizado que ya había sido aplicado para identificación de la presencia de Bullying y los actores.

En esta línea, las categorías de interés desarrolladas por Ortony et al., 1996 y Menesini et al., 2003, en la que mencionan la interrelación de la cognición y la emociones, el abordaje discursivo de los participantes “formas de expresión” se convierte en un eje central, puesto que la única forma de acceder a la emoción experimentada por una persona, incluye la descripción detallada de las situaciones, los agentes y objetos participantes, cuestión que implica centrar la atención de la investigación en elementos como, el léxico, la semántica, la sintáctica y la semiótica, en las escenas de hostigamiento entre compañeros.

A su vez, pretende hacer una aproximación verdadera a una premisa sencilla, que no indica una descripción banal, por tanto, los datos y los resultados posibles han de ser reflejo de lo que ocurre en una realidad, a partir de las experiencias de los sujetos y la reconstrucción discursiva desde su perspectiva (Gálvez, 2003a). Finalmente, se reconoce la complementariedad y el aporte de la aplicación de diversas técnicas de recolección de datos a los estudios investigativos en seres humanos, cuando el investigador está interesado en conceptos, percepciones, emociones, interpretaciones, etc. Vivencias que sólo pueden ser manifestadas por medio del lenguaje de los participantes. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

6.2. Categorías de Análisis

6.2.1. Unidad de análisis: fenómeno bullying

El cual se ha caracterizado por la ejecución de acciones negativas, que tienen la intencionalidad de generar daño a “otro”, en el contexto escolar entre compañeros de clase. Olweus (1998) propone que existe bullying cuando:

Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro mediante el contacto físico. También es posible llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede, o negándose a cumplir los deseos de otra persona. Las cuales deben producirse de forma repetida en el tiempo sistemáticas. (pp.25)

Teniendo en cuenta los aportes teóricos de autores como Olweus (1998), Collell y Escudé (2006a) y las investigaciones de Ortega y Del rey (2004b), se realiza a continuación la Tabla 1:

Tabla 1.

Clasificación de las distintas formas de maltrato entre iguales.

Categorías	Subcategorías	Directa	Indirecta
Maltrato entre iguales (Bullying)	Agresión física	- Golpear el cuerpo del compañero. - Dar empujones, patadas. - Impedir el paso - Gestos obscenos - Hacer muecas - Amenazar con armas - Pellizcar al compañero	- Robar objetos de uno - Romper objetos de uno - Esconder objetos de uno
	Agresión verbal	- Insultar - Sabotear las participaciones de los compañeros - Burlarse - Amenazar verbalmente - Poner apodos - Ridiculizar - Abuchear	- Hablar mal de la persona - Difundir falsos rumores
	Exclusión social	- Manifestar abiertamente a su compañero que no puede participar o hacer parte de un grupo o actividad. - No dejar participar... - Negarse a una petición	- Ignorar - Ley del hielo

Retomado de Olweus (1998), Collell y Escudé (2006), Ortega y Del Rey (2004b). Compilado por Rojas (2012).

En relación con la “sistematicidad” o a la producción de acciones negativas de forma repetida.

Se establece en términos de tiempo, las siguientes opciones:

1. Diariamente
2. Varias veces a la semana
3. Varias veces al mes
4. Al menos una vez al mes
5. Menos de una vez al mes

Sugiriendo que las cuatro primeras opciones constituyen la presencia del fenómeno y las otras dos opciones puntúan en caso de que aparezca una situación intimidatoria particular sea de alta gravedad, en cuanto a las acciones negativas, las lesiones y sus consecuencias.

A partir de lo mencionado anteriormente, se llevó a cabo el análisis y la identificación de la presencia de agresores-víctimas y las características del fenómeno bullying.

6.2.2. Unidad de análisis: Características cognitivo-emotivas

Según Ortony et al. (1996), la cognición y la emoción constituyen dos procesos interdependientes, que aparecen de forma simultánea en un sujeto que está experimentando una respuesta emotiva; la cual está determinada por aspectos como la situación, el contexto e incluso las características mismas del sujeto que la experimenta.

Por tanto, la respuesta emotiva podría estar descrita desde factores como: acontecimiento, agentes y objetos, participantes en una escena. Que a su vez, se valoran cognitivamente, de acuerdo al grado de intensidad que experimenta el sujeto.

Teniendo en cuenta la teoría explicativa de la estructura cognitiva de las emociones, propuesta por Ortony et al. (1996), se describen las categorías en la Tabla 2.

Tabla 2.

Características cognitivo emotivas.

Categoría valoración del acontecimiento con respuestas emocionales de bienestar				
	Aspecto del mundo Acontecimiento	Resultado	Reacciones	Emociones De bienestar
Características cognitivo emotivas	Bienestar	Deseable Coincide con una meta esperada	Contento por	Agradablemente sorprendido, alegre, complacido, contento, encantado, entusiasmado, eufórico, extasiado, feliz, gozoso, jubiloso, sentirse bien.
	Bienestar	Indeseable Coincide con una meta no cumplida	Disgustado por	Acongojado, añoranza, apesadumbrado, aturdido, conmovido, deprimido, desasosegado, descontento, desdichado, disgustado, duelo, enfadado, infeliz, sentirse mal, solitario, triste.
Categoría valoración del acontecimiento con respuestas emocionales de vicisitudes				
	Vicisitudes Los acontecimientos siempre se refieren a lo que le sucede a los demás.	Deseable Se supone deseable para el otro.	Estar feliz por	Contento por, encantado por, feliz por.
		Indeseable Presuntamente indeseable para alguna otra persona.	Lamentarlo por	Compasión, lástima, lamentar por, simpatía, triste por.

Vicisitudes Merecimiento del otro De mala voluntad	Deseable Para alguna otra persona	Descontento por	Celos, envidia, resentimiento.
	Indeseable Se presume indeseable para alguna persona	Contento por	Alegría por el mal ajeno.
Categoría valoración del acontecimiento II (sin confirmar, confirmado y refutados) con respuestas emocionales de previsión			
Aspecto del mundo Acontecimiento II	Resultado	Reacciones	Emociones De previsión
Previsiones Acontecimiento no confirmado	Previsión de un acontecimiento Deseable	Contento por	Anticipación, esperanza, esperar, excitación, expectación
	Previsión de un acontecimiento Indeseable	Descontento por	Amedrentado, ansiedad, preocupación, aterrorizado, miedo, nervioso, petrificado
Previsiones Acontecimiento confirmado	Confirmación de una previsión confirmada de una acometimiento Deseable	Contento por	Complacencia, cumplimiento de esperanza, satisfacción
	Confirmación de una previsión confirmada de una acometimiento Indeseable	Descontento por	Temores confirmados
Previsiones Acontecimiento refutado	Refutación de un acontecimiento Deseable	Descontento por	Decepción, desesperanza, frustración, romper el corazón.
	Refutación de un acontecimiento Indeseable	Contento por	Alivio
Categoría valoración del agente (sujetos participantes) con respuestas emocionales de atribución			
Aspecto del mundo Agente	Resultado	Reacciones	Emociones De atribución
El yo	Plausible	Aprobación	Orgullo
	Censurable	Desaprobación	Autocondena, autoinculpación, autorreproche, sentirse culpable, mortificación, vergüenza.
Otro	Plausible	Aprobación	Admiración, aprecio, consideración, estima, respeto
	Censurable	Desaprobación	Desdén, desprecio, indignación,

Categoría valoración del agente (sujetos participantes) en relación al acontecimiento con respuestas emocionales compuestas			
Aspecto del mundo Agente	Resultado	Reacciones	Emociones Compuestas
Otro	Acción plausible de otro y el acontecimiento es deseable	Aprobación Contento por	Agradecimiento, gratitud, aprecio, sentirse en deuda
	Acción censurable de otro y el acontecimiento es deseable	Desaprobación de Descontento por	Cólera, enojo, exasperación, furia, ira, irritación, ofendido, rabia.
El yo	Acción plausible de uno mismo y el acontecimiento es deseable	Aprobación de Contento por	Autosatisfacción, autosuficiencia, complacencia, contento consigo mismo.
	Acción censurable de uno mismo y acontecimiento indeseables	Desaprobación de Descontento por	Enojo consigo mismo, penitencia, remordimiento.
Categoría valoración del objeto con respuestas emocionales de atracción			
Aspecto del mundo Objeto	Resultado	Reacciones	Emociones De atracción
Atracción	Atractivo Agrado por un objeto	Agrado por	Adorar, afecto, amor, atracción, gustar.
	Repulsivo Desagrado por un objeto	Desagrado por	Aborrecer, repulsión, desagrado, detestar, disgustar, odio, repugnancia, aversión.

*Según Ortony et al. (1996). Realizado por Rojas (2012)

6.3. Unidad de trabajo

Los participantes del estudio, fueron 33 estudiantes de una institución educativa privada-mixta, con edades comprendidas entre los 12 y 21 años, matriculados en los grados de sexto a décimo, estrato socioeconómico 3 y 4, de la ciudad de Palmira.

Respecto a la institución educativa, está ubicada en la zona céntrica de la ciudad de Palmira. En términos educativos, está orientada por el desarrollo de las diversas dimensiones del ser humano, a su vez, se promueve la estrategia pedagógica personalizada acorde a las condiciones y características demostradas por el estudiante, por tanto en cada uno de los niveles (grados) constan de un máximo de 10 estudiantes. El modelo pedagógico está orientado por el enfoque

constructivista, en el que a la par del trabajo individual, se propende por el desarrollo cultural y social; esta propuesta educativa favorece la implementación de actividades que refuerzan los aprendizajes de forma constante, por tanto, las acciones de evaluación de igual forma se realizan diariamente, que le permite evidenciar los cambios progresivos de cada uno de los participantes.

Los participantes del estudio, debían cumplir con los siguientes criterios:

- Encontrarse matriculados en la institución educativa.
- Asistir con regularidad a la institución.
- Indicar que han identificación del fenómeno Bullying dentro de la institución.
- Indicar su participación en acciones propias del fenómeno Bullying en los roles de agresor o víctima.

Y quienes tuvieran las siguientes condiciones particulares, no podían continuar con la participación como sujetos del estudio:

- Identificarse con un diagnóstico tipificado por el Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales [DSM-IV].
- Identificarse con un rol diferente al de agresor y víctima.
- Indicar la presencia de alteraciones cognitivas o emocionales confirmadas por un criterio profesional.
- Presentar dificultades en el discurso y la argumentación (Respuestas monosilábicas, habla poco).

6.4. Características sociodemográficas de los participantes

Debe tenerse en cuenta que se incluyeron todos los estudiantes de la institución educativa, dadas las condiciones del estudio, las cuales proponían la aplicación del instrumento de tamizaje, para identificar y seleccionar los participantes en el rol de “agresores y víctimas”. De esta forma, los participantes del estudio, fueron 33 estudiantes, en donde el 60,6% (20) pertenecía al género masculino y el 39,4% (13) al femenino. La edad de los jóvenes participantes estuvo distribuida entre los 11 y 20 años, con una mayor frecuencia de 13 años con 27,3%, seguido de 15 años con 21,2% y 14 años con 15,2% (ver Tabla 3).

Tabla 3.
Distribución por género y edad de los participantes.

Característica	Descripción	Frecuencia	Porcentaje válido
Género	Masculino	20	60,6
	Femenino	13	39,4
Edad	11	3	9,1
	12	2	6,1
	13	9	27,3
	14	5	15,2
	15	7	21,2
	16	4	12,1
	17	2	6,1
	20	1	3,0
	Total	33	100

Fuente propia. Rojas, 2012

En cuanto al estrato socio-económico, se encontraron entre uno y cuatro, aproximadamente, aun cuando el lugar de ubicación del colegio constituye estrato 3; esta situación se debe a que la institución es considerada como de “puertas abierta” lo que indica para ellos, es que todos los jóvenes tienen las mismas posibilidades de ingreso, sin prestar atención a sus condiciones académicas y disciplinares, de las instituciones antecesoras.

El grado de escolaridad en el que están adscritos los participantes del estudio, como se evidencia en la Tabla 4, presenta una mayor frecuencia en el curso octavo (8°), seguido del grado noveno (9°), elemento que coincide directamente con la edad de los participantes, puesto que el sistema educativo colombiano propende por una distribución equitativa de los grupos de clase, en cuanto a la edad y estatura. Esto no quiere decir que, no se incluyan casos especiales, pues, como ya se mencionó, la política de educación nacional de la inclusión, posibilita la recepción de jóvenes extra-edad en el nivel educativo que requiere.

Tabla 4.
Distribución por grado de escolaridad.

	GRADO	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sexto	3	9,1
	Séptimo	3	9,1
	Octavo	10	30,3

Noveno	7	21,2
Decimo	6	18,2
Once	4	12,1
Total	33	100

Fuente propia. Rojas 2012

En cuanto a los tipos de familia, de acuerdo a la Tabla 5, se puede evidenciar que la familia nuclear es más frecuente (4) y que la monoparental es menos frecuente (1). Es importante aclarar que de los 32 menores, nueve estudiantes reportaron participación directa en el fenómeno bullying (como víctimas o victimarios); por ello, la Tabla 5 solo muestra nueve familias.

Tabla 5.

Estructura Familiar de los participantes en el rol de agresor o víctima.

Tipos de Familia	Frecuencia
Nuclear	4
Monoparental	1
Extensa	2
Reconstituida	2
Total	9

Fuente propia. Rojas, 2012

6.5. Procedimiento

Se inicia el proceso de investigación con la idea, la cual surge de aproximaciones anteriores al tema del bullying como un fenómeno propio de los ambientes escolares, con la participación como monitorea de investigación llamada Estudio exploratorio sobre el fenómeno de “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. Realizada por docentes de la Universidad Javeriana Cali. Posteriormente, se le propone a los tutores de la maestría continuar en la profundización del fenómeno, en relación a las características cognitivo emotivas.

Tabla 6.

Descripción proceso por fases

Fase	Descripción
Formulación del	Rastreo Bibliográfico de antecedentes desde el 2004 hasta 2012, consulta en

proyecto	<p>bases de datos (Proquest, Scielo y Redalyc) y biblioteca universidad Javeriana Cali.</p> <p>Selección de los autores guía: Olweus (1998), Ortony, Clore y Collins (1996).</p> <p>Selección del método investigativo: Cualitativo, con alcance descriptivo-interpretativo.</p> <p>Escritura del documento: Planteamiento del proyecto, donde se incluye la pregunta, objetivos y categorías de análisis de la investigación, enfoque metodológico, tipo de investigación, diseño de investigación, unidad de análisis, instrumentos y procedimientos.</p>
Formulación de Categorías de análisis	<p>Realización de una matriz de categorías, subcategorías y descripción de conductas o emociones, de acuerdo con los planteamiento teóricos de Olweus (1998), Ortony, Clore y Collins (1996).</p>
Recolección de la información.	<p>Acercamiento a la población: reunión con coordinadora y propietaria de la institución, explicación detallada de la investigación, el alcance y la participación de los jóvenes. Formalización del proceso con los padre de familia y/o acudientes. Firma de consentimiento informado, especificando investigación, riesgos y las actividades a realizar.</p> <p>Selección de la unidad de trabajo: 33 estudiantes.</p> <p>Aplicación del cuestionario Paredes, Lega y Vernon (citado por Paredes et al., 2008) “Bullying-Cali”. En el salón de clase, explicación del proyecto de investigación y diligencia del cuestionario bajo la supervisión de 3 personas adultas (Investigadora, asistente de medición y docente).</p> <p>Se seleccionaran 12 de los participantes en el fenómeno, quienes ejercen un rol particular dentro de la situación de acoso.</p> <p>Entrevista: semi-estructurada, se lee la definición de bullying (acoso y amenaza) y se hacen preguntas orientadas por la descripción de las situaciones de acoso, los agentes y objetos participantes. Previo consentimiento informado y la aceptación de los jóvenes por asentimiento (grabación sola para uso de la investigadora).</p>
Análisis de resultados	<p>Sistematización: digitación de las entrevistas. Matriz de Excel cuestionario Bullying con las respuestas de cada ítem. Matriz de Excel entrevista con las</p>

respuestas de cada categoría.

Análisis descriptivo del cuestionario: programa estadístico para las ciencias sociales SPSS versión DEMO.

Análisis de contenido: descripción conceptual de la categoría, en comparación con el discurso de los participantes, pasando a la interpretación desde la triangulación de la información con las investigaciones, teorías y autores consultados en el estudio.

Fuente propia. Rojas, 2018

6.6. Técnicas e Instrumentos

Para el proceso de recolección de información se realizó una búsqueda sobre diversos instrumentos que respondieran al interés de medición del presente estudio, respecto a la presencia del Fenómeno Bullying y la identificación de los roles agresor y víctima. Teniendo en cuenta lo anterior, se evidenció que el estudio realizado en Cali por las investigadoras Paredes, Lega y Vernon, además de cumplir con la categoría de interés, había sido aplicado con población similar en cuanto a la edad y las condiciones socio-culturales, que correspondía con las características de la presente investigación.

Se da paso a una breve descripción del Cuestionario *Bullying-Cali Paredes, Lega y Vernon* (citado por Paredes et al. 2008). Tiene como objetivo identificar en fenómeno, a los alumnos y alumnas que responden a las situaciones de Bullying (acoso y amenaza entre escolares) en condición de agresores o víctimas, y a aquellos o aquellas que no se sitúan en ninguna de las dos posibilidades. Inicia con una serie de datos generales del estudiante, cuenta con 16 preguntas, entre abiertas y cerradas (selección múltiple).

Consta de dos partes, la primera hace referencia a la presencia del fenómeno, evento de agresión, los motivos y sentimientos, para determinar la sistematicidad La 9 indaga sobre la frecuencia en la que ocurren estos eventos. Por lo tanto la pregunta 2 y 9 están directamente relacionadas y demarcan la condición del rol agresor.

La segunda parte hace referencia a la condición de víctima, en la pregunta 10 se determina si se han recibido agresiones, el tipo y la frecuencia, por lo tanto en esta sola pregunta se identifica el rol de víctima. Desde la pregunta 11 hasta la 16, se plantean preguntas orientadas a

determinar, el tipo de agresión, la presencia de otras personas, los lugares y la resolución de la situación. (Anexo 1)

Frente a la categoría de cognición y emoción, después del rastreo de posible pruebas, cuestionarios o entrevistas objetivas, se llegó a la conclusión que este factor implica características subjetivas de los participantes y que intentar con una prueba, era arriesgarse a perder información valiosa para el análisis del estudio, por lo que se optó por la entrevista semi-estructurada, que corresponda con las subcategorías mencionadas por Ortony, Clore y Collins (1996), propuestas para la identificación de la estructura cognitiva de las emociones. El objetivo de la entrevista fue, identificar características cognitivo-emotivas, a partir de los ejes temáticos de la situación, agentes y objetos, involucrados en una escena de “Bullying”. La primera parte recolecta información socio-demográfica, la segunda parte describe una acción de acoso escolar y finalmente, si los jóvenes respondían que han observado una acción negativa en su contexto, se les hacían 5 preguntas sobre la situación observada, 2 preguntas sobre sus pensamientos, 2 preguntas sobre sentimientos y 2 preguntas sobre conductas. (ver Anexo 2)

7. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

Una vez descritas, las categorías de interés para la investigación y la forma de acercamiento a la población objetivo, se inicia la descripción de los resultados cuantitativos y las aproximaciones teóricas que sustentan tales hallazgos. Posteriormente, se proponen los aspectos cualitativos del estudio, orientados por las descripciones discursivas de los jóvenes entrevistados, las conceptualizaciones propuestas desde la perspectiva interdependiente entre cognición-emoción y el cruce mismo de información con los postulados realizados anteriormente por otros autores o investigadores.

7.1. Descripción del Fenómeno Bullying

Durante la investigación participaron 33 jóvenes, quienes respondieron al cuestionario “Bullying-Cali” Paredes, Lega y Vernon, de los cuales 9 participaron en el proceso de profundización sobre la descripción del fenómeno del Bullying, por tanto los resultados marcaran aparentes diferencias en la muestra.

Para iniciar, la edad de los jóvenes participantes está distribuida entre los 11 y 20 años, con una mayor frecuencia en 13 años con 27,3%, seguido de 15 años con un 21% y 14 años con el 15,2%. Al respecto, en el año 2004 los estudios sobre el fenómeno demostraron la distribución de edades, entre los 9 y 13 años, en el año 2005 los jóvenes estudiados estaban entre los 12 y 16 años, en el 2006 se amplía el grupo, dado que incluyen chicos entre 10 y 18 años, en el 2007 se estudia una población entre 11 y 17 años, en el 2008 se estudian edades entre 9 y 20 años, mientras que en 2009 disminuye un poco el rango y se estudian los niños de 8 años; en los siguientes estudios la edad permanece. Esta orientación de los estudios, por unas edades particulares están sustentadas por algunas particularidades del fenómeno y el contexto donde se desarrolla, pues tal como lo plantea Olweus en 1998, el bullying como fenómeno escolar, se presenta con mayor incidencia y con una presentación de formas más graves, en las edades comprendidas entre los 10 y 15 años. La variaciones, en términos de disminución del rango están demarcada por las observaciones (no registradas) realizadas por los investigadores en las que se percataron de la aparición de la situación de acoso en edades más tempranas; por otro lado el aumento del rango de distribución, acontece sobre todo en Colombia, puesto que la política educativa de inclusión, amplió el espectro de edades en los diversos niveles de la básica secundaria, por lo que centrar un estudio en un grado o nivel, no garantizaba la permanencia de una característica homogénea de la población.

Incluso en investigaciones como, la realizada por Hoyos et al., en 2005, concluyen frente al factor edad, que la manifestación de maltrato se presenta con mayor frecuencia a los 12, 13 y 14 años, y presenta un decremento sostenido en edades de 15 y 16, aunque esto no indica que el fenómeno de la agresión entre pares desaparezca, parece ser que es sutil, por tanto no identificado.

Por su parte, Avilés y Casares en 2005 en su investigación “Estudios de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria” encontró que la forma de maltrato varía según la edad, siendo la exclusión y la ridiculización, las formas de la agresión utilizadas en la etapa final de la vida escolar.

Por otro lado, respecto a la familia en el proceso de profundización se indagó por los tipos de familia a los que pertenecían los 9 participantes. Respondiendo a familia nuclear 4 jóvenes, para

la familia monoparental un (1) joven, en la tipología extensa dos (2) sujetos y por último reconstituida equivale a 2 participantes.

En el año 2009, Amemiya et al., enfatizaron sobre la importancia del trabajo conjunto entre padres y maestros en la construcción y fortalecimiento de los valores, dado que gran parte de los padres tuvieron conocimiento de que sus hijos eran víctimas de agresiones y no acudieron a las instituciones educativas para aclarar la situación.

Frente a las familias de las víctimas Olweus (1998) propone que el grupo primario posee características sobreprotectoras evitando que los hijos resuelvan las situaciones de conflicto que se presentan en la vida cotidiana. Smokowski y Holland, en el 2005 complementan lo anterior mencionando que los padres perciben a sus hijos como incapaces y débiles para resolver conflictos. Por otra parte, Olweus (1998) en el rol de agresor menciona que aparecen y se mantienen las conductas agresivas posiblemente gracias a vivencias familiares negativas y carencias afectivas, haciendo que los niños perciban su entorno constantemente como hostil, orientando su conducta a obtener lo que quieren por medio del sometimiento del otro.

Del Rey y Ortega (2008), Indagaron en la estructura familiar de los jóvenes en el fenómeno bullying encontrando que el 57.1% vivían con ambos padres, el 27% convivían con más familiares, 20% solo vivían con la madre y el 3.4% solo con el padre; de esta investigación también sale el reporte que el 1.8% de los jóvenes eran hijos únicos y el 36% tienen hermanos.

Adicionalmente, en la distribución por género, participaron 20 jóvenes y 13 jovencitas que corresponde a un 60,6 % masculino y un 39,4% femenino.

El género siempre ha aparecido como una variable de interés, puesto que los investigadores han intentado determinar, si el fenómeno del acoso escolar aparece indistintamente en ambos sexos, incluso determinar la predominancia de algún tipo de maltrato en particular. Lo que se logró identificar en el rastreo investigativo y bibliográfico, es que, tanto jóvenes varones, como jovencitas utilizan en su forma relacional el acoso escolar, además que el tipo verbal es uno de los más frecuentes, al igual que la exclusión. Sin embargo en algunas de las distribuciones según la forma de agresión, se pudo identificar que los hombres prefieren el uso de la forma física y las mujeres el uso de la forma verbal.

Respecto a esta variable demográfica, Avilés y Casares en 2005, postula que ambos géneros demuestran parecidas formas de ejercer maltrato, aunque los varones agreden y reciben más

agresiones, en comparación con las chicas; dado que el 11.6% de los niños se ven más involucrados en agresiones sistemáticas, indistintamente en el rol que se ubiquen.

Contrario a esto ocurre en Nicaragua, según Del Rey y Ortega en el año 2008, pues las chicas obtuvieron un porcentaje de 54,3% en la participación en situaciones de acoso en el rol de agresores, por encima de los chicos que marcaron un 45,7%.

Tabla 7.

Formas de agresión en relación al género

		P3				Total
		Golpear	excluir	Ridiculizar	golpe y amenaza	
GENERO	Masculino	4		6	1	11
	Femenino	2	1	3		6
Total		6	1	9	1	17

Fuente propia. Rojas 2012

En la relación entre el género y la forma de agresión utilizada, los varones prefieren utilizar golpes, ridiculización y amenaza, mientras que las chicas incluyen la exclusión como una forma de agredir. Investigadores como Aviles (2005), Paredes, Álvarez y Vernon (citado por Paredes et al., 2008), identificaron diferencias marcadas según el género en relación al tipo de agresión utilizada por los jóvenes, por ejemplo, los varones prefieren la utilización del maltrato físico directo, como lo es “golpear”; mientras que las chicas optan por el maltrato verbal directo como la ridiculización.

En posteriores estudios como el de Cortez y Pupiales (2011) y Gallego et al. (2011), describen una variación al respecto de la relación establecida entre género y tipo de agresión, pues encontraron que, la forma preferencial de agresión de ambos géneros es la ridiculización, aunque en los jóvenes del género masculino por lo regular es acompañada de agresiones físicas.

Tabla 8.

Distribución por grado de escolaridad

	GRADO	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sexto	3	9,1
	séptimo	3	9,1
	Octavo	10	30,3
	Noveno	7	21,2
	Decimo	6	18,2
	Once	4	12,1
	Total	33	100

Fuente propia. Rojas 2012

El grado de escolaridad en el que están adscritos los participantes del estudio, presenta una mayor frecuencia en el curso octavo (8°) y noveno (9°), elemento que coincide directamente con la edad de los participantes, puesto que el sistema educativo colombiano propende por una distribución equitativa de los grupos de clase, en cuanto a la edad y estatura. Esto no quiere decir que, no se incluyan casos especiales, pues como ya se mencionó la política de educación nacional de la inclusión, posibilita la recepción de jóvenes extra-edad en el nivel educativo que requiere.

A pesar de incluir esta variable como demográfica dentro de varios de los estudios consultados, no se establecen resultados contundentes en relación a esta temática.

En cuanto a la nominación que recibe el personaje que es agresor entre los compañeros, continúa siendo muy variado. Dado que la palabra “bull” no posee una traducción al español, diferente a “toro”. Sin embargo aparece con un porcentaje de 15,2 la expresión abusador y un 9,1% la palabra patán, de resto las nominaciones son diversas como por ejemplo, cansón, agresor, aprovechado, brabucón, etc.

Tabla 9.

Nominación para niños y jóvenes que agreden a sus compañeros

	Nomina	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Abusador	5	15,2	15,2	15,2
	Agresor	1	3,0	3,0	18,2
	Aprovechado	1	3,0	3,0	21,2
	Bravucón	1	3,0	3,0	24,2
	Cansón	2	6,1	6,1	30,3
	Desagradecido	1	3,0	3,0	33,3
	Estúpido	1	3,0	3,0	36,4
	Humillador	1	3,0	3,0	39,4
	Idiota	1	3,0	3,0	42,4
	Lucida o alzada	1	3,0	3,0	45,5
	No responde	11	33,3	33,3	78,8
	Nombre	2	6,1	6,1	84,8
	Patán	3	9,1	9,1	93,9
	Pelión	1	3,0	3,0	97,0
	Ridículo	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100	100	

Fuente propia. Rojas 2012

En la investigación realizada por Paredes et al. (2008), en Cali-Colombia, se afirmó que no existe un término en español (castellano), que permita denominar el fenómeno Bullying o al participante reconocido como el “agresor”, puesto que las respuestas no fueron contundentes o de mayor frecuencia, ante una palabra en particular. Situación que se refleja nuevamente en el presente estudio, pues de una muestra de 33 estudiantes el 33% no responden, y sólo un 15,2% de los chicos refieren la palabra abusador, los demás participantes mencionan palabras tan variadas que no se percibe una regularidad en un término en particular.

Tabla 10.

Relación entre Agresión y tipo agresión

Recuento	Forma de agresión				Total	
	Golpear	Excluir	Ridiculizar	Golpe y amenaza		
Ha agredido	Si	6	1	7	1	15
	No			2		2
Total		6	1	9	1	17

Fuente propia. Rojas 2012

De los participantes que respondieron haber agredido, se observa en la tabla anterior que, ridiculizar y golpear aparecen con mayor frecuencia, en comparación con excluir y amenaza. Según lo planteado por Collel y Escudé (2002), los golpes están enmarcados dentro de la categoría de maltrato físico directo; mientras, que la ridiculización constituye un maltrato verbal directo. Por tanto, la condición de maltrato está presente en las relaciones interpersonales que se establecen en los ambientes escolares, sin discriminar entre participantes o tipos de agresión.

Esta descripción del fenómeno bullying sería incompleta si no se profundiza en la descripción de situaciones vivenciadas por los estudiantes en los espacios cotidianos, del contexto escolar al que pertenecen. Por lo tanto, se le preguntó a los participantes sobre la última vez que ocurrió una situación de bullying, en el que debían hacer una descripción de la situación. A lo que respondieron lo siguiente:

Tabla 11.

Identificación del fenómeno bullying

DEFINICIÓN	DISCURSO
Fenómenos bullying: El cual se ha caracterizado por la ejecución de acciones negativas, que tienen la intencionalidad de generar daño a “otro”, en el contexto escolar entre compañeros de clase. Se propone que, existe bullying cuando: Se comete una acción negativa, si golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro mediante el contacto físico. También es posible	Byron : «pues, realmente, pasa pero más que todo es enfrentamientos entre, pues, uno que otro estudiante... o sea no tanto en grupos sino individualmente que pues de pronto que alguien le tiene rabia a alguien, o le tiene fastidio entonces comienza a si, hacerle sentir mal o cosas así” María: “si, ocurrió” Kevin: “pues, hay ocasiones que ocurre” (...) “no

llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien de adrede, o negándose a cumplir los deseos de otra persona. Las cuales deben producirse de forma repetida en el tiempo (sistemáticas)” Olweus, (1998)

pues... fue hace rato hace rato, más o menos unas tres semanas... o más”

Keyla: “Si” (...) “A mi ahorita me lo hicieron” (...) “me molestan y al momentico ya van y me dicen que ya, que no... me molestan y ya, pero ella todos los días me molesta” (...) “la semana pasada entró una peladita y no se para que esa peladita pero era míreme y míreme, me iba pa’ afuera y me miraba hasta feo, y ayer pues, Diana estaba hablando con ella... y a mi me dicen que Diana mantiene hablando mal de mí, inventando chismes a la gente que llega al colegio... ¿ya? Yo por eso es que casi no, casi ninguno se, se junta conmigo que porque ella habla mal” (...) “Hoy llegó y me empujó yo no sé por qué... ya, él es así grosero con todos, con, con los profesores, así”

Michelle: “si, frecuentemente ocurren aquí en el colegio” (...) “eee las de los golpes, la que, agreden verbalmente a otras personas... la participación de los demás y yla burla que hacen, o sea no respetan la opinión de los demás... ¿qué más? Sobrenombres también hay, apodos... ¿Qué más? Discriminación de las personas también hay, y ya” (...) “dos compañeros, peliaron aquí en el colegio... después, con frecuencia ocurre lo de los a, lo de los sobrenombres con frecuencia ocurre, eee lo de los apodos ocurre con frecuencia, que no respetan la opinión de los demás, con frecuencia, todos los días ocurre lo mismo” (...) “pues yo lo escucho de todos los días, que le dicen a un niño, chayane, chayane, chayane y chayane, lo molestan” (...) “si, aquí estudiaba una niña... y, y ella se aburrió por eso porque le ponían sobrenombres, la... se reían del físico de ella... y todo”

Camilo : « Si » (...) « que lo estaban recochando porque el peladito tiene como pintica de gay”

David: “bueno pues acá en el colegio ocurre a veces... por ejemplo, el viernes en el parque del sur Jean me tiró un mango y ahí fue en donde me golpeó (señala su hombro) fue un golpe tan duro, tan duro ¿verdad? Para mí, a para mí para nada me gustó como fue él... bueno, te voy a hablar sobre Stivenson, Stivenson antes, tal vez como en octubre creo, él iniciaba con los golpes y todo eso... pero ahora Stivenson ya mejoró, ahora si te voy a hablar sobre Luis, Luis quien está ya expulsado del colegio, te voy a decir por, te voy a decir por que estaba expulsado del colegio, porque lo que pasa es que, él estaba metiéndose conmigo, o y él me ponía esclavo a Juan da, que a Juan Pablo y a Rafael que son mis mejores amigos, puso por esclavo” (...)

“por ejemplo, obligar a alguien a ser su amigo y a ser para molestar a mí... lo que pasa es que, los días que entré él fue muy bueno, pero él pensaba que como yo venía de Bucaramanga, ahí iniciaba para molestarme, molestar mi cultura de mi departamento donde vivo allá, es en Santander... lo que pasa es que Luis ahora ya está expulsado porque él tam, también me daba golpes, me decía groserías, obligaba a Rafael y a Juan Pablo a molestarme y algo muchísimo peor... él si me molestaba pero, lo que pasa es que él... él si cree en satanás, en el diablo él si cree en el diablo, en serio... y además, y además él trata de decir disque me iba a matar, entre otras cosas, bla bla bla etcétera etcétera y e, para mí para nada me gustó... por eso ayer lo expulsaron” (...) “hay un gordo que era, de esos por ejemplo chino, él me atrapaba y me

tapaba la boca pero adivina cómo me defendía, habían unos grandes que me estaban atrapando para, me estaban atrapando (se tapa la boca con la mano) y me tapaban la boca pero adivina cómo me defendía, esto la hará reír muchísimo, adivina cómo me defendía, babean, echando saliva a la mano de un compañero (sonriendo) ¿sabes que? y luego, cuando ya le babie la mano y todo eso él hizo, como un bebe iu iu que asco que asco así hacen y yo me pongo a reír a carcajadas yo digo eso te pasa por molestar blabla etcétera etcétera, así como lo digo... es que, es que así me defiende y ahí y pensé una cosa, si un compañero de mi salón o de otro salón empieza a golpearme voy a defenderme así, si me golpea un puño así hago así y si me dan patadas cojo la pierna y si esa pierna está cogida y la otra no, me pateo, otra pierna y pum se cae, luego lo volteo así, luego lo llevo a la coordinadora y ahí es el momento donde expulsan al compañero por molesta”

Fuente propia. Rojas 2012

Frente a las respuestas obtenidas de los jóvenes, se evidencia que si hay presencia del fenómeno bullying en la institución; según Paredes et al. (2008) evidenciaron la presencia del bullying en un 24.7% expresado por los niños como comportamientos de intimidación, agresión verbal, física y psicológica en ambos géneros y en todos los estratos socioeconómicos, incluso mencionan que se da en presencia de compañeros y de profesores en el aula de clase. Cortez y Pupiales evidenciaron en el año 2011 en la ciudad de Palmira la presencia del fenómeno bullying en una proporción del 26.4% agresores y el 30% de víctimas reales. En este mismo año Patiño y Márquez verifican la presencia del fenómeno en las instituciones públicas de Palmira con una proporción del 22% jóvenes agresores. Gallego et al. (2011) en la ciudad de Cali, evidencian la presencia del fenómeno puntualizando que la agresión verbal en la modalidad de ridiculización es la más utilizada por ambos géneros, en el caso del género masculino, en ocasiones es acompañada con agresión física, pero cuando los jóvenes hacen

referencia a la problemática justifican la aparición de estos comportamientos como hechos que hacen parte de un suceso denominado recocha, en donde ellos dicen que es molestar al otro de manera indiscriminada.

Derbabix Blaya citados por Del Rey y Ortega (2008) mencionan que el bullying es un tipo de violencia entre compañeros la cual estaría inmersa entre la violencia escolar y no como un fenómeno distinto como había sido planteado por otros autores, lo cual coincide con el relato de los chicos.

Collell y Escudé (2006b) citando a Olweus, verifican la presencia del fenómeno en instituciones educativas de diversos países y contextos culturales, aun cuando niños y jóvenes tengan características y condiciones similares, donde no hay aparentemente una diferencia de fuerzas ya sea física, psicológica o social y adicionalmente de relaciones de poder equitativas.

En otro apartado del discurso de los jóvenes se evidencia lo propuesto por Collell y Escudé (2002) que dichas acciones repetitivas deben presentarse durante un periodo de tiempo determinado (mínimo un mes). Seguido con otro apartado, Olweus en 1998 menciona que existen diversas categorías para tipificar el fenómeno bullying dentro de estas existe el acoso directo e indirecto dependiendo del contacto físico que establece el agresor con la víctima y en sus formas se presentan agresiones verbales, físicas y psicológicas.

Para concluir, el discurso de los jóvenes participantes de este estudio evidencia, además de la presencia del fenómeno Bullying, los tipos y las formas más frecuentes. Nuevamente, la agresión ya sea un acto directo o indirecto, verbal y/o física se exponen claramente, aunque aparece dos formas que no habían sido tan mencionadas, que corresponden a, impedir el paso y tapan la boca de la víctima o conseguir secuaces que se encarguen de las agresiones a las víctimas.

Por otro lado, la intencionalidad de generar daño, no es descrita con contundencia, condición que puede estar directamente relacionada con la naturalización de la problemática, teniendo en cuenta la permanencia durante largos periodos de tiempo en el mismo espacio, compartiendo abusador y víctima; comportamiento que se precisa un poco más en las descripción de los acontecimientos.

Tabla 12.

Acontecimiento

DEFINICIÓN	DISCURSO
Acontecimientos: “Entendiendo los acontecimientos, como eventos que suceden en un	Byron : «o sea, estaban haciendo como una especie de canto ofendiéndose los dos, jugando, pero ahí se

momento particular, con una serie de características particulares, que son leídas por un sujeto. Cuando la atención se centra en los acontecimientos, el interés esta demarcado por las consecuencias y las emociones están demarcadas en subgrupos:

vicisitudes de los otros (especialmente sociales), las reacciones que el individuo tiene de ellas y las emociones de bienestar las cuales incluyen alegría y congoja” (Ortony et al., 1996).

(...) “El factor principal que afecta a la intensidad con la que se experimenta la emoción está delimitado por el grado en que se evalúa el acontecimiento en cuestión como deseable o indeseable; incluso si el evento propende por la consecución de una meta y/o de la previsión del acontecimiento, por tanto varía la experimentación de la misma en términos de positivo o negativo y el miedo o la angustia que esto genera. Además, los acontecimientos son entendidos como la lectura y elaboración que hacen las personas de un suceso, indistintamente de “las creencias que pueda tener frente a las causas reales o posibles”. (Ortony et al., 1996).

salió de contexto porque ya le tocó la cara a otro entonces ya empezaron las agresiones” (...) “me metí en medio de los dos y tratamos de separarlos, a uno lo encerramos en un salón y a otro en otro salón mientras se calmaban, más sin embargo, uno se volvió a salir y volvió y agredió al otro compañero y tuvieron que irse, uno se tuvo que ir y otro se tuvo que quedar aquí en el colegio”.

Jean: “pues estábamos cantando y entonces yo no más le hice así (se toca el mentón) entonces él me pegó, entonces yo me relajé... normal, entonces cuando salí yo le dije por qué había hecho eso entonces él me aletosió entonces yo le, me fui encima y le pegué” (...) “pues me suspendieron” (...) “pues que me alteré mucho y no control, no me controlé “

Kevin: « pues fue una pelea porque eran ush una pelea, pues no se empezaron dos amigos, amigos ¿no? (haciendo comillas con las manos) empezaron disque a rapiar y entonces se empezaron a tocar la cara, cuando de un momento a otro, se empe, empezaron fue a pelear... y, eso fue lo que pasó”

María: «por ejemplo hay uno que lo, lo molestan porque tiene una cirugía aquí (señalando la cabeza) entonces le dicen el DJ... eh, hay otras que, que por estar cantando le tocan la cara entonces ya empezaron a pelear pues, se agredieron totalmente. Hay otros que no se pueden ni mirar porque ya están encima dándose duro pero ya, ya eso ya, no ha vuelto a pasar... sólo esas veces que fue las más grandes” (...) «pues es que ee, el niño es muy cansón, y se busca sus problemas, entonces le colocaron de apodo DJ porque solo tiene, porque tiene esta parte aquí peladita (señalando la cabeza,

haciendo una forma de diadema) y ya”

Keyla: «van a hacer un coro para... para ahorita el, el viernes, y yo me fui a meter y una peladita que no, que no me podía meter... que porque no, que si yo me metía ella se salía, que no que no que yo no podía meterme que porque, yo llegué de última, y siempre es así”.

Michelle: “¿Qué pasó? No, cuando lo van a llamar le dicen venga chayane Emilio, venga chayane Emilio, lo llaman así entonces al niño le disgusta eso” (...) “no, yo no se... yo oigo que le dicen chayane y a veces yo veo porque uno de ellos está en mi salón... y la profesora le dice no, no le diga así... porque se siente como, entonces como le da rabia al niño entonces empiezan y siguen y siguen molestándolo”.

David: “un día los grandes empezaron a, quitar mi balón y a desinflar mi balón, pero mi balón estaba a salvo, aun si rebotaba, luego la profesora suspendió a un estudiante, tal vez Diego, a Diego lo suspendieron... lo que a mí no me gustó fue que me maltrataran”

Fuente propia. Rojas 2012

Para este tipo de violencia, Collel y Escudé en el 2002 menciona que se manifiesta en un contexto de convivencia escolar que por lo general está oculta para adultos, pero que si es conocida por los participantes y estudiantes, que se convierten en situaciones difíciles de identificar y de diagnosticar, lo que aumenta la gravedad de las consecuencias psicológicas y se convierte en una dificultad para proponer intervenciones.

Olweus (1998) menciona que se trate de una agresión directa o indirecta es una agresión intencionada con el objetivo de generar daño a otro, adquiere formas mas graves y tiene mayor relevancia en jóvenes de 10 a 15 años.

Paredes et al. (2008) proponen en los resultados de su investigación que los jóvenes no identifican las

situaciones de acoso por lo tanto les cuesta mucho trabajo discriminar las agresiones directas e indirectas y no tienen un nombre para denominar el fenómeno.

Ahondando en esta misma problemática Ruiz (2011) aduce que los adultos tienen el supuesto, de que el fenómeno bullying existe dentro del contexto educativo, pero los niños y jóvenes reportan que estas situaciones de acoso pertenecen a categorías como «amistad, recocha o compañerismo», esta representación que hacen del fenómeno hace que la problemática se difumine y eso hace que ellos piensen que tienen menos consecuencias físicas y psicológicas. Proponen además que los participantes del estudio hacen referencia a la situación como algo normal elemento que legitima esta forma de relacionarse entre compañeros de clases, demostrando que el fenómeno ha sido naturalizado por parte de los estudiantes, ya sea en condición de agresor o víctima.

Ortega et al. (2009) aducen que en la presencia de agresiones indirectas no aparecen acompañadas de reacciones agresivas por parte de la víctima pues al aparecer desaparecen ante lo que denominan «expectativa social» (determinada por aprendizajes en la infancia), no identificándolo como una acción agresiva y por lo tanto no emprenden ninguna acción para que el agresor tenga una consecuencia real. Además a esto, cuando el sujeto en rol de agresor no obtiene una consecuencia por su acto agresivo tiende a repetir estas conductas.

Por ultimo Gallego et al. (2011) indican que el fenómeno bullying aparece dentro de la comunidad estudiada, la tipología más frecuente es la agresión verbal en la modalidad de ridiculización, para ambos géneros y en el género masculino es acompañada también de agresiones físicas. Los jóvenes justifican la aparición de estos comportamientos como hechos que hacen parte del suceso denominado «recocha» en donde dicen molestar al otro de manera indiscriminada.

Frente a los planteamiento discursivos de los participantes de la investigación, desde una lectura interdependiente de las emociones y la cognición. La estructura a la que hacen referencia Ortony et al. (1996), donde hace una aproximación descriptiva de las emociones, se puede extraer de los sujetos del estudio que, la valoración de los acontecimientos de bienestar, no coinciden con una meta esperada, por tanto se convierte en indeseable, la acción de generar una pelea o discusión entre compañeros, lo que coincide con respuestas emocionales de congoja o descontento frente a la situación de acoso entre compañeros.

Desde la perspectiva de los acontecimientos desde las vicisitudes, los cuales hacen referencia a lo que le acontece a los demás, los chicos lamentan lo ocurrido, haciendo una lectura de indeseable para algunas de las personas, que en traducción, en respuestas emocionales puede ser interpretado como

compasión, lástima o tristeza por otros. Extrañamente, cuando las vicisitudes son de merecimiento del otro de mala voluntad, no aparece respuesta alguna, aun cuando se esté valorando las acciones de los estudiantes en condición de agresor. (Ortony et al., 1996)

En relación a las valoraciones de los acontecimientos desde las previsiones, los participantes entrevistados en la investigación, no hacen alusión a la anticipación o inferencia de la aparición de las conductas negativas entre compañeros, por lo que, la generación de respuestas emocionales de expectativa, miedo, ansiedad o incluso la confirmación de temores, no es evidente.

En conclusión los chicos experimentan, respuestas emocionales de congoja o tristeza frente a los acontecimientos que se relacionan con las conductas agresivas entre compañeros. Ya lo que se refiere a la aprobación o no, de las mismas, según su rol que ejercen, se exploran en la categoría de agentes.

Continuando con la identificación del fenómeno “bullying” propiamente dicho, el cual se demarca con la sistematicidad en un periodo de tiempo; se estableció la relación entre la confirmación de los jóvenes de haber realizado agresiones y la frecuencia con la que lo hacen.

7.2. Identificación del rol de agresor

A continuación se presentaran las tablas con los resultados asociados a los ítems representativos en cuanto al rol del agresor. En cada uno se relacionara el enunciado correspondiente a cada pregunta según el cuestionario Paredes, Lega y Vernon (citados por Paredes et al., 2008) “Bullying-Cali”.

Tabla 13.

Relación entre Agresión y frecuencia.

		Frecuencia				Total
		una vez por semana	varias veces al mes	al menos una vez al mes	una vez al mes	
Agresión	Si	1	2	1	11	15
	No				2	2
Total		1	2	1	13	17

Fuente propia. Rojas 2012

La muestra de la investigación fue de 33 jóvenes, de los cuales el 45,4% de los estudiantes reconocen haber participado en agresiones dentro del aula de clase. Dentro de la investigación se determinó que las opciones diariamente, varias veces a la semana, varias veces al mes y al menos una vez al mes, constituyen el elemento de sistematicidad, en este orden de ideas, en el grafico anterior se observa que 4 participantes ejercen acciones negativas (verdaderos BULL). Esto indica que 1 de cada 8 niños que participaron de este estudio, se constituyen como agresores sistemáticos en la institución educativa a la que asisten.

Paredes et al. (2008), en su pretensión de verificar o falsear la presencia del fenómeno en las instituciones educativas de la ciudad de Cali-Colombia, evidenciaron la presencia de agresiones sistemáticas entre compañeros un 24,7%, en una muestra de 2.542 estudiantes, 1 de cada 4 jóvenes se reconocen como agresores sistemáticos del fenómeno de acoso escolar.

En el contexto local en el año de 2011, se realizaron 2 investigaciones orientadas a la identificación del fenómeno en la población de estudiantil de la comunidad Palmirana. En las cuales se encontró que, el 26,4% puntuaron como agresores y un 30% como víctimas, de una muestra de 80 estudiantes de octavo grado de un colegio público de la ciudad de Palmira, lo que indica que 1 de cada 4 niños están participando del fenómeno Bullying en el rol de agresores y 1 de cada 3 chicos se convierten en víctimas, según las investigadoras Cortez y Pupiales. En esta misma línea, Patiño y Márquez encontraron que el 22% de una muestra de 170 estudiantes de 8° de la misma ciudad, se reconocen como agresores escolares.

Lo expuesto anteriormente, evidencia con certeza la presencia del fenómeno de agresión y acoso escolar en la comunidad escolar Vallecaucana, sin desconocer que el rastreo bibliográfico, también ubica brotes de acoso e intimidación en ciudades como Barranquilla y Bogotá. Y a nivel internacional, cada vez más se evidencia esta práctica, indistintamente de variables sociodemográficas, como, la edad, el género, las condiciones socio-económicas y las instituciones educativas.

Al respecto de la construcción social del fenómeno Bullying, investigadores como, Ghiso y Ospina (2010), mencionan que las manifestaciones físicas de maltrato se presentan como comportamientos camuflados detrás de los juegos “bruscos”, que son reconocidas tanto por adultos como por jóvenes-niños, como competencias naturales del contexto educativo, en diversos espacios que incluyen el salón de clase, baños, pasillos, etc.

Estos datos presentados, encienden las alarmas de los adultos que están alrededor de las instituciones educativas, pues hasta el momento se había considerado la intimidación escolar, como parte de los aprendizajes personales de todos los sujetos que pasaran por una escuela, incluso que esto favorecía la formación del carácter y de las habilidades en resolución de conflictos, desconociendo o difuminando las posibles consecuencias nefastas para los chicos que lo padecen, en cualquiera de sus roles.

Tabla 14.

Cómo decidió a quien agredir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Porque mis compañeros me dijeron	1	3,0	5,9	5,9
	Por defenderme	5	15,2	29,4	35,3
	Solo quería hacerlo	7	21,2	41,2	76,5
	Por rencor	1	3,0	5,9	82,4
	No responde	3	9,1	17,6	100,0
	Total	17	51,5	100,0	
Perdidos	Sistema	16	48,5		
	Total	33	100		

Fuente propia. Rojas 2012

Frente a la pregunta sobre como decidió a quien agredir, 7 de los jóvenes expresaron que simplemente lo querían hacer y otros 5 “por defenderse”. Además, se tuvieron en cuenta los motivos relacionados con la agresión, a lo que los jóvenes respondieron: “él me estaba molestando” con un 21,2%, “solo quería hacerlo” 15,2%, “porque me cae mal” 9,1 % y “por recochar” 3%.

Hoyos et al. (2004), en su investigación sobre las representaciones sobre el maltrato entre iguales, mencionan que, las atribuciones causales en relación a las víctimas, prevalecen en todas las edades e incluyen características psicológicas o desconocidas. Frente a estos hallazgos

Olweus (1998), planteó con anterioridad que, cualquier característica que demarcara diferencias con los compañeros de clase, podía convertir a un niño en blanco de agresiones, estas características pueden ser de orden físico, psicológico, comportamental o social.

En el año 2006, el investigador Avilés hace una acotación al respecto e identifica diferencias en las atribuciones causales dependiendo del rol, del perfil del sujeto participante y en algunos casos del género.

Tabla 15.

Motivación para agredir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Que él me estaba				
Válidos	molestando	7	21,2	43,8	43,8
	Por recocha	1	3,0	6,3	50,0
	Solo quería				
	hacerlo	5	15,2	31,3	81,3
	Porque me cae				
	mal	3	9,1	18,8	100,0
	Total	16	48,5	100,0	
Perdidos	Sistema	17	51,5		
	Total	33	100		

Fuente propia. Rojas 2012

Un elemento importante lo evidenciaron Avilés y Casares en el 2005, pues cuando hacen referencia al agresor describen que, una vez estos deciden hablar de lo sucedido, tienden a no aceptar su responsabilidad, utilizan evasivas en su discurso o justifican su comportamiento hostil, planteando que es un “broma”, que es un acto provocador o que es por “molestar”. Estos mismos autores resaltan la intencionalidad del agresor de minimizar la gravedad de los hechos, mostrando una justificación que incluye a las víctimas y testigos, aun cuando se le evidenciaba a los participantes del estudio, que el Bullying es considerado como un comportamiento que genera daño a otro. En esta misma investigación, se encontró que las razones sobre la intención

de maltratar es aceptada por todos los perfiles, dado que aparentemente todos los participantes tienen una razón aparente del por qué agredir, aunque el agresor no acepta en público su culpa.

Algunos de los entrevistados por Heinsohn et al. (2010), reportan que, el intimidador es catalogado como “el popular”, lo que hace que en el momento de indicar la motivación hacia la acción negativa, induzcan explicaciones de orden personal como lo es un estado de autovaloración y de seguridad personal incrementada en el momento de la identificación como sujetos que pueden lastimar a otros.

Tabla 16.

Presencia de otras personas durante la agresión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	6,1	11,8	11,8
	No	15	45,5	88,2	100,0
	Total	17	51,5	100,0	
Perdidos	Sistema	16	48,5		
Total		33	100		

Fuente propia. Rojas 2012

Tabla 17.

Cuántas personas estaban con usted

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	menos de tres personas	5	15,2	29,4	29,4
	entre tres y cinco personas	6	18,2	35,3	64,7
	más de cinco personas	6	18,2	35,3	100,0
Total		17	51,5	100,0	
Perdidos	Sistema	16	48,5		

Total	33	100
-------	----	-----

Fuente propia. Rojas 2012

En relación a las agresiones, en presencia de otras personas, se describen las dos tablas anteriores, donde los resultados evidencian que de 17 jóvenes que emiten conducta agresoras con frecuencia, 15 de ellos reportan realizar estas acciones negativas en presencia de otras personas. En la pregunta de confirmación, los chicos reportan la presencia de menos de tres personas en 5 de los casos, entre tres y cinco personas en 6 de los casos y más de cinco personas en 6 de los casos.

Esta condición de no aparecer en la escena solos, quienes se reconocen como agresores, se relaciona directamente con el tipo de agresión que se utiliza con frecuencia, dado que, la ridiculización requiere de personas alrededor que generen un ambiente de mofa, para que el agresor haya logrado su objetivo. Por tanto, realizar este tipo de agresión, sin la presencia de público, pierde sentido.

Al respecto, Paredes et al. (2008), mencionan que la forma más frecuente de agresión es la verbal, y que aparece en presencia de compañeros y profesores, en lugares como el aula de clase. Esto, se confirma en la investigación realizada por Cortez y Pupiales (2011), donde especifican que el 93,2% de los agresores aceptan estar en compañía de otras personas, en el momento de la intimidación, estudiantes en el rol de observadores o secuaces y en algunas ocasiones de adultos (docentes y directivas entre otros).

Estas manifestaciones de agresión, según Ghiso y Ospina (2010), se presentan en público como una conducta camuflada detrás de juegos “bruscos”, que tanto estudiantes como adultos, disfrutan o hacen parte de la naturaleza competitiva en fortaleza y astucia de los jóvenes. En cuanto a la perspectiva de los docentes, frente a la intimidación, mencionan que “hace parte de un modo de ser social aprendido fuera de la escuela”, donde estas acciones negativas son lícitas y provistas por el grupo familiar; además, se ubican en una posición de poca motivación y pocas habilidades para la resolución de los conflictos, lo que es leído por los estudiantes como, falta de interés y debilidad en el control de los responsables de la escuela.

En esta misma línea, Patiño y Márquez (2011) a partir de la identificación de la valoraciones de los agentes agresores, sugieren que estos jóvenes perpetúan y continúan en la realización de

acciones negativas en las instituciones, naturalizando la presencia del fenómeno en sus interacciones cotidianas, mostrando una actitud positiva hacia la violencia.

Tabla 18.

Las consecuencias para el agresor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna	8	24,2	47,1	47,1
	problemas en coordinación	4	12,1	23,5	70,6
	varios días de suspensión	2	6,1	11,8	82,4
	regañó y tarea de ética	2	6,1	11,8	94,1
	me respondió el golpe	1	3,0	5,9	100,0
	Total	17	51,5	100,0	
Perdidos	Sistema	16	48,5		
	Total	33	100		

Fuente propia. Rojas 2012

En la indagación a cerca de las consecuencias obtenidas por el “agresor” después de la acción negativa, el 47,1% de los jóvenes reportan no haber recibido ninguna consecuencia, el 23,5% refirieron problemas en la coordinación, el 11,8% varios días de suspensión, otro 11,8% reportaron que les asignaron tareas de ética y un 5,9% obtuvo como consecuencia que le respondieran el golpe. Que aun así, no son reconocidas como consecuencias significativas o ejemplarizantes, orientadas a la disminución de las acciones negativas, presentes en las escuelas.

Igual situación se identificó en el estudio Exploratorio del fenómeno bullying, planteado por Paredes et al. (2008), pues los jóvenes expresaron abiertamente que en la mayoría de ocasiones, no recibieron castigo o se constituyó como una situación evaluada como poco significativa como consecuencia de sus actos agresores.

En general es bastante llamativo, que las investigaciones consultadas hagan una precisa descripción del fenómeno y las decisivas consecuencias, que genera en niños y jóvenes, la participación desde diversos roles en esta problemática, pero no se evidencia claridad sobre los correctivos institucionales, familiares e individuales (desde el docente) hacia los chicos identificados como agresores o victimarios.

Ghiso y Ospina en el 2010 referencian que, frente a la normatividad y castigos impuestos en las instituciones educativas “son portadores de fallas e inconsistencias” condición que genera desconfianza por parte de los niños y jóvenes frente a la mediación de los adultos en una situación de acoso, pasando al desarrollo de estrategias de justicia impuesta por ellos mismos. Además, esta falta de denuncia por parte de las víctimas ha generado la naturalización del fenómeno y la inmunidad para los agresores.

Tabla 19.

Sentimientos del agresor durante la agresión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Culpable	8	24,2	47,1	47,1
	Avergonzado	1	3,0	5,9	52,9
	Satisfecho	5	15,2	29,4	82,4
	Preocupado	2	6,1	11,8	94,1
	Feliz y satisfecho	1	3,0	5,9	100,0
	Total	17	51,5	100,0	
Perdidos	Sistema	16	48,5		
	Total	33	100		

Fuente propia. Rojas 2012

En cuanto a los sentimientos experimentados durante la agresión, los chicos reportaron que, se sentían culpable en un 47,1%, satisfecho en un 29,4%, preocupado en un 11,8%, avergonzado un 5,9% y finalmente, feliz y satisfecho un 5,9%.

Collel y Escudé (2002) haciendo referencia a los sentimientos experimentados por los niños que se reconocen como agresores, después de una situación de agresor experimentan indiferencia o agrado por las acciones negativas realizadas, también se puede experimentar culpa,

arrepentimiento o vergüenza de estas acciones en algunos agresores condición que aparece posterior al hecho, incluso hasta en años después.

Por su parte Hoyos et al. (2004) mencionan que las emociones expresadas por los agresores son, felicidad, rabia y ambivalencia afectiva.

Cortez y Pupiales (2011) plantearon la aparición de sentimientos positivos como feliz, satisfacción y poderoso con un 36.3% evidenciando la intencionalidad en la mayoría de las situaciones de acoso. Por otra parte, Soto (2012) Con expresiones emocionales negativas como, culpable 32,6% y preocupado 23,3%; y positivas feliz 9,3% y satisfecho 7,0%.

7.3. Identificación del rol de víctimas.

En la segunda parte del cuestionario, donde se indaga a cerca de la condición de ser agredidos o “víctimas” de acciones negativas. Como generalidades frente a la población total se identificaron:

Tabla 20.

Lo han agredido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Víctima	Si	13	39,4	39,4	39,4
	No	20	60,6	60,6	100,0
Total		33	100	100	

Fuente propia. Rojas 2012

Tabla 21.

Forma de agresión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Golpizas	3	9,1	23,1	23,1
	Amenazas	2	6,1	15,4	38,5
	Exclusiones	1	3,0	7,7	46,2
	Ridiculización	4	12,1	30,8	76,9
	Amenaza y ridiculización	1	3,0	7,7	84,6

	Todas	2	6,1	15,4	100,0
	Total	13	39,4	100,0	
Perdidos	Sistema	20	60,6		
	Total	33	100		

Fuente propia. Rojas 2012

De los 33 jóvenes encuestados, el 39,4% reportaron que han sido agredidos en la escuela. De los 13 chicos que han sido agredidos, se establecieron los tipos de agresión así, ridiculización 30,8%, golpizas 23,1%, amenazas 15,4%, exclusión 7,7%, amenaza y ridiculización 7,7% y todos los tipos de agresión 15,4%.

Frente a esto autores como Palomero y Fernández (2001); Paredes et al. (2008) mencionan que la presencia de actos de agresión constituye a “violencia escolar” haciendo referencia a agresiones entre profesores, alumnos, compañeros las cuales pueden ocurrir dentro de la instituciones o fuera de ella y que en diversos casos han sido asociadas a las condiciones económicas o sociopolíticas de cada país.

Las dos tablas anteriores son la evidencia de que hay agresiones en las instituciones educativas. A continuación se especifica el interés de la investigación que corresponde a agresiones sistemáticas.

Tabla 22.

Frecuencia de ocurrencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Diariamente	1	3,0	7,7	7,7
	Una vez por semana	1	3,0	7,7	15,4
	Varias veces al mes	1	3,0	7,7	23,1
	Al menos una vez al mes	3	9,1	23,1	46,2
	Una vez al mes	7	21,2	53,8	100,0
	Total	13	39,4	100,0	
Perdidos	Sistema	20	60,6		
	Total	33	100		

Fuente propia. Rojas 2012

Dentro de la investigación se encontró que las opciones diariamente, varias veces a la semana, varias veces al mes y al menos una vez al mes, constituyen el elemento de sistematicidad, en este orden de ideas, en la tabla anterior se observan 8 participantes que reciben constantemente acciones negativas, de los 13 que mencionan haber sido agredidos.

Hoyos et al. (2004). En una muestra que estuvo conformada por 80 estudiantes, se presentó sistematicidad en el rol de víctima en un 48%. Por otro lado, Soto (2012) encontró que los jóvenes que se reconocieron como víctimas, cumpliendo con el criterio de sistematicidad, es de un 44,3%. Otros autores como Ortega y del Rey (2008) identificaron en su investigación en los países pobres en Latinoamérica la presencia de un 12.4% de víctimas. Cortez y Pupiales (2011) en la ciudad de Palmira en una muestra de 80 estudiantes identificaron como víctimas reales del estudio el 30%.

Tabla 23.

Forma de agresión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Golpes	1	3,0	7,7	7,7
	Insultos	2	6,1	15,4	23,1
	Apodos	2	6,1	15,4	38,5
	amenaza de golpes	2	6,1	15,4	53,8
	me excluyen	1	3,0	7,7	61,5
	por la red	1	3,0	7,7	69,2
	Otro	1	3,0	7,7	76,9
	apodos y excluyen	1	3,0	7,7	84,6
	empujar, apodo, insulto, excluir, burlas, amenaza	2	6,1	15,4	100,0
	Total	13	39,4	100,0	
Perdidos	Sistema	20	60,6		
	Total	33	100		

Fuente propia. Rojas 2012

Las formas de agresión reportadas por los jóvenes “víctimas”, son las siguientes: insulto, apodos, amenaza de golpe y todas, tienen un porcentaje de 15,4 cada una de ellas; por otra parte, formas como, golpes, exclusión, redes sociales (web), tienen un porcentaje de 7,7 cada una de ellas.

En el año 2005 Hoyos et al., determinaron que una de las formas mas frecuentes es exclusión social, maltrato físico directo e indirecto en edades de 12 años y amenazas con armas y acoso sexual aparecen en jóvenes con edades mayores a 13 años.

Cuevas et al. (2009) demuestran la prevalencia de diversas formas de intimidación en la población estudiantil distribuidos en porcentajes de la siguiente manera, intimidación verbal 90.1%, intimidación social 86.2%, intimidación física 71.3% y por ultimo coacción en un 29.6%.

Soto (2012) En su tipología verbal: apodos 18,6% y burlas 14,0%, en físico los golpes representan el 18,6%.

Tabla 24.

Cómo se sintió

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	con rabia	8	24,2	61,5	61,5
	Avergonzado	2	6,1	15,4	76,9
	con miedo	1	3,0	7,7	84,6
	Preocupado	2	6,1	15,4	100,0
	Total	13	39,4	100,0	
Perdidos	Sistema	20	60,6		
Total		33	100		

Fuente propia. Rojas 2012

En relación a los sentimientos experimentados por la “víctima”, predomina el sentimiento de rabia con 61,5%, avergonzado y preocupado, ambos con 15,4% y finalmente aparece el miedo con un 7,7%.

Hoyos et al. (2004) sobre las emociones mas comunes plantean son tristeza, miedo y rechazo cuando se está en la condición de victima. Por otra parte Soto (2012) menciona que se

identificaron con expresiones emocionales negativas como, rabia 48,8%, avergonzado 9,3 y angustiado 7,0%

Tabla 25.

Estaba solo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	9	27,3	69,2	69,2
	No	4	12,1	30,8	100,0
	Total	13	39,4	100,0	
Perdidos	Sistema	20	60,6		
Total		33	100		

Fuente propia. Rojas 2012

Tabla 26.

Número de personas presentes cuando lo han agredido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	una persona	7	21,2	53,8	53,8
	varias personas	6	18,2	46,2	100,0
	Total	13	39,4	100,0	
Perdidos	Sistema	20	60,6		
Total		33	100		

Fuente propia. Rojas 2012

Tabla 27.

Lugar donde ocurre la agresión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	salón de clase	7	21,2	53,8	53,8
	patio del colegio	1	3,0	7,7	61,5
	zona de deporte	1	3,0	7,7	69,2
	Otro	2	6,1	15,4	84,6
	dentro de colegio varias	2	6,1	15,4	100,0

zonas				
Total		13	39,4	100,0
Perdidos	Sistema	20	60,6	
Total		33	100	

Fuente propia. Rojas 2012

Cuando se hace referencia al número de personas que estaban como participantes de la escena de agresión, de los 13 jóvenes el 69,2% mencionan estar solos. Y haber recibido la agresión de una sola persona el 53,8%, mientras que el 46,2% recibieron las acciones negativas de varios participantes.

En cuanto al lugar donde se perpetran estas acciones, los jóvenes refieren el salón de clase son un 53,8%, los otros lugares, como, zona deportiva, patio del colegio y varias zonas del colegio u otros, aparecen con porcentajes distribuidos alrededor del 7,7 y 15,4.

Ghiso y Ospina (2010) Hacen referencia a los lugares donde se presentan situaciones de acoso, mencionados por los niños tales como, restaurante escolar, el patio de recreo, aulas de clase y salida del colegio. También en otros espacios poco transitados o privados donde no hay testigos o que habitualmente cuentan con poca vigilancia por parte de los adultos, como lo son corredores, escaleras y baños.

Cortez y Pupiales en el 2011 refieren que las acciones negativas se hacen en presencia de varias personas en lugares como el salón de clase con un 71.7% y el patio del colegio con 10.9%.

Soto (2012) describe que en presencia de otras personas en 51,2%, en espacios como, el salón de clase en un 44,2% y pasillo del colegio 9,3.

Tabla 28.

Que hizo después de la agresión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Decirle al profesor	2	6,1	15,4	15,4
	Decirle a un amigo	4	12,1	30,8	46,2
	Decirle a un familiar	2	6,1	15,4	61,5
	No decirle a nadie	2	6,1	15,4	76,9

Evita encontrarse con la persona o grupo		3	9,1	23,1	100,0
Total		13	39,4	100,0	
Perdidos	Sistema	20	60,6		
Total		33	100		

Fuente propia. Rojas 2012

Hoyos et al., en el 2005 mencionan que frente al maltrato físico directo (golpear) el primer interlocutor en la escena es la familia de la víctima, sin embargo frente a otros tipos de agresión la víctima no comunica a nadie lo sucedido.

Avilés y Casares (2005) menciona que hay una tasa alta de niños que ocultan la situación porque prefieren hablar de esto entre compañeros en lugar de buscar hablar con un adulto.

Soto (2012) en su estudio menciona que el 23,3 de los jóvenes víctimas optan por no decir nada a nadie.

Finalmente se establecen relaciones entre variables, para establecer los verdaderos participantes del fenómeno bullying, lo que implica que respondan a la pregunta sobre las agresiones y a la sistematicidad en términos de tiempo y algunas relaciones entre las demás variables consultadas en el instrumento.

De acuerdo con estos resultados obtenidos en 9 de los participantes respondieron al rol de agresor y/o víctima, 3 chicos reciben y realizan acciones negativas con sus compañeros de clase de forma sistemática, lo que los convierte en Bull y Bullied, al mismo tiempo.

En relación a la variable sociodemográfica edad, no se encontró predominio en alguna de las edades puesto que los participantes de 13 a 20 años son generadores y receptores de acciones negativas; de igual forma el grado de escolaridad, no demarcó diferencias entre la aparición de acciones negativas en el grupo de los “agresores”, mientras que en el grupo de las “víctimas” de los 8 reconocidos como Bullied, 3 están en el grado octavo.

En la variable género, se notó un predominio del género masculino en las acciones negativas, representado así, de los cuatro (4) jóvenes Bull, tres (3) son hombres y de los ocho (8) jóvenes Bullied, cinco (5) son hombres.

Se estableció una relación entre los sentimientos experimentados por el “Agresor” y las consecuencias obtenidas y se encontró que, de los cinco (5) jóvenes que experimentaron satisfacción, dos (2) no recibieron ningún tipo de consecuencia. A su vez, se cruzó con la variable “solos” y cuatro (4) de los que refieren satisfacción, mencionan estar acompañados en las escenas de agresión.

En cuanto a los sentimientos de “Víctima”, se relacionaron con el tipo de agresión, lo que demarcó que la rabia es el sentimiento predominante y se relaciona con todos los tipos de agresión, como lo son: golpe, apodo, amenaza, exclusión, redes sociales (web).

Y por último, se relaciona la forma de ser agredido y el lugar donde se desarrolla la acción negativa, se encontró que el salón de clase es el lugar donde más ocurren estas acciones, que pueden ser: golpe, insulto, apodo, amenaza y exclusión.

Avilés (2006) evidencia la participación de los chicos en dos roles (agresor-agredido) quienes recurren a victimizaciones sufridas para justificar su acción, como por ejemplo “a mi me lo hicieron” esto explica su acción de maltratar conectada a la de sufrir de victimización.

Heinsohn et al. (2010) Mencionan que las víctimas provocadoras presentan comportamiento de hiperactividad, infantil y “estupideces”, considerado como la posible causa de victimización.

Una vez descritas las características generales de agresores y víctimas, incluso el reconocimiento de participantes con doble rol (víctimas-desafiantes), se considera pertinente profundizar en la percepción que tienen los participantes de la situación de acoso entre compañeros, por lo que se indaga ¿quiénes eran los participantes?

Tabla 29.

Agentes

DEFINICIÓN	DISCURSO
Agentes: «Hacen referencia a personas o entidades (organizaciones), que son reconocidas como generadoras o interventores, de acciones en un contexto particular, por tanto, las emociones son entendidas como “emociones de atribución”, según la responsabilidad de estos participantes en una acción” (Ortony et al., 1996)	Byron: «¿Con nombres y todo tengo que decir? O, pues, era un compañero de mi salón con otro de, un grado menos... o sea, él está en décimo el otro estaba en noveno” (...) «Pues es que generalmente uno no, digamos yo le voy a ir a pegar a este man porque este man es agresivo o porque este man me va a responder, no porque simplemente me cae mal

“La valoración que se desprende de esta categoría, está determinada por la plausibilidad, donde “el yo” se inclina por aprobar una acción del agente, o por lo censurable, dada la desaprobación de una acción. Por tanto, el énfasis de la emoción de atribución se centra sobre el agente y sobre su función causal más que en el resultado. A su vez, esta valoración está determinada por la unidad cognitiva, descrita como una serie de creencias, de experiencias y expectativas presentes en un sujeto” (Ortony et al., 1996).

y tuvimos un roce y se dio la ocasión... tal vez uno nunca selecciona las cosas, sino que se dio con la persona que se dio y punto” (...) “¿cómo la seleccionó? Pues... de pronto porque era la persona que, o sea como que más rabia le tenía, como que sabía que si lo provocaba iba, pues iba a reaccionar... porque hay personas que uno dice no, por más que uno los moleste muy calmados no va a hacer nada, de pronto por eso” (...) “pues es que generalmente uno no, digamos yo le voy a ir a pegar a este man porque este man es agresivo o porque este man me va a responder, no porque simplemente me cae mal y tuvimos un roce y se dio la ocasión... tal vez uno nunca selecciona las cosas, sino que se dio con la persona que se dio y punto”.

Jean: “Pues yo no lo hice así porque quise no, pero fue un momento de rabia ¿no? Entonces, y nosotros éramos amigos, entonces yo lo hice fue por un momento de rabia, no me controlé” (...) “no yo no la seleccioné, él se lo buscó”.

María: “Stivenson, Juan Camilo... ¿Quién más? Esos son los dos que más molestan acá” (...) “no yo no era participante, estaba en, estábamos en descanso estábamos y ya, pues todo mundo se rio y ya, no pasa nada” (...) “pues es que me dio... no, no me dio risa, me dio nostalgia por ver que se estaban burlando de él pero no, no hice nada”.

Kevin: “¿Nombres? No pues... Stivenson y Jean” (...) “pues yo, sentí el miedo pero llegué y separé, los separé, separé fue a uno porque al otro lo separaron un poco de gente” (...) “yo me quedé quieto y, yo iba a responderle pero como en ese momento llegó el profesor, el rector, entonces me

quedé callado y a él fue el que lo vieron y lo suspendieron” (...) “de pronto como más débiles, o sea que, porque él siempre es con los más pequeños, o lo molesta a uno así por molestar.

Keyla: “Esta Daniela, Daniela ay no perdón, Diana” (...) “hace ya por ahí unos meses me cogió y me, mechonié con ella... ya, así” (...) “sí, pero entre las dos nos cogimos, ese día me dio una rabia pero luego que nos soltamos y me calmo” (...) ” yo digo abrase y me voy de ahí o sino le digo a la profesora”

Deivi: “por ahí que... 4 o 5 personas y... pues nada me empezaron a sacar un apodo ahí, y así... entonces ah las risas y todo eso, entonces ya pues...” (...) “nada pues me quedé callado... adema, también me reía así ya, siguiéndoles la corriente, me reía así, les seguía la corriente y ya” (...) “pues ya por molestar ni no nos, no nos enojamos ni nos, ni nos volvemos enemigos... por lo menos yo no, yo no... del que, ganarme un enemigo aquí no, normal así, nos reímos y ya”. (...) “siempre o sea cuando inician a mí ah que me dicen algo entonces yo también les respondo pero pues no, y ya, como una defensa pero de resto no, que, que yo le diga algo así, no... ya, ya criticar a una persona no”.

Michelle: “mmm varios estudiantes, varios compañeros, un compañero le mantiene diciendo chayane” (...) “porque lo veían como, como el más, que el por todo lloraba, que, que el que más ponía quejas, entonces ellos se aprovechan de eso y es una, como un centro de, de burlesco entre todos ellos... yo creo ¿no? No se” (...) “cuando esto ocurre... yo digo ay no, no se metan con él que él

es un niño... es la verdad, es un niño” “¿Qué pensaba? Que todas las personas debemos ser aceptadas como somos y ya, que algunas tienen unos defectos más notorios pero pues igual, todos somos iguales nadie es más que nadie”.

David: “Bueno pues, Juan Pablo también empezaba a molestarme, también lo estaba obligando, todo gracias a Luis, Luis hizo molestar a Juan Pablo, mi mejor amigo, y que empezaba a obligar a Rafael a que se hiciera su amigo y ponerlo como esclavo lo esclavizó, fue a Juan Pablo que lo esclavizó y además algo peor, lo también obligó a Rafael a molestar a mí... y a mí eso es lo que no me gustó” (...)

“no, a mí no me han quemado, pero a mí no me gustó como irrespetan a la profesora, ahí en el reglamento decía que estaban prohibiendo, el ingreso con drogas, y licores, pero hay algunos adolescentes que desobedecen. Cuando yo dije a la coordinadora en una reunión, que, si está prohibido todas esas cosas, también están prohibidas las armas, por ejemplo, las candelas o las navajas... por el, lo que a mí me preocupa tanto, es que ellos desobedecen a los profesores, y me toca decirles a ellos obedezcan a los profesores, escúchalos, incluyendo sus padres, pero ellos se ríen de lo importante, piensan que lo importante es un chiste” (...)

“sí, o y los profesores, de los profesores también, oye es más rafa, e quiero decir Luis, Luis escribió un mensaje tan feo para, a la profesora, disque furia roja etcétera etcétera, ja eso es amenazar a una profesora, pelear con la profesora, faltarle al respeto a la profesora, de verdad para mí para, para mí no me gustó para nada lo que hizo Luis” (...)

Fuente propia. Rojas 2012

Olweus (1998) señala en sus investigaciones que las víctimas poseen características de retraimiento, pocas habilidades sociales, experimentan situaciones de soledad y abandono, se aíslan y/o son excluidos de eventos sociales. Adiciona en el rol de agresor, dos tipos, los populares y los impopulares; los populares gozan de buenas habilidades sociales y se relacionan con otros estudiantes considerados populares, no sienten remordimiento por ser agresores ya que se sienten apoyados por el grupo; los impopulares por su parte no gozan del afecto de sus compañeros y utilizan la agresión como una forma de relacionarse y llamar la atención.

Menesini et al. (2003) en su estudio sobre las emociones morales y el bullying concluyen que los agresores presentan mayores niveles de desconexión moral en comparación con las víctimas y con otros niños (no participantes del fenómeno) indicando a su vez que los agresores poseen características egocéntricas y en el momento de describir y hacer su papel como agresor encuentran una manera de justificar su falta; expresan abiertamente sentirse orgullosos o indiferentes frente a la situación de acoso y tienen dificultades para establecer un discurso empático.

Collell y Escudé (2004) reconocen que tanto agresores como víctimas muestran dificultades en la regulación emocional, pues presentan una falla en el reconocimiento de emociones producto de situaciones de hostigamiento; distinguen dos tipos de agresores, el agresor proactivo quienes poseen un rasgo de personalidad dominante y agresivo, y en cuanto a sus emociones se considera que carecen de un componente afectivo de empatía lo que implica serias dificultades en el reconocimiento de emociones como la tristeza o el miedo de sus compañeros. Y el agresor reactivo quienes tendrían una tendencia a reconocer las situaciones como hostiles y además presentan poca capacidad de autocontrol y angustia frente al rechazo; son quienes Ortega (2004) llama víctimas desafiantes.

Mencionan además, que la víctima es una persona segura que justifica las agresiones de sus compañeros mencionando que poseen una característica que lo diferencian de los otros, las emociones que experimentan son rabia, incredulidad e impotencia frente a las situaciones de hostigamiento. Por otra parte estas personas pueden interpretar todas las situaciones como hostiles y generar fallas en las habilidades sociales. Frente a las agresiones directas o indirectas han sido asociadas a condiciones propias de los sujetos para ejercer poder sobre otros ya sea por defenderse o por dominar.

Ortega en el 2004 describe que la víctima puede sufrir una serie de daños en su vida inmediata como

lo son la baja autoestima, timidez e inseguridad, deja de establecer relaciones sociales cercanas y a largo plazo puede evidenciar ausentismo escolar debido al rechazo o al miedo que experimenta frente al contexto escolar.

Los agresores por su parte, según la NSSC (2005) proponen que son los participantes que muestran rasgos de personalidad dominante, son destructivos y con baja tolerancia a la frustración, el medio para la resolución de sus conflictos es la violencia y actúan de forma impulsiva; expresan no sentir remordimientos cuando comenten actos de acoso sino al contrario sugieren agrado al cometerlos.

Ruiz (2011) Propone que los participantes del fenómeno bullying reconocen a los compañeros víctimas como poseedores de una característica diferenciadora (color de piel, de cabello, contextura, estatura etc.) incluso mencionan que a la vez no se necesita de una característica en particular para estar en condición de victimización. Estos mismos participantes sobre el rol de los agresores consideran que son compañeros populares, grandes y con poder dentro del grupo y que a su vez, cuentan con el apoyo de sus compañeros para realizar las acciones negativas, minimizando la intencionalidad de las agresiones.

Por su parte, Patiño y Márquez (2011) encontró que el 22% de los jóvenes eran agresores, evidenciado una significativa falta de su aceptación de su responsabilidad por la realización de acciones negativas. Para hacer la descripción de las respuestas emocionales de los agentes, se considera pertinente discriminar, de acuerdo a los roles ejercidos por los jóvenes en las acciones negativas frente a sus compañeros, el grado de participación y las reacciones frente a la situación misma.

Se reconoce como agresor, a los chicos que expresan abiertamente la utilización de una acción negativa en contra de uno de sus compañeros. Mencionan la acción como una condición plausible, lo que puede estar relacionado con la emoción de orgullo, en la que la selección de la víctima es un asunto de desaprobación del otro, ya sea por que « me cae mal o se lo buscó», valoración cognitiva que hace referencia al merecimiento del otro de una acción negativa y la emoción posiblemente experimentada sea de desdén o desprecio; además la situación « solamente » acontece por un momento, donde se continúa censurando al otro y el acontecimiento es deseable (solo pasa en un pequeño espacio de tiempo), condición que se experimenta emocionalmente como cólera o enojo. Por parte del agresor continúa evaluando su acción como plausible desde el sí mismo y el acontecimiento deseable (la agresión), por tanto experimenta auto-satisfacción o complacencia.

En el rol de víctima desafiante, se reciben agresiones y de igual forma se emprenden acciones de defensa, tales como, contestar. El yo de este participante, es plausible y sobre el otro censurable, una

combinación de emociones de orgullo por sí mismo y desdén por el otro. Es una acción censurable del otro y un acontecimiento indeseable (agresión) previsto, experimentando enojo, reproche, con la ambigüedad de la aparición de la decepción, desesperanza y temores propios.

Se considera víctima al participante, que recibe agresiones y no emprende una acción efectiva frente a la situación. La valoración que hacen sobre el sí mismo, es de aprobación de su propio comportamiento, incluso no desapruaban la acción de su compañero « agresor », entienden la situación como parte de problemas personales de los chicos, lo que los pasa automáticamente a valorar a estos sujetos como un otro que experimenta acontecimientos indeseables y la emoción experimentada es lástima o simpatía. Pareciera, que obviarán las agresiones recibidas por sus congéneres y pasarán rápidamente a excusar su comportamiento.

En el rol de posible defensor, logran hacer una conexión empática con la víctima, expresado en nostalgia, aunque no emprenden acción alguna. Hacen una lectura de los participantes diferenciada, pero centran su valoración en la condición de la víctima, a quien le acontecen situaciones indeseables, que conllevan a emociones como compasión o lástima. Y extrañamente, no hacen una lectura censurable o no, del propio comportamiento al quedarse « sin hacer nada », por tanto, si no hay conciencia de mi no acción, pues no se ajusta el comportamiento inmediato y/o posterior.

En la condición de defensor, al chico no le gustan las agresiones y emprende una acción. Que para el caso puntual del participante llega a separar a los compañeros que se están agrediendo, poniéndose en riesgo de recibir agresiones. Evaluando su acción como plausible, lo que lo pone contento por unos segundos, hasta que comprende que el acontecimiento es indeseable para él y experimenta miedo, por la no anticipación del suceso.

Finalmente, se concluye que las valoraciones cognitivas determinan la experimentación de emociones puntuales y la aparición de comportamientos delictivos, que pasan a ser recurrentes frente a la naturalización de las agresiones entre compañeros.

Como hallazgos adicionales se puede mencionar, la no utilización de objetos en las situaciones de acoso entre compañeros como lo describen 2 de los participantes en la tabla.

Tabla 30.

Objetos

DEFINICIÓN	DISCURSO
Objetos: «son generadores de agrado o desagrado,	Byron: «¿objetos? No, solamente fue así a, a puño

lo que se reconoce como emociones de atracción, caracterizadas por las condiciones desencadenantes de amor u odio, que a su vez, se relacionan con la familiaridad que se tenga con el mismo”. Ortony et al., 1996).

limpio y todo normal común y corriente”.

Jean: No.

Kevin: «¿Cómo así que si se peliaron con algo así navajas, este? No” (...) “no pero cosas así ya, no”

Fuente propia. Rojas 2012

Olweus (1998) considera que hay algunas agresiones de tipo físico como por ejemplo robar o esconder objetos de otros.

Durante el rastreo bibliográfico para este estudio, se encontró poca información sobre la aparición de objetos en el fenómeno bullying, al no mencionarse los útiles escolares como parte de las acciones negativas. En donde los niños entrevistados, consideran las armas cortopunzantes o de fuego como objetos y expresan abiertamente el asombro (desagrado) en la sola idea de que, aparezcan objetos relacionados a una escena de acoso entre compañeros; de hecho no son mencionadas durante las situaciones descritas. Se puede, relacionar con las características culturales e institucionales, puesto que no se permite el uso de objetos que puedan causar daño a los asistentes a una comunidad educativa.

Finalmente, a partir del discurso de los 9 participantes de la profundización, se realizó una identificación de la interrelación entre los procesos de pensamiento y emoción desde la perspectiva de Ortony et al., (1996)

Tabla 31.

Cognición y emoción

DEFINICIÓN	DISCURSO
“La cognición y la emoción constituyen dos procesos interdependientes, que aparecen de forma simultánea en un sujeto que está experimentando una respuesta emotiva; la cual está determinada por aspectos como la situación, el contexto e incluso las características mismas del sujeto que la experimenta. Por tanto, la respuesta emotiva podría estar descrita desde factores como: acontecimiento, agentes y objetos, participantes en una escena. Que	Byron: «mmm tal vez depende de muchas cosas ¿no? Depende de si yo estoy involucrado o no...” (...) “solamente se encarga de la rabia y de maltratar a la otra persona sin, sin tener en ese momentico retentiva de lo que está pasando ni de las consecuencias que puede acarrear eso”. María: “¿Qué pienso de ellos? Pues, no... pues, que son totalmente inmaduros, que no han madurado bien lo suficiente para estar tratando a los niños de

a su vez, se valoran cognitivamente, de acuerdo al grado de intensidad que experimenta el sujeto” (Ortony et al., 1996).

menor grado de ellos” (...) “que tienen que aprender a respetar, que ellos pueda que sean muy grandes y pueda que sean muy de la calle pues pero, ellos tienen que tener la recocha hasta un punto.... y, me da rabia de ellos a veces”.

Kevin: “como miedo” (...) “pues no se, yo no sabía si salir corriendo o quedarme ahí mirando... eso fue, no sabía que hacer”.

Keyla: “me cae mal... y tengo rabia”

Deivi: “no pues, aburrimiento, aburrimiento pues en ese momento porque... no pues cómo le van a decir a uno así y uno todo sano... pues, pero pues ya uno no, ya no le para bolas porque uno, son bobadas” (...) “pues pienso que, que, que ¿Qué? Pues son... bobos, pero a la misma vez normales por, en todo colegio es así, como por para formar la recocha y reírse y ¿si pilla?... pero pues, si pues muy, muy bobos” (...) “pues nada, no siento nada de rencor ni tampoco así que cariño no, no, como un compañero y ya... de estudio”

Michelle: “siento tristeza, y rabia porque yo también pasé por lo mismo” (...) “¿Qué pienso yo? Pues que... que uno tiene que saber con quién utiliza o sea, la recocha, y si es un niño no deberían de meterse con él, sabe que, que se va a poner mal o no se... no, no, deberían de entender que es un niño ¿no?”.

Camilo: “pues que, que son muy odiosos ¿no? Porque pues cada cual hace con su cuerpo lo que quiere”.

David: “¿o cuando me maltratan, como un maltrato infantil? Siento que él, lo que yo siento es que cómo resultará, que cómo va a resultar ese problema, porque necesito un plan, qué es lo que

voy a hacer para que ellos me dejen de molestar, me dejen de molestar. Ignorarlos, decía la profesora que les pegue o tal vez defenderme con los golpes, así de sencillo” (...) “síe, me siento como preocupado porque, que a veces ellos tienen algunos problemas con sus padres, yo creo que tal vez sea así...”

Fuente propia. Rojas 2012

En concordancia con Fernández Abascal en el 2001 la emoción es un proceso complejo que incluye múltiples factores del ser humano y relaciones dinámicas que le permiten dar respuesta a las exigencias del medio. Según la tabla anterior, se evidencia entonces la interrelación existente entre cognición y emoción planteada por autores como Ortony et al. en 1996 y Storbeck y Clore en el 2007.

Hoyos et al. (2004), plantean sobre las emociones que las más comunes son tristeza, miedo y rechazo cuando se está en condición de víctima y la felicidad, rabia y ambivalencia cuando se está en rol de agresor; en cuanto a la relación entre rol, género y emoción en ambos géneros la víctima expresa emoción de tristeza y en el rol de agresor expresan emoción de culpa.

Damasio (2010) por su parte menciona la interrelación de estos dos factores como el centro de la vida de un ser humano, ya que dentro de estos están incluidos, los impulsos, motivación, fuerza y sentimientos que movilizan al hombre para que emprenda una acción. La conducta también está determinada por un alto componente biológico (vísceras, músculos, posturas, expresiones faciales, ritmo cardíaco etc.) sin dejar de lado que en la medida en que se adquieren aprendizajes y experiencias en un contexto determinado se elaboran las respuestas emocionales a tales situaciones, por tanto los recursos cognitivos se ajustan al ambiente en que habita.

Según los relatos anteriores en los que se exponen la interpretación de lo que acontece en el cuerpo y en la mente de un sujeto, según Damasio, estaría orientado a la descripción de un sentimiento que va construyendo relaciones entre imágenes mentales de la emoción percibida en el suceso en particular.

Ortony et al. (1996) coinciden con Damasio (2010), mencionan que las respuestas emocionales tienen intensidades altas pero lo deseable es que sean de duraciones de corto tiempo para aminorar el gasto energético, ya que permanecer por mucho tiempo en ese estado de activación emocional lo mantiene en un esfuerzo y consume de energía que resulta agotador para el sujeto que lo experimenta.

Ruiz (2011) demarca en su estudio que lo más significativo es que para hablar de una emoción, tanto docentes, como estudiantes, terminaban refiriéndose a aspectos cognitivos. Se hace énfasis en las creencias, atribuciones y representaciones sobre el bullying y las acciones negativas asociadas de los participantes. Lo anterior por su parte estaría alineado con la postura de Damasio en la que se plantea que las creencias están incluidas en los modos de procesamiento cognitivo que determinan acciones inmediatas o futuras en un sujeto.

En el estudio realizado por Patiño y Márquez (2011) se encontró que el 43% de la población considera una valoración cognitiva baja frente al bullying es decir, los estudiantes desapruban los actos agresivos lo que indica que experimentan una emoción de reproche, a pesar de esto participan activamente en los actos negativos. Adicionalmente agregaron que las valoraciones cognitivas de los agentes agresores frente al fenómeno bullying perpetúan y dan continuidad a las acciones negativas dentro de las instituciones, naturalizando la presencia del fenómeno en las interacciones cotidianas. Es decir, la interpretación que los jóvenes hacen de los actos agresivos no genera autoreproche por tanto no hay una emoción de vergüenza que conlleve a que ellos desapruben esos actos de hostigamiento, lo cual según Ginni (2006) involucran la desvinculación moral que da cuenta de un transgresor del comportamiento, disminuyendo la posibilidades en los chicos de ser eficaces en la resolución de conflictos y los aleja de la aparición de conductas pro-sociales, incluso se podría hablar de que los agresores carecen de respuestas empáticas hacia sus víctimas.

Frente a este mismo tema Ortega et al. (2009) exponen que la empatía se estructura en edades tempranas y da cuenta de la capacidad de reconocer las intencionalidades y emociones de las personas que están al rededor, que en el caso del rol de agresor parece que se presentara una disociación al respecto cuando se ven frente a una situación de agresión o victimización.

Por parte de rol de agresor son chicos que conocen las implicaciones que tienen los actos negativos pero aun así no tienen un interés marcado por evitarlos, sin dejar de lado que reconocen que sus actos pueden generar rechazo y en ellos emociones básicas de tristeza y miedo. Por esta misma línea Ginni (2006) plantea a partir de la teoría social cognitiva, que el razonamiento moral está vinculado a las acciones afectivas las cuales están vinculadas con mecanismos de autorregulación donde el niño adopta la norma como una guía que fortalece su autoestima y disminuye la aparición de comportamientos violentos, evitando así la autocondenación desde su procesamiento cognitivo.

8. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el proceso de investigación se puede concluir que, la situación de acoso escolar entre compañeros que se encuentran en igualdad de condiciones físicas, psicológicas y sociales, esta presente en la Institución Educativa de la ciudad de Palmira, en la cual se llevo a cabo el estudio. Identificado con la presencia de acciones negativas tales como: ridiculización, golpes, exclusión y amenazas, las cuales se hacen de manera recurrente, aportando el segundo elemento importante del fenómeno bullying, que es la sistematicidad (presencia frecuente en un corto periodo de tiempo). Condición que no es reconocida inicialmente por los participantes de la profundización, que sólo se aclara una vez, se lee la definición de bullying planteada por Olweus (1998).

Ahora es oportuno mencionar, las características cognitivo emotivas de los participantes que se identificaron como agresores, pues resulta bastante particular que en la expresión de emociones hallan puntuado en condiciones como felicidad y satisfacción teniendo en cuenta que la conducta que están emitiendo es una acción intencionada de generar daño a otros, es bastante preocupante pues se convierte en un indicador de posible tendencia patológica como lo menciona Collell y Escudé (2006b) respecto a posibles características de poca empatía y reconocimiento del daño en otros, por tanto no podrían experimentar culpa. Y en relación a la culpa expresada en el cuestionario, se desdibuja un poco esa emoción secundaria, puesto que el argumento y el pensamiento estaban más de lado de la identificación de las posibles consecuencias personales y no en función de la identificación del daño a los compañeros de clase.

Algo que resulta bastante particular en los chicos que fueron identificados como agresores, es que en las preguntas de la profundización mencionar abiertamente no estar de acuerdo con las acciones negativas de los compañeros, pero parecen no reconocer sus acciones, y en términos cognitivos mencionan argumentos de merecimiento, es como si sus acciones fueran validadas por un comportamiento emitido por sus compañeros, aun cuando seleccionaron a quien molestar sin un criterio claro. Es como si el proceso de interrelación entre cognición y emoción, no lograra pasar por la corteza cerebral y las funciones ejecutivas tuvieran dificultades, puesto que la toma de decisiones, anticipación e identificación de otro no se evidencia en el discurso de los chicos entrevistados. Pero cuando ellos no están involucrados directamente en la situación, reconocen inmediatamente la acción negativa incluso cuestionan el comportamiento de sus compañeros.

Continuando con la exposición de los hallazgos investigativos, respecto a los chicos identificados como posibles víctimas del fenómeno de acoso entre compañeros, frente a las descripción de las respuestas emocionales predomina como respuesta la rabia, condición que pone en riesgo a los participantes de la situación dado que en casos internacionales ya reconocidos en las noticias, los jóvenes en momentos de enojo intenso han optado por tomar justicia por su cuenta, desencadenando tragedias como la del instituto Columbine High en estados unidos. Nuevamente, aparece el elemento cognitivo de las funciones ejecutivas y la interrelación con las emociones, parece presentarse una inconsistencia interna en el cerebro de los chicos involucrados en el bullying, pues presentan dificultades para el reconocimiento de conductas prudentes según el contexto incluso parecen no tomar en cuenta lo que es moral y culturalmente aceptado por la comunidad en la que están inmersos (esto aplica también para agresores). En cuanto a las particularidades de los jóvenes víctimas, durante el proceso de profundización en el tema del acoso, presentan en su discurso simpatía con el agresor e intentan excusarlo por sus acciones mencionando que seguramente han sido víctimas en algún momento, discurso que se debe continuar estudiando con detenimiento, porque este estilo de interpretación de la víctima puede estar licitando de cierta forma un futuro comportamiento de abusador en otro contexto.

Ahora interesa extraer de la investigación la valoraciones relacionadas con la estructura cognitiva de las emociones, por su parte en los acontecimientos (la situación de acoso) los participantes evidencian dificultad en el reconocimiento del mismo, pues solo hasta la lectura del concepto logra mencionar que si ocurre en su contexto inmediato. En el proceso de profundización, gran parte de los comentarios son descripciones de los acontecido, que si bien es cierto responde a las preguntas hechas por la investigadora, no exponen abiertamente sus opiniones al respecto, esto puede tener dos posibles explicaciones primero como en otras investigaciones se ha naturalizado tanto el fenómeno que no lo identifican y no lo perciben como una amenaza para la convivencia en el aula o para su desarrollo personal, o la segunda opción del no reconocimiento para no hacerse responsable de su participación en las acciones negativas. No esta demás mencionar que en la investigación de Ruiz (2011), en la mismas ciudad y con un población similar, los jóvenes respondieron que la situación de acoso correspondía a la categoría de “amistad, confianza, recocha o compañerismo”. Igual, desde la aproximación que se analice el acontecimiento, se ha licitado en el contexto educativo

de los chicos participantes en el estudio.

Los participantes del estudio reconocen ser agentes durante las situaciones de acoso mencionando como emoción predominante la rabia y la poca claridad en el momento de selección de la víctima, atribuyen el inicio de las acciones negativas diciendo “se dieron las cosas” pareciera un atribución causal asociada al “destino” o condicionada al momento, elemento que facilita a los participantes la no vinculación emocional con los demás actores. Condición que es mencionada por Menesini et al. (2003) como desconexión moral y la enfatiza en los agresores, cual sería entonces el aporte de la presente investigación que aparece indistintamente en agresores y víctimas. Finalmente aparece la categoría objetos, que el caso particular de los chicos lo interpretaron como armas y mencionan abiertamente que eso no esta bien o no es permitido en el contexto escolar.

Se recordará por último que, la identificación por parte de los jóvenes de la falta de correctivos frente a la práctica de acciones negativas, contribuye en la perpetuación del fenómeno en las instituciones educativas; sin desconocer que otra gran parte del problema está determinada por la no identificación de la misma y la posterior naturalización. Elementos que han contribuido en la perpetuación de agresiones en los contextos educativos, de generación en generación, justificándose desde la necesidad de potenciar competencias personales y de carácter fuerte en los jóvenes.

9. RECOMENDACIONES

Se recomienda continuar con procesos de investigación sobre el fenómeno bullying particularmente estableciendo relaciones con condiciones cognitivas como lo son las funciones ejecutivas y condiciones emocionales como la empatía, o un factor relacional como la Teoría de la mente.

Para las personas adultas involucradas en el proceso, se recomienda sensibilización sobre el reconocimiento temprano del fenómeno y las posibles consecuencias futuras de no hacer intervención.

Para las instituciones educativas, se sabe que existe una política pública que reglamenta el seguimiento a esta problemática, pero no se presenta con claridad en el hacer del contexto. Por lo que se recomienda hacer una revisión de estrategias internacionales como la del «Stop Bullying» y realizar una implementación en los colegios obviamente con los ajustes culturales pertinentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía de Palmira (2011). Manual de Convivencia y Cultura Ciudadana del municipio de Palmira. Disponible en <http://www.osccc.org>.
- Amemiya, I. Oliveros, M. Barrientos, A. (2009). factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra Perú. Universidad mayor nacional de san Marcos. *Anales Facultad de Medicina*, 70. Perú. pp 255-258.
- Averbuj, G. Bozzalla L. Marina, M. Tarantino, G. y Zaritzky, G. (compiladores). (2005). *Violencia y escuela. Propuesta para comprender y actuar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Avilés, J. y Casares, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, mediante la utilización del cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (CIMEI) (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales–. *Anales de psicología*, 21 (1) junio, pp 27-41. ISSN edición impresa: 0212-9728. ISSN edición web (www.um.es/analesps): 1695-2294.
- Avilés, J. (2006). Diferencias en la atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. No. 9 Vol. 4 (2). Pág. 201-220. ISSN 1696-2095.
- Bautista, N (2011). Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones. Editorial Manuela Moderno. Bogotá, D. C., Colombia.
- Cepeda, E. Pacheco, P. García, L. y Piraquive, C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de salud publica*. 10 (4). pp 517-518.
- Collell, J. y Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: el Bullying, *Àmbits de Psicopedagogia*, (4), pp. 20-24. (Original en lengua catalana).
- Collell, J. y Escudé, C. (2004). Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, pp 21-26. Extraído de: <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%2012.pdf>
- Collell, J. y Escudé, C. (2006a). Maltractament entre alumnes (I). Presentació d'un qüestionari per avaluar les relacions entre iguals. CESC Conducta i experiències socials a classe, *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, pp 8-12. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%20181.pdf>

- Collell, J., y Escudé, C. (2006b). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 2. Recuperado de:
http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf
- Cortez, L. y Pupiales, J. (2011). Características del fenómeno bullying en estudiantes de octavo grado de un colegio público de la ciudad de Palmira. Trabajo de grado de la universidad Pontificia Bolivariana – Palmira. *Biblioteca del Campus*. Colombia.
- Creswell, J. (1998). *Philosophical, Paradigm, and Interpretive Frameworks. Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Sage publications.
- Cuevas Jaramillo, María Clara; Hoyos Hernández, Paula Andrea; Ortiz Gómez, Yamileth. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca, 2009. *Pensamiento Psicológico*. Pontificia Universidad Javeriana Colombia. 6 (13), pp. 153-172.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Editorial Destino. ISBN: 9788423343058.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of psychology and psychological therapy*. Universidad de Sevilla y Universidad de Córdoba. España. pp 39-50.
- Del Rey, R.; Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. Departamento de Psicología Universidad de Córdoba Avda San Alberto Magno. España. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), pp. 159-180. ISSN 0213-8646
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por que se produce la violencia escolar y como prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 37.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1284>
- Espinel, A; Hidalgo, M. A.; Toro, M. F.; Hidalgo, S. (2011). Perfil afectivo-emocional de adolescentes en riesgo de intimidación escolar. Universidad Piloto de Colombia.
- Fang, Y. Hoyos, L. (2009). Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares. Universidad del Norte. *Revista Psicología desde el Caribe*, (24). ISSN 0123-417X e ISSN 2011-7485. N° XXIV. Barranquilla, Colombia.
- Fernández-Abascal, E. G., & Chóliz, M. (2008). *Expresión facial de la emoción*. Madrid: Cuadernos de la UNED.

- Gallego, A., Londoño, P. y Molina J. (2011). Tipos de agresión en un grupo de adolescentes según el género femenino y masculino. Trabajo de grado de la Universidad Cooperativa-Cali. Colombia.
- Gálvez, A. (2003a). Lectura Crítica de un Estudio Cualitativo Descriptivo. *Index de Enfermería* (edición digital), pp 40-41. Tomado junio 2015 http://www.index-f.com/index-enfermeria/40-41revista/40-41_articulo_51-57.php.
- Ghiso, A. y Ospina V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales Niñez Juventud*. Colombia.
- Ginni, G. (2006). Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What's Wrong?. *Aggressive Behavior*, 32, pp 528–539. *Department of Developmental and Socialisation Psychology*, University of Padova, Padova, Italy.
- Heinsohn, R. Chaux, E. Molano, A. (2007). La chispita que quería encender todos los fósforos: Percepciones, Creencias y Emociones frente a la intimidación en un colegio masculino de la ciudad de Bogotá. *Voces y silencios revista latinoamericana de Educación*. 1(1), pp. 5-22. Disponible en <file:///C:/Users/MadgaAdmi/Downloads/Dialnet-LaChispitaQueQueríaEncenderTodosLosFosforos-4058444.pdf>
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ed. Mc Graw-Hill / Interameana Editores, S.A. México. 6 edición.
- Hoyos, O. Aparicio, J, y Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla. *Revista Psicología desde el Caribe*, (16): pp 1-28. Universidad del Norte. ISSN Electrónico: 2011-7485 ISSN Impreso:0123-417X .
- Hoyos, O. Schamun, V. Heilbron, K. y Aparicio, J. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad Barranquilla. *Revista Psicología desde el Caribe*, (14), pp150-172. Universidad del norte. Barranquilla, Colombia.
- Hoyos, O. Romero, L. Valega, S. y Molinares, C. (2009). El maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe*, España y Portugal. Sistema de Información Científica. Colombia. ISSN 1657-8961.

- Izard, C; Kagan, J & Zajonc, R. (1982). Emotion-cognition Relationships and human development. *Emotions, Cognitions y Behavior*. University of Cambridge.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Agressive Behavior*. (27), pp. 102-110.
- Menesini, E.; Sánchez, V.; Fonzi, A.; Ortega, R.; Costabile, A. y Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Agressive Behavior*. 29 (6), pp 515–530.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Informe final: Análisis de los factores asociados a la permanencia y deserción escolar de las instituciones educativas oficiales del país. Contrato de Interadministrativo celebrado entre El Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de Colombia. Grupo de Economía, Política Pública y Ciudadanía. Centro de Estudios Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, julio de 2010. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293674_archivo_pdf_institucional.pdf
- López, J. (2002). *Investigación Cualitativa y participativa: un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental*. U.P.B. Colombia. ISBN: 9586962830. pp. 255.
- Observatorio de Familia (2017). Municipio de Palmira. Violencia intrafamiliar, maltrato infantil y violencia sexual. Enero-Julio de 2017. Disponible en <https://www.fundacionprogresamos.org.co/datos-y-cifras-ob-familia>
- Observatorio de Seguridad, Convivencia y Cultura Ciudadana (OSCCC, 2013). Municipio de Palmira, balance enero-diciembre 2012, (8), ISSN 2145 – 5899. Disponible en <http://www.osccc.org>.
- Olweus D. (1998). *Conducta de acoso y amenaza entre escolares* (4ª Ed.). Madrid, España: Morata, S,L.
- Olweus, D. (2001). Peer Harassment. A Critical analysis and some Important Issues. En: *Perr Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. pp 3-48. New York: Juvonen, J. & Graham.

- Ortega, R. (s.f.). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia. Cuadernos de Pedagogía, (391). Extraído de:
<http://www.pensamientocritico.org/rosort1104.htm>.
- Ortega, R. y cols. (1998). La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004a). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004b). “Construir la convivencia: Un modelo teórico para un objetivo práctico”. En R. Ortega y R. Del Rey, *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé. pp. 27-40.
- Ortony, A., Clore, G. y Collins, A. (1996). *Estructura Cognitiva de las Emociones*. España: Siglo XXI.
- Paladino, C; Gorostiaga, D; Barrio, A; Chaintiou, M. Camacho, S y Petroselli, A. (2004). Las Emociones en la Infancia. El Estado del Arte. Proyecto de Investigación acreditado H 379. *Cátedras Psicología Evolutiva y Psicología General*. Departamento de Ciencias de la Educación. F.H.C.E. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Palomero, J. y Fernández, M. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, (41), pp 19-38.
- Paredes, M.T., Álvarez, M.C., Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno de “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*, 6, (1), pp. 295-317. Universidad de Manizales, Colombia.
- Patiño, E. y Márquez, S. (2011). *Valoraciones cognitivas de aprobación en agresores del fenómeno bullying, con el fin de describir las valoraciones cognitivas de aprobación o desaprobación frente a los agentes del fenómeno bullying, en estudiantes agresores de octavo grado pertenecientes a una institución pública del municipio de Palmira*. Trabajo de grado Universidad Pontificia Bolivariana-Palmira. Colombia.
- Reátiga, M. y Hoyos, O. (2007). *Tras las huellas del maltrato. Ponencia presentada en el Foro internacional sobre la prevención y el manejo de la intimidación escolar (Bullying)*. Investigaciones e intervenciones. Universidad de los Andes y RedPapaz.

- Ruiz, L. (2011). *Sentidos subjetivos sobre el Bullying que constituyen estudiantes de 7° de una institución educativa del municipio de Palmira*. Trabajo de grado Universidad Pontificia Bolivariana-Palmira. Colombia.
- Semana (2012). Violencia en Palmira, la ‘ciudad de Dios’ de Colombia. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/violencia-palmira-ciudad-dios-colombia/259986-3>
- Smokowski, P. y Holland, K. (2005). Bullying in School: An Overview of types, effects, family characteristics and intervention strategies. *Children and Schools*. The University of North Carolina at Chapel Hill, 27(2), pp. 101-109.
- Soto, M. (2012). *Características del fenómeno bullying en estudiantes de octavo grado de un colegio privado mixto de la ciudad de Palmira*. Trabajo de grado Universidad Pontificia Bolivariana-Palmira. Colombia.
- Storbeck, J. & Clore, G. (2007) On the interdependence of cognition and emotion. *Cognition & Emotion*, Universidad de Virginia, Charlottesville. 21 (6), pp.1212 -1237. USA.
- Zabarain, S. Sánchez, D. (2009). Implicaciones del Bullying o Maltrato entre Pares en el Desarrollo Psicoafectivo de Niños y Niñas en Etapa de Latencia. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. 12 (22), Sistema de Información Científica. SSN-e 2027-212X, ISSN 0124-0137

ANEXOS

ANEXO 1

Adjunto formato en pdf.

ANEXO 2

Preguntas orientadoras de la entrevista semi-estructurada.

1. Podrías contarme cuando fue la última vez que ocurrió?
2. Que ocurrió exactamente (describir toda la situación)?,
3. En qué lugar es más frecuente esta situación?
4. Quienes eran los participantes?
5. Había objetos relacionados con la situación?. Que objetos?, de quién era?, qué hicieron con el objeto?

Posterior a la descripción se continúa con las preguntas, relacionadas con los tópicos de la investigación.

1. Que piensas sobre esa situación?
2. Trate de recordar que sintió en esa situación que acaba de contar, o que siente cuando ocurre esto?
3. Que hiciste tú? Cuando ocurrió esta situación.

Ahora cambiando un poco de tema me gustaría saber:

1. Como actuaste tú en este caso? Eras participante de la escena?, y qué hiciste específicamente?
2. Que piensas tú sobre los jóvenes que participaron?, Y qué piensas sobre ti?
3. Que sientes por estos jóvenes? Que describa lo que siente por cada uno de los roles.
4. Para que, crees tú que ellos hacen eso?, o para que haces tú eso?
5. Como crees que seleccionaron a la persona que iban a molestar? O como seleccionas a la persona que van a molestar?