



UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

ROL DEL OBSERVADOR EN EL CONTEXTO DE VIOLENCIA ESCOLAR EN COLEGIO
PARTICULAR SUBVENCIONADO PANAL DE QUILPUÉ

Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Psicología

Autores

ORIETTA IVETTE OJEDA CERDA

EDDIE ADOLFO VERA JORQUERA

Profesor Guía: Dr. Ps. LUIS ULLOA LABBÉ

Viña del Mar, Chile

2019

“El mundo no está en peligro por las malas personas, sino por aquellos que permiten la maldad”

(Albert Einstein)

ÍNDICE

Resumen.....	6
Introducción.....	7
CAPÍTULO I.....	10
1. Planteamiento del problema.....	11
1.1. Antecedentes del estudio.....	11
1.2. Justificación del problema.....	14
1.3. Relevancia de la investigación.....	16
1.4. Delimitación del estudio.....	18
1.5. Preguntas de investigación.....	18
1.6. Objetivos de la investigación.....	19
CAPÍTULO II.....	20
2. Marco Teórico.....	21
2.1. Violencia.....	21
2.2. Violencia escolar.....	23
2.3. Contexto general de la violencia escolar en el mundo.....	27
2.4. Los actores de violencia escolar: el observador.....	28
2.5. Teorías relacionadas con el estudio.....	31
2.5.1. Teoría general de los sistemas.....	31
2.6. La ecología del desarrollo humano.....	35
2.6.1. El ambiente ecológico.....	36
2.6.2. Sistemas de la teoría ecológica.....	37
2.6.2.1. Microsistema.....	37

2.6.2.2. Mesosistema.....	37
2.6.2.3. Exosistema.....	37
2.6.2.4. Macrosistema.....	38
2.7. Interaccionismo simbólico.....	39
CAPÍTULO III.....	44
3. Marco metodológico.....	45
3.1. Paradigma investigativo.....	45
3.2. Metodología de la investigación.....	45
3.3. Tipo y características del estudio.....	46
3.4. Diseño de la investigación.....	48
3.5. Universo, población, muestra, fuentes de información.....	48
3.6. Instrumentos de recolección de datos.....	49
3.7. Técnicas de recolección de datos.....	49
3.8. Criterios de inclusión muestral.....	50
3.9. Criterios de científicidad.....	50
3.10. Técnica de análisis para el tratamiento de los datos.....	50
3.11. Procedimiento.....	51
3.12. Consideraciones Éticas de la investigación.....	53
CAPÍTULO IV.....	56
4. Resultados Descriptivos.....	57
4.1. Categoría: Impacto en el observador.....	57
4.1.1. Fuentes de información: Alumnos/as de primer y segundo medios.....	57
4.2. Categoría: Impacto a terceros desde la perspectiva del observador.....	65
4.2.1. Fuentes de información: Alumnos/as de primer y segundo medios.....	65

4.3. Categoría: Rol del observador.....	71
4.3.1. Fuentes de información: Alumnos/as de primer y segundo medios.....	71
4.4. Categoría: Microsistemas.....	75
4.4.1. Fuentes de información: Alumnos/as de primer y segundo medios.....	75
4.5. Categoría: Tipos de agresión.....	79
4.5.1. Fuentes de información: Alumnos/as de primer y segundo medios.....	79
CAPÍTULO V.....	85
5. Conclusiones.....	86
5.1. Discusión interpretativa.....	86
5.1.1. Categoría: Impacto en el observador.....	86
5.1.2. Categoría: Impacto a terceros desde la perspectiva del observador	88
5.1.3. Categoría: Rol del observador.....	90
5.1.4. Categoría: Microsistemas.....	92
5.1.5. Categoría: Tipo de agresión.....	95
5.2. Conclusiones.....	97
5.3. Proyecciones de la investigación.....	102
5.3.1. Proyecciones a nivel de sistema.....	102
5.3.2. Proyecciones a nivel personal.....	102
5.4. Limitaciones de la investigación.....	103
Bibliografía.....	105
Anexos.....	117

Resumen.

Cuando los estudiantes ingresan al sistema educacional chileno, se ven enfrentados a colegios que han implementado el plan de convivencia escolar, sin embargo no lo visualizan directamente, observando a diario actos de agresión física o psicológica. En este ámbito relacional de violencia escolar se destacan tres actores principales, destacando al observador con su grado de participación en estos actos; cómo lo afecta tanto emocional, conductual y cognitivamente y cómo percibe estos mismos conceptos en sus compañeros.

La siguiente investigación busca comprender, desde los propios discursos de los adolescentes, las percepciones asociadas al rol del observador en el contexto de violencia escolar.

Palabras claves. Adolescentes, educación, violencia escolar, rol del observador.

Abstract.

When students enter the Chilean educational system, they are confronted with schools that have implemented the plan of school coexistence, however they do not visualize it directly, observing daily acts of physical or psychological aggression. In this relational field of school violence, three main actors stand out, highlighting the observer with their degree of participation in these acts; how it affects him emotionally, behaviorally and cognitively and how he perceives these same concepts in his peers.

The following research seeks to understand, from the discourses of adolescents themselves, the perceptions associated with the role of the observer in the context of school violence.

Keywords. Adolescents, education, school violence, role of the observer.

Introducción.

Plantearse el tema de la violencia escolar sin duda se vuelve un desafío en la educación chilena actual y desde esta mirada de comprensión surge la necesidad de realizar este estudio que acá se presenta. Éste nos lleva a ampliar la mirada sobre los distintos enfoques bajo los cuales ha sido estudiado el fenómeno, en cómo los estudiantes enfrentan el problema a diario para lograr una convivencia escolar real y no desde lo propiamente político, y cuál es la función que asumirían respecto a este tema contingente a nivel país y mundial.

Desde hace unos años ha aparecido con insistencia el término violencia escolar. La violencia en las escuelas se da en una triada que está compuesta por un agresor, una víctima, y unos testigos que validan al agresor con su presencia, ante el abuso y con su complicidad silenciosa ante las autoridades internas del establecimiento y los padres. El presente estudio se centra en cómo es la percepción del observador y su rol en el contexto de violencia escolar, centrando el estudio en el colegio particular subvencionado Panal de Quilpué de la región de Valparaíso. Teniendo en consideración que la educación, aparte de ser un derecho y una obligación, tiene una gran responsabilidad en la formación y el desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

Cabe señalar que uno de los propósitos de este trabajo, es formar parte de una base teórica, a la vez que busca visibilizar el gran reto que significa ser estudiante en Chile en la actualidad. Y sobre aquello, poder reflexionar críticamente sobre las vivencias, características, necesidades y desafíos presentes en la convivencia escolar. Mediante el acceso a las significaciones otorgadas por quienes son parte del proceso, se logre que los diversos estamentos educativos, así como quienes participan en él, puedan transformar y

aplicar efectivamente la convivencia escolar y cubrir las necesidades de los niños, niñas y adolescentes y propicie un buen clima escolar.

El siguiente trabajo de investigación está constituido por cuatro capítulos, además conclusiones interpretativas, conclusiones, proyecciones, limitaciones, referencias y anexos.

Capítulo primero: Inicialmente se contextualiza la educación, desde un marco de derechos humanos, desde el ámbito legal y desde las estrategias elaboradas por el Ministerio de Educación dirigidas a la violencia escolar. Para luego, sobre el marco planteado, problematizar la elaboración e implementación de tales estrategias. Considerando también, las definiciones otorgadas al contexto de violencia y una profunda investigación respecto a estudios e investigaciones relativos al tema de la violencia escolar a través de diversos autores. A su vez se visualizan los principales participantes inherentes a los actos de violencia.

También se presenta la justificación, relevancia, delimitaciones, así como los objetivos específicos y la pregunta de investigación.

Capítulo segundo: Se expone el marco teórico que ha servido de base para la investigación. En donde se da un desarrollo teórico y se profundiza sobre conceptos relativos a: violencia, violencia escolar, contexto general de la violencia escolar a nivel mundial, los actores de violencia escolar: el observador, teorías relacionadas con el estudio como teoría general de los sistemas, la ecología del desarrollo humano e interaccionismo simbólico.

Capítulo tercero: Se detalla, el paradigma que sustenta la investigación, la metodología, como también el tipo y característica del estudio realizado, el diseño de la investigación, el universo, población, muestra y fuentes de información, los instrumentos y técnicas de

recolección de datos, criterios de inclusión muestral como también de científicidad, técnicas de análisis para el tratamiento de los datos, procedimiento y consideraciones éticas de la investigación.

Capítulo cuarto: Se exponen los principales resultados de la investigación. Estos corresponden a los resultados descriptivos presentados por el total de las categorías y subcategorías del estudio.

Capítulo quinto: Se presentan las conclusiones, éste comienza con las discusiones interpretativas de la investigación en cuanto a categorías identificadas, para luego presentar las conclusiones respecto a los objetivos específicos planteados al inicio, junto a una conclusión final. Además, se mencionan proyecciones y limitaciones.

Finalmente, se exponen las referencias bibliográficas y anexos.

CAPITULO I
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Planteamiento del problema

1.1. Antecedentes del estudio.

Según Pinheiro (2006) los niños, niñas y adolescentes pasan más tiempo al resguardo de adultos en establecimientos educacionales de tipo preescolares, colegios, centros de formación profesional y otros lugares del área educacional que en cualquier otro lugar fuera de sus hogares. Del mismo modo que los padres y/o cuidadores, los adultos que están al cuidado de estos establecimientos tienen el deber de proporcionar entornos confiables que apoyen y promuevan la educación y el desarrollo integral de los niños. Además, tienen el deber de asegurar de que este desarrollo prepare a los niños, niñas y adolescentes para la vida como personas responsables, guiados por los valores referentes a la no violencia, la igualdad, la no discriminación, la tolerancia y el mutuo respeto (p. 111).

Al respecto Pinheiro (2006) afirma lo siguiente:

Estos son los valores que los gobiernos adoptan cuando ratifican la Convención sobre los Derechos del Niño y otras convenciones internacionales de derechos humanos, junto con las obligaciones de proteger a los niños de todas las formas de violencia en las escuelas y otros lugares, incluido un marco claro de ley que prohíbe y disuade a todas las formas de violencia, y toma todas las demás medidas necesarias para prevenir la violencia. (p. 111)

De acuerdo a lo expresado por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco, 2017) la violencia en las escuelas y otros entornos educativos causa a los niños, niñas y adolescentes graves daños que pueden persistir en las etapas posteriores del desarrollo.

La violencia dentro del contexto escolar es un tema no resuelto del todo en Chile, existen diferentes organismos tanto gubernamentales como privados que han abordado este tema durante años, sin ir más lejos existe en nuestro país una Ley sobre Violencia Escolar (Ley 20.536), publicada y promulgada en septiembre del 2011 por el Ministerio de Educación. Dentro de las definiciones de la violencia escolar que se han publicado, podemos mencionar la que toma García y Madriaza (2005) desde el informe sobre violencia realizado por la World Health Organization [WHO], que dice que es:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte o daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (WHO, 2002, p. 5)

La cuestión de la violencia parte por la problemática de definir en concreto, el significado de esta a nivel escolar, “uno de los mayores problemas que ha tenido que enfrentar la investigación en violencia escolar, ha sido la definición del problema y las múltiples operacionalizaciones que se han hecho del tema” (Colvin, Tobin, Beard, Hagan & Sprague, 1998; World Health Organization [WHO], 2002; citado en García y Madriaza, 2005).

En la literatura investigativa nos encontramos con numerosos estudios y publicaciones que nos hablan del fenómeno de la violencia escolar (García y Madriaza, 2005; López, Bilbao y Rodríguez, 2012; Jiménez-Bautista, 2012; Villalta, Saavedra, y Muñoz, 2007; Contador, 2011), y su impacto en la comunidad de educandos y que definen según Cuevas y Marmolejo (2014), al agresor como quien realiza las acciones de intimidación y a la víctima como quien es el blanco de las acciones intimidatorias, pero va quedando un actor que de alguna forma jugaría también un papel significativo en episodios de violencia

escolar, nos referimos al observador, espectador o testigo, en adelante para este informe de investigación, el observador. Se acoge el término observador considerando su origen etimológico que dice que la palabra viene del latín *observator* y significa “el que mira, examina o cumple exactamente lo que se manda” (Diccionario Etimológico español en línea, 2018). Además, se considera la definición que refiere “[persona] Que observa o mira una cosa o a una persona con mucha atención y detenimiento para adquirir algún conocimiento sobre su comportamiento o características” (Oxford University Press, 2018). Este tercer participante, el observador, generalmente está presente durante los actos de violencia, pudiendo expresar apoyo a estos actos a través de barra, filmando, o finalmente involucrándose directamente como segundo maltratador (Villalta, Saavedra y Muñoz, 2007). Existen otros observadores que simplemente se mantienen al margen, pero tampoco impiden la ejecución de estos actos. Los amigos o conocidos son los observadores más comunes de la violencia entre pares. De acuerdo a un estudio realizado por Hamby, Weber, Banyard y Grych (2015), indica que, de una muestra de entrevistados, cuando los observadores intervienen, los resultados para las víctimas de agresión entre pares, es altamente positivo para ellos, disminuyendo la violencia de la agresión o poniéndole fin al acto en ese momento, entonces se podría asociar un mejor resultado para las víctimas cuando los observadores intervienen. Sería interesante abordar en programas preventivos de violencia escolar el rol de estos observadores, su influencia en la posible baja de prevalencia de estos hechos y mostrarles que es posible ayudar a las víctimas sin poner en riesgo su propia seguridad.

Considerando lo anterior, podría entonces existir un foco investigativo en que no se ha profundizado, y que sería comprender el impacto que produce ser observador de violencia y de cómo esto influye en el desarrollo de su comportamiento como respuesta a estos hechos.

1.2. Justificación del problema.

El fenómeno de violencia escolar y la victimización (López, Bilbao, Rodríguez, 2012), entre escolares no suceden en ningún caso de manera aislada, y típicamente no ocurren entre un agresor y una víctima, de hecho, estos fenómenos corresponden a complejos intercambios sociales entre individuos, grupos de pares, y su ambiente social y cultural más amplio.

Por consiguiente, se hizo relevante el identificar la percepción que determina la participación del observador en el contexto de violencia escolar y a la vez las implicancias de este acto y en cómo afectaría tanto cognitiva, conductual y emocionalmente el presenciar hechos de agresión en los centros educativos que vivencian la violencia escolar. Es de ayuda fundamental la investigación basada en la óptica del observador y su participación activa o pasiva en el contexto de violencia escolar entre pares, debido a que se ha “demostrado que ambientes violentos afectan negativamente los procesos de aprendizaje de niñas y niños en la escuela” (Trucco y Inostroza, 2017, p. 48), dado que lo importante en destacar es que este tipo de ambientes vulneran la oportunidad de los adolescentes, que cursan el 1° y 2° de enseñanza media, de contar con un espacio escolar protegido, cuya finalidad esencial es la de formar personas íntegras, capaces de participar como ciudadanos en una sociedad democrática y abordar los conflictos pacíficamente (Trucco y Inostroza, 2017, p. 48).

Se consideró para este estudio a jóvenes que se encuentran en la etapa del desarrollo de la adolescencia, que comprende entre los 11 y los 19 años de edad (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009). En la teoría del desarrollo psicosocial de Erick Erikson se destaca de los ocho estadios psicosociales, el quinto estadio, el de Identidad y repudio versus difusión de

la identidad. Maier (1971) describe en esta etapa del desarrollo de Erikson, que se manifiesta un sentido de la identidad que conlleva el superar las problemáticas propias de la niñez y una actitud para afrontar, en una posible simetría, los problemas de la adultez. Así el adquirir un sentido de identidad se vuelve necesario para afrontar decisiones más maduras.

El sentido de la identidad, así como la superación del sentido de la difusión de la identidad, constituyen los polos de esta fase de desarrollo. En un extremo hay un esfuerzo por integrar las direcciones internas y externas; en el lado contrario, hay difusión, que conduce a un sentido de inestabilidad en medio de numerosos y confusos reclamos internos y externos (Maier, 1971, p. 66).

Es en esta etapa en que los jóvenes comienzan a ser más independientes, a distanciarse de sus padres, eligen dedicar más tiempos a los amigos. Comienzan a explorar sus habilidades, sostener su identidad a través de sus propias experiencias en la vida, pudiendo llegar a sentirse confusos. Se eligió esta etapa del desarrollo considerando que, de acuerdo a lo mencionado por los autores antes citados, es trascendente en la madurez cognitiva y el desarrollo de las habilidades sociales de un individuo, donde busca la aceptación e integración a grupos de pares como forma de identificación.

Las causas para no intervenir en una situación de violencia, de la forma que sea, física, psicológica, sexual, económica, podría ser el resultado de variadas razones, sin embargo, estas también se entrelazan para formar un todo que finalmente nos hace seres indiferentes a lo que sucede a nuestro rededor. Según García y Madriaza (2005) existe en Chile escasa información relacionada que clarifique desde el propio relato de estos escolares que cursan el primero y segundo año de la Enseñanza Media que optan por no intervenir al respecto ante una situación de agresión, abuso o acoso. Los motivos de esta dinámica, este accionar

de los alumnos de enseñanza media nos podrían conducir a muchas reflexiones que podrían ser formuladas, considerando la relevancia de la violencia escolar, principalmente la de abordar más allá del trabajo investigativo con las víctimas y/o agresores, sino más bien con los observadores, donde podrían centrarse estrategias de prevención, y lograr la disminución y/o finalmente la anulación de episodios de violencia en las escuelas. Esto, siempre desde la visión del observador y no desde el victimario o la víctima, profundizando en las razones que tendría para involucrarse o no en estos hechos. Estos podrían ser entre otros, el miedo a convertirse en víctimas, el miedo a ser aislado del grupo más popular, la poca empatía hacia otros y experiencias personales. Por tanto, en este sentido, cobra relevancia desde lo social, educacional y gubernamental, que se visibilice la violencia escolar más allá del agresor o la víctima, como una realidad intrínseca que atañe a todos.

Así en este proyecto se formuló la siguiente pregunta:

¿Es el rol del observador, preponderante en el contexto de violencia escolar en estudiantes de 1° y 2° de enseñanza media?

1.3. Relevancia de la investigación.

Todos estamos de acuerdo en que el tema de la violencia escolar es un tema que cada día cobra una mayor notoriedad tanto en nuestro país como en el extranjero, esto acompañado de los avances tecnológicos que permiten llevar a límites muy graves las consecuencias de ese fenómeno. En diversos estudios se habla sobre las víctimas y victimarios y muy poco sobre el o los observadores y el rol que cumplen en el contexto de violencia escolar. A través de esta investigación se obtiene información que permita identificar de alguna forma el rol que cumple el observador de violencia escolar, su participación, de qué forma percibe estos hechos y de cómo estos influyen en su propia conducta.

El observador sin tener una activa implicación podría generar un efecto de insensibilización ante estos hechos de violencia, entonces creemos relevante fijarnos en particular en su rol y la influencia de esto en el alejamiento de los objetivos que persiguen los centros educacionales, que buscan una sana convivencia en las aulas que favorezcan el aprendizaje significativo de los alumnos, el que va directamente relacionado con la formación del individuo de manera integral e inclusiva.

Quijano, en su Tesis sobre Acoso escolar y la mediación escolar como herramienta para la solución de conflictos, y utilizando aportes de Olweus (1993), quien explica la falta de apoyo de los compañeros hacia las víctimas como el resultado del efecto que los agresores ejercen sobre los demás.

Por su parte, en el Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar (1999), se expresa que en el acoso escolar se produce un fenómeno social que inhibe la ayuda externa e incluso fomenta la participación en actos de acoso por parte del resto de los compañeros que no son los agresores directos y se evidencia que es el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización lo que impide que los observadores hagan algo por detener el ciclo de la violencia (Quijano, 2012).

Existe una relación indiscutible entre las creencias que un sujeto tiene del mundo y cómo se comporta, que se relacionan con los repertorios conductuales del lenguaje y la motivación, en otras palabras, una persona aprende formas de conducta verbal, las que se mezclan con valores emocionales y que se traducen en diferentes clases de acciones y habilidades instrumentales (Staats, 1997). Bajo este mismo concepto, encontramos que los individuos se ven afectados en su conducta por los diferentes procesos interpretativos que

otorga a los diversos acontecimientos a los que se ve expuesto y del resultado de estos se manifiesta en su respuesta.

1.4. Delimitación del estudio.

La presente investigación se llevó a cabo, durante un año, el cual se dividió en dos periodos, determinando el primero de estos durante el primer semestre del año 2018. Este primer acercamiento al área de estudio, consistió en investigar en profundidad la información publicada en diferentes estudios, bajo diferentes enfoques de investigación psicológica, incluyendo entrevistas con colaboradores relacionados con el área de la educación, así como psicólogos educacionales y trabajadores sociales. Así mismo se realizó un acercamiento a algunos establecimientos educativos.

En la segunda etapa, desarrollada en el segundo semestre del 2018 y comienzo del 2019, se realizaron reuniones para coordinar entrevista en profundidad a grupos de estudiantes de 1° y 2° de la enseñanza media del colegio Panal de la ciudad de Quilpué, todo esto a través de contactos de los investigadores.

La consideración del espacio físico para la realización del trabajo investigativo se realizó, con respecto a las entrevistas a los estudiantes, en el propio establecimiento educacional y en coordinación con la Directiva correspondiente; por aspectos tanto funcionales como éticos, en estos casos, los investigadores acudieron a dicho establecimiento educacional.

1.5. Preguntas de investigación.

En la presente investigación, se indagó sobre la participación del observador en episodios de violencia escolar, y su participación activa o pasiva en el grupo de pares en esta problemática. De acuerdo a lo expuesto, nos preguntamos:

- ¿Es el rol del observador, preponderante en el contexto de violencia escolar en el colegio particular subvencionado Panal de Quilpué?

1.6. Objetivos de la investigación.

Objetivo General.

- Conocer el rol del observador en el contexto de violencia escolar en el colegio particular subvencionado Panal de Quilpué.

Objetivos específicos.

- Identificar la percepción de los observadores de violencia del colegio Panal de Quilpué.
- Comprender cómo afecta cognitiva, conductual y emocionalmente al observador presenciar actos de violencia escolar dentro del establecimiento escolar.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2. Marco teórico.

Antes de enfocarnos en profundidad en el tema central de esta investigación, se hace necesario tomar el concepto de violencia, su significado, implicaciones, teorías que explican este fenómeno y qué tipo de violencia predomina en la sociedad actual.

Posterior a esto se profundizará en el fenómeno de la violencia escolar, a quiénes y de qué forma afecta, cuáles serían los factores influyentes en el desencadenamiento de estos hechos y el abordaje a la problemática desde aquellos organismos pertinentes.

Luego, se entrará de lleno en la materia cuestión de esta investigación, que es el rol que juegan aquellos alumnos observadores de violencia en el contexto escolar, qué aspectos influyen en que considere adoptar esta posición, cuáles podrían ser las afectaciones emocionales y/o comportamentales a las que se ven expuestos y la influencia de éstas en su propio desarrollo social.

2.1. Violencia.

De acuerdo a Anceschi (2009) la violencia como concepto es subjetivo, ya que su sola definición es compleja al existir distintos puntos de vista en su análisis y por ello lleva a diversas acepciones, es así que lo para unas culturas es aceptada como parte de rituales religiosos por ejemplo, para otros es una forma de resolver conflictos, que en ambos casos se considera legítima (Vidal, 2008; Garaigordobil y Oñederra, 2010).

El término violencia se haya mencionado en diversa literatura, con connotaciones significantes diversas, pero de acuerdo a lo recogido de RAE, se habla de violencia al realizar una acción que finaliza en un estado considerado fuera de lo natural, una ruptura de la armonía provocada por la acción de cualquier ente (Real Academia Española, 1992:1, 345), esto en relación a las acciones humanas.

Vemos con cada vez mayor frecuencia a través de los medios comunicacionales actos de violencia individuales, de un individuo a otro, de uno contra varios individuos o de varios individuos contra uno, provocados muchas veces por la intolerancia social, utilizados como medio para exigir mejoras de diverso tipo, incluso hemos visto cómo se utiliza la violencia para frenar la violencia.

De la manera en que ha ido evolucionando la historia del hombre, existe un patrón de comportamiento que ha guiado el mismo desarrollo de la humanidad, se dice que nuestra conducta es guiada más por lo emotivo que por lo cognitivo y en particular por el comportamiento agresivo, es así que podemos inferir que la violencia del ser humano no es influida por una estructura genética, sino que es influida por el ambiente en que se desarrolla.

De acuerdo al artículo publicado por Jimenez-Bautista (2007) "el ser humano es conflictivo por naturaleza, pero es violento por educación y cultura"(p. 99). De acuerdo a sus estudios, Jimenez-Bautista indica que la agresión es inevitable, no así la violencia, de lo que entendemos la importancia del momento socializante, educativo, formativo en la transformación o reproducción de las culturas.

En todas las épocas históricas del hombre y en las diferentes culturas han existido normas dirigidas a mantener un equilibrio armonioso de buena convivencia entre sus integrantes, las escuelas no están ajenas a esto y se han creado en los últimos años reglamentos que regulen la convivencia dentro de las instituciones educativas. No obstante aquello, se nos va mostrando una sociedad que cada vez se va alejando de los valores relacionados con el respeto hacia el otro, y busca solución a conflictos por medio de la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones.

La excesiva competitividad en que el sujeto se ve inmerso, va dejando aflorar una creciente falta de compromiso con la sociedad y los sujetos que la componen, acompañado esto con la pérdida de valores relacionados con la vida en comunidad, llevan a una existencia cargada de rivalidades que generan actos de agresividad hacia la competencia.

Los brazos de la violencia no sólo se manifiestan de manera física, sino que también de algún modo se asocia a todo acto agresivo y que produzca afectación en otro, ya sea social, económica, estructural, directa o simbólica, todas tienen finalmente un efecto en las personas y en los procesos educativos.

Por ser el ser humano esencialmente un sujeto complejo, sobre todo en lo que respecta al ámbito relacional, se ha hecho necesario el planteamiento de teorías que expliquen o al menos lo intenten, el origen de la violencia.

Se ha asociado la conducta agresiva con la composición estructural orgánica del sujeto, es decir considerando sus procesos internos, llamémoslos genética, personalidad (procesos internos). Y por otro lado los que abordan las causas externas o exógenas como la influencia del medio ambiente y el aprendizaje social.

2.2. Violencia Escolar.

Una de las formas de violencia que refleja lo desestructurada que está la sociedad hoy en día, es aquella que ha llegado para quedarse en las instituciones educativas.

Lamentablemente no es una acción que se pueda abordar de manera aislada, pues se hace necesario involucrar actores del sector privado y público, ya que este fenómeno incluye aquellos comportamientos colectivos y particulares, familiares y comunitarios, diferencias de género y aspectos relacionados con las historias de vida de quienes son víctimas, victimarios y de aquellos que observan. Al interactuar todos estos aspectos hacen

de la violencia un problema que requiere conocer en profundidad los diferentes factores y actores que intervienen para poder así comprenderla, entenderla y prevenirla.

En adelante y para esta investigación, entenderemos como violencia en el contexto escolar a una amplia gama de acciones que tienen por objeto producir daño y que alteran en mayor o menor cuantía el ámbito institucional (Martínez-Otero, 2005, p 35), de ello entendemos que se refiere a cualquier comportamiento que atente negativamente a la finalidad educativa de las escuelas o al clima de respeto, o ponga en riesgo a las personas o propiedades dentro de la escuela (Martín-Seoane, 2008, p. 26), esto incluye conductas antisociales, agresiones, maltrato entre iguales, acoso y hostigamiento (reunidos en el concepto de bullying). Olweus (2004) por su parte hace referencia al concepto de violencia escolar como una de las formas más graves de agresión en las escuelas, y que se suceden cuando “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” (p.25). Acciones negativas se contextualiza como, aquellos actos en los que se roba, amenaza, pega, ridiculiza en público y donde existe un abuso de poder por parte de quien ejerce la violencia en contra de otro.

Por otro lado, asociado a los conceptos que pudieran aportar diferentes autores, se hace necesario mencionar que la violencia escolar se manifiesta en una variada tipología, esta incluye no sólo lo que la mayoría pudiera asociar a agresiones físicas o verbales, sino que también incluye actos de exclusión social, e incluso llegar hasta la agresión sexual (tocaciones no consentidas, relaciones sexuales forzadas), manifestando todas estas conductas un claro desequilibrio en el poder entre quien lo ejerce y quien lo recibe.

En cuanto a los diferentes tipos de violencia escolar, Rodríguez (2011) señala cinco manifestaciones relevantes: vandalismo, contra pertenencias de la escuela, disruptividad

(contra las tareas escolares); indisciplina, contra las normas escolares; criminalidad, actos que tienen consecuencias penales; violencia interpersonal, entre estudiantes, maestros, directivos (Rodríguez, 2011).

En este aspecto y ya entrando en el terreno que nos lleve al motivo de esta investigación, podemos indicar que esta violencia más allá del efecto coercitivo y dañino al que se ven expuestos niños y niñas, el daño traspasa hasta lo más profundo de su propia identidad. Repercutiendo en su salud emocional, en la significancia estructural que le va dando al propio mundo y con ello a la toma de conciencia de él como sujeto con derechos.

Es importante mencionar aquellos factores que pudieran incidir en que un estudiante pueda ser blanco de violencia escolar, por ejemplo, tener algún tipo de trastorno del aprendizaje, sufrir alguna discapacidad física o psíquica, pertenecer a algún grupo religioso, cultural, étnico u orientación minoritaria.

Otro tipo de factores ya no relacionados directamente con la víctima, sino que pudieran incluir a quienes se transforman en agresores u observadores. Nos referimos a los factores ambientales o del entorno, donde encontramos que los factores familiares también pueden asociarse a la presencia de violencia escolar entre pares. Olweus (2006) hace mención que existiría una mayor asociación de este fenómeno, cuando hay presencia de padres separados, familias poco cohesionadas, existencia de padres sobreprotectores, como también donde la violencia se sucede constantemente dentro del hogar. Estos factores de riesgo se repetirían en familias donde existe poca comunicación, prácticas de crianza opresoras o negligentes, falta de comunicación, exceso de libertades y/o escasez de afecto, lo que finalmente se traduciría en el desencadenamiento de conductas negativas. Otros factores que también inciden en las conductas de violencia escolar serían los de índole

social, donde sobresalen la falta de valores, el consumismo, el materialismo, el poco aprecio a la dignidad humana, falta de compañerismo, racismo y discriminación.

Por otro lado, García y Freire (2008) indican que también existen los factores de riesgo escolares que serían el resultado de políticas educativas que no sancionan adecuadamente las conductas negativas o agresivas, políticas en contra de la diversidad, estereotipos sexistas no condenados dentro del aula y la falta de valores instaurados, la sobrepoblación de alumnos en un aula, entre otros.

Si bien los colegios debieran ser instituciones además de formativas en lo educacional, también debieran ser el instrumento por medio del cual los niños y niñas van conociendo el mundo, sostenido en la formación de conocimientos tanto teóricos como en lo que se relacionan con los aspectos afectivos, ya que es el primer lugar donde el niño o niña comienza a socializar y formar lazos afectivos entre pares.

No obstante a lo anterior, en las últimas décadas el miedo y los sentimientos de vulnerabilidad se han instalado en las escuelas como forma cotidiana de resolución de conflictos entre pares, se ha generalizado el uso del maltrato y lamentablemente existiendo leyes que apuntan a eliminar este tipo de conducta, el camino ha sido muy lento.

Heinemman (1970) y Olweus (1973; 1978; 1993; 1996; 1998) fueron los primeros en comenzar a investigar sobre violencia escolar o maltrato entre pares, acto al cual definen como toda conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno o grupo de alumnos sobre otro, habiendo una disparidad evidente de poder, todo esto con una consecución reiterada de dichos actos. A este fenómeno Olweus lo llamaría más adelante *bullying* en 1993. Estas primeras investigaciones las basó en estudios realizados en la década de los 70' tomando como objeto de análisis lo acontecido con algunos adolescentes que habrían tomado la drástica decisión de cometer suicidio,

relacionando ésto con la exposicion de estos jovenes a actos de violencia, entre ellos agresiones físicas y psicológicas por parte de sus compañeros de colegio (Lugones, 2017).

Martínez-Otero (2005) propone un esquema para la eliminación de la violencia escolar, donde considera que directivos, profesores, trabajadores del sistema escolar, niño, padres y familias son parte de la comunidad educativa y es su responsabilidad participar en resolver y prevenir la violencia escolar. Y en relación a lo anterior, los mismos autores indican que las vías directas que favorecen la convivencia escolar son la disciplina, la negociación, la mediación y el fomento de la sana competencia social (Martínez-Otero 2005). Entonces son los adultos los que deben hacerse parte del ambiente escolar y pesquisar la intensidad y frecuencia de las agresiones entre los escolares, buscar y establecer normativas disciplinarias consistentes y que logren solucionar este problema.

2.3. Contexto General de la Violencia Escolar a nivel mundial.

En países de Europa la alerta en relación al fenómeno de violencia escolar o *bullying* no se manifestó hasta la década de los 80' cuando las autoridades pertinentes comenzaron a hacerse cargo de esta problemática y sus consecuencias. Para ello consideraron estudios ya realizados y también promovieron la realización de otros nuevos, que pudieran explicar este fenómeno, y a la vez ayudaran en el diseño de políticas públicas orientadas a la prevención de estos actos de violencia en las escuelas, en el entendido que estos actos afectan negativamente en la salud física y emocional de los involucrados.

Latinoamérica no está ajena a la presencia de violencia escolar entre pares, de acuerdo al último informe presentado por la CEPAL (2017) en el seminario sobre violencias y convivencia escolar realizado en nuestro país, hace referencia a Latinoamérica como una de las regiones con mayores tasas de violencia y de cómo esto influye en el bajo rendimiento

académico de quienes se ven involucrados. Este informe incluye estudios en los que se ha demostrado cómo episodios de violencia afectan significativamente el desempeño escolar de víctimas y también de quienes son observadores de éstos (Román y Murillo, 2011; UNESCO/LLECE, 2010, 2015). Chile no queda fuera de ser afectado por este fenómeno y resalta como uno de los países donde existe una alta relación entre violencia y aprendizaje, es así que esto se refleja en la baja en al menos 20 puntos en los resultados de lectura y matemática y 30 en ciencias, esto considera estudiantes expuestos a ambientes violentos en el aula (CEPAL, 2017).

En nuestro país, el Gobierno en el año 2011 expide la Ley N°20.536 sobre violencia escolar, modificando de esta forma la Ley General de Educación N°20.370 de 2009, incorporando con esto aspectos que se relacionan con la convivencia y el desarrollo de estrategias que contribuyan a enfrentar y disminuir la violencia en las escuelas. Bajo esta ley, existe el Plan Escuela Segura de Chile, que con la aplicación de diversas medidas pretende prevenir y proteger a los estudiantes de cualquier tipo de riesgo, incluyendo el acoso escolar, bullying u otro tipo de agresión o exposición a conductas de riesgo (CEPAL, 2017).

2.4. Los actores de violencia escolar: el observador.

En el contexto de violencia escolar, se ha dado una especial atención a los estudios relacionados con las víctimas y los victimarios, autores como Laura Oliva Zarate (2014), en su artículo Los actores de la violencia escolar y el rol que desempeñan, y Gladys Delgado (2012) en su publicación Violencia en la Escuela: actores involucrados; si bien han hecho referencia a los actores involucrados en la violencia escolar, no han profundizado en analizar el rol que podrían cumplir los observadores de estos actos, ni tampoco en las

causas que pudieran determinar la conducta de éstos, tampoco en cómo los afectaría emocional y cognitivamente a lo largo de su vida. Es hacia este punto que se quiere dirigir la atención en esta investigación, poner atención especial en aquellos que son testigos presenciales, los llamados observadores de violencia escolar, ahondar en las razones que estos sujetos tienen para intervenir o no intervenir al ser testigos de estos hechos.

Entonces si ampliamos la visión del concepto de violencia escolar que considera en primer plano la relación víctima/victimario y la abordamos desde la perspectiva que existe una problemática que incluye a otros, concibiéndola como un proceso de grupo (Atlas y Pepler, 1998; Craig, Pepler y Atlas, 2000; Salmivalliet al., 1996), entonces es necesario resaltar el rol que pudiesen tener los observadores en el inicio y permanencia en el tiempo de estos hechos, éstos últimos no siempre en su mayoría participan en el fenómeno mismo, pero eventualmente adoptarían diferentes roles, que dependiendo de si se consideran a favor o en contra de las víctimas o victimarios, gatillan respuestas que refuerzan, rechazan o ignoran la violencia escolar entre pares.

Estos llamados observadores también tienen un perfil, existen algunos aportes de autores que podrían dar ciertas pautas para explicar las razones o causas que gatillan una conducta u otra en el sujeto que observa violencia escolar, citando algunos tenemos a:

Avilés (2012), indica que los observadores son pasivos ante los actos de violencia contra uno de sus compañeros, porque piensan no es asunto suyo y no tienen por qué involucrarse, o porque temen ser elegidos como las próximas víctimas, incluso, porque tienen la convicción de que la víctima lo merece porque no se sabe defender.

Carozzo (2012) aporta que las conductas de indiferencia y silencio ante la violencia entre pares existen y se suceden como consecuencia de un sistema social que no promueve el rechazo y a su vez el denunciar los actos de violencia en todas sus formas.

De acuerdo a la literatura estudiada encontramos que los observadores de violencia escolar entre pares, están presentes en un 85% de los episodios de agresión escolar (Craig y Pepler, 1997) y un 88% de ellos considera este fenómeno como un acto desagradable y fuera de las normas. Por otro lado hay estudiantes que indican que si la víctima de acoso o violencia es alguien que les agrada, ellos no se involucran en los ataques (Pepler, Craig, Ziegler y Charach, 1993; Thornberg, 2010).

Entonces se hace necesario cuestionarse qué es lo que lleva a los observadores a una conducta que permite y/o refuerza la violencia escolar entre pares. Podríamos indicar que los factores determinantes en su conducta pudieran ser diversos y de alguna manera interactúan entre sí. Una perspectiva que ayudaría en su comprensión es la socio-ecológica de Bronfenbrenner (1979), que incluye múltiples factores que interactúan de una manera compleja, como lo son los factores personales, que serían las características de los sujetos que participan y por otro lado los factores relacionales, referidos al contexto de interacción del sujeto en el momento que presencia escenas de acoso o violencia, esto incluye políticas institucionales vigentes, formas de crianza, creencias y valores culturales (Kochenderfer-Ladd, Ladd y Kochel, 2009; Thornberg y jungert, 2004).

Para el análisis de la información obtenida de las entrevistas, hemos utilizado la clasificación hecha por Salmivalli (1999) en relación al rol que cumplen los observadores en los hechos de violencia escolar:

- Observador activo: De acuerdo a Salmivalli (1991) corresponde a los auxiliares y reforzadores. Este grupo incluye a quienes pertenecen a la red de amigos cercanos del intimidador o también a quienes sin agredir o atacar directamente a la víctima, ofrecen apoyo a quien acosa. Son aquellos que se acercan a ver lo que ocurre y animan e incitan el acoso o agresión por medios de risas o gestos alentadores.

- Observador pasivo: De acuerdo a Salmivalli (1999) corresponde a quienes tienden a mantenerse alejados, distantes, sin tomar partido a favor de la víctima ni en contra del victimario, prefieren ignorar lo que ocurre. A pesar de tomar esta actitud, permiten, de alguna manera, el actuar de un agresor, pues su conducta es interpretada como aprobación silenciosa de los hechos de violencia,
- Observador proactivo: Para Salmivalli (1999) es quien cumple el papel de defensor, adoptando un comportamiento claramente contrario a la intimidación, ya que es quien defiende a la víctima tomando partido a su favor, busca ayuda en pares, profesores u otros adultos para tratar de que se detengan los actos de agresión.

2.5. Teorías relacionadas con el estudio

2.5.1. Teoría General de los Sistemas

En el amplio sentido, la Teoría General de Sistemas (en adelante TGS) se explica como una forma sistemática y científica de acercamiento y representación de la realidad. La TGS en tanto paradigma científico se caracteriza por su mirada holística e integradora, en la que importan las relaciones y los conjuntos que a partir de ella surgen. Desde lo práctico, la TGS brinda un ambiente propicio para una interrelación y comunicación enriquecedora entre los diferentes involucrados en un proceso. De acuerdo a las consideraciones antes mencionadas, la Teoría General de Sistemas es un ejemplo de perspectiva científica (Arnold y Rodríguez, 1990a).

La TGS conceptualmente no ofrece explicaciones o relaciones preestablecidas, si no que propone que con ciertas modificaciones a ellas, se puede dirigir la observación, haciéndola operativa en contextos reconocibles. En cuanto a los objetivos de la TGS podemos mencionar:

- a) Impulsar el desarrollo de una terminología general que permita describir las características, funciones y comportamientos sistémicos.
- b) Desarrollar un conjunto de leyes aplicables a todos los comportamientos.
- c) Promover una formalización de las leyes.

Ludwin von Bertalanffy (1901-1972) plasmó la denominación de Teoría General de Sistemas, le dió la significancia de un mecanismo integrador entre las ciencias naturales y sociales. Separando la tendencia de la investigación científica de antaño, que estudiaba la fenomenología de las unidades componentes de un todo, como unidades separadas, en cambio con los nuevos avances en las metodologías, la TGS permite estudiar estas mismas unidades dentro de un todo, o sea, dentro de un sistema. Comunmente se identifican los sistemas como conjuntos de elementos que manifiestan ciertas relaciones entre si, y que mantienen de algún modo una unión relativamente estable que normalmente les permite conseguir un objetivo. Haciendo referencia a procesos sistemicos internos, pero que necesariamente deben ser acompañados por otros sistemas de caracter abierto, cuya condición para la continuidad sistémica es la de que exista una relación o flujo relacional con el ambiente.

De lo anterior, se desprende que la TGS puede ser dividida en dos estrategias que permiten la investigación en sistemas generales.

- a) Perspectiva de sistemas en donde las distinciones conceptuales se encuentran en una relación entre el todo (sistema) y sus partes (elementos).
- b) Perspectiva de sistemas en donde las distinciones conceptuales se concentran en los procesos de frontera (sistema/ambiente).

Bertalanffy, indica que la TGS incluye un conjunto de enfoques que se diferencian en estilo y propósito, entre ellas, la teoría de conjuntos (Mesarovic), teoría de las redes

(Rapaport), Cibernética (Wiener), teoría de la información (Shannon y Weaver), entre otras. Por ello es que de acuerdo a la naturaleza de la situación o caso debe aplicarse un modelo particular, aún cuando algunos conceptos y principios de la TGS son aplicables a sistemas materiales, psicológicos y socioculturales de igual forma (orden jerárquico, diferenciación progresiva, retroalimentación, etc).

Existe una serie de conceptos básicos de la Teoría General de Sistemas, que pueden ayudar a relacionar esta teoría con el comportamiento de un individuo ante una situación particular, conceptos como:

- **Ambiente:** Hace referencia al área particular del suceso y condiciones que influyen sobre el comportamiento de un sistema. Existe una única posibilidad de relación entre un sistema y su ambiente, y es que el primero debe tomar selectivamente aspectos de este último. La desventaja de esta estrategia es que hace que el sistema se especialice en su ambiente y no esté preparado para reaccionar frente a los cambios externos.
- **Atributo:** Características y propiedades estructurales o funcionales que son propias de las partes o componentes de un sistema.
- **Cibernética:** Campo interdisciplinario que busca relacionar el ámbito de los procesos de control y de comunicación tanto en máquinas como en seres vivos (retroalimentación).
- **Circularidad:** Procesos de autocausación (retroalimentación, morfostasis, morfogenesis) A causa B y B causa C, pero C causa A, finalmente, A es autocausado.

- Entropia: Se refiere a que la máxima probabilidad de los sistemas es su progresiva desorganización y que esto finalmente los lleva a homogenizarse con el ambiente. En este aspecto, entonces, los sistemas cerrados están condenados a la desorganización, pero existen algunos que son capaces de revertir esta tendencia al aumentar sus estados de organización.

En relación a este último punto, Bertalanffy muy acertadamente cuestiona que desde lo biológico la vida necesariamente implica un mantenimiento o restauración del equilibrio, cuando es posible abordarla como una adaptación continua ante los desequilibrios. Esto sirve para proponer que en biología, un perfecto equilibrio funcional lleva a la muerte por inactividad. El mismo principio aplicado en el campo de lo social, nos recuerda cómo personas encerradas en el aislamiento y sin estímulos externos de ningún tipo terminan enloqueciendo. (Bertalanffy 1989:196-213).

¿Entonces, si con la participación activa de rechazo de los observadores en el contexto de violencia escolar aislamos a los agresores y protegemos a las víctimas, es posible modificar el sistema, provocar un cambio, una adaptabilidad positiva en la víctima y una eliminación de la conducta del agresor?.

Otro autor que hace un aporte importante a la TGS, es Bateson (1991), quien suma un concepto sistémico al aprendizaje adaptativo, que considera la Jerarquía de niveles de aprendizaje, basándose en estudios previos que acuñan contextos de recompensa y castigo desde la mirada tradicional de las ciencias naturales.

Este modelo trata de replicar la correspondencia entre el concepto de “proto-aprendizaje” (Bateson 1991:190,195) con el primer nivel que describe la percepción primaria de experiencias diferentes compartidas por Pavlov en sus experimentos con el perro. En un segundo nivel, al que llama deuterio-aprendizaje (nivel de abstracción), y

que describe la forma en que el individuo aprehende las diferencias existentes dependiendo de las situaciones en que se encuentra, el individuo es capaz de discriminar entre situaciones dadas o conocidas.

También existiría un tercer nivel, llamado neo-aprendizaje, en el que el sujeto imagina la posibilidad de una conducta diferente (implica la creatividad como componente para hacer desaparecer el condicionamiento adquirido ante una conducta). Aquí el individuo logra visualizar que puede liberarse de este “doble vínculo patológico”.

2.6. La ecología del desarrollo humano.

La presente investigación se fundamenta en la teoría de Urie Bronfenbrenner que indaga en el estudio del desarrollo humano, siendo esta una perspectiva que entrega una nueva forma de percibir a la persona, el ambiente y de los infinitos modos de interacción que se podrían producir entre estos dos. Por tanto, Bronfenbrenner (1987) define el desarrollo humano como: “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él”.

Una definición más amplia del propio autor la manifiesta de la siguiente forma:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, 1987, p. 40).

2.6.1. El ambiente ecológico.

De acuerdo a Bronfenbrenner: “El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (p. 23), como círculos concéntricos. Estas estructuras el autor las define comenzando desde la parte interna, como un primer nivel, donde se encuentra el “entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo” (p. 23). El segundo nivel siguiente “nos hace mirar más allá de cada entorno por separado, a las relaciones que existen entre ellos” (p. 23) las que pueden ser muy decisivas. El tercer nivel lleva a evocar la “hipótesis de que el desarrollo de las personas se ve afectado profundamente por hechos que ocurren en entornos en los que la persona ni siquiera está presente” (p. 23). En el cuarto nivel se encontrarían “las influencias más poderosas que afectan al desarrollo del niño en las modernas sociedades industrializadas” en las cuales se encuentran las condiciones laborales para la subsistencia familiar. En el quinto y último nivel “hay un fenómeno sorprendente que corresponde a los entornos de los tres niveles del ambiente ecológico” (p. 24). En este sentido existen en cada cultura entornos muy parecidos o con notorias diferencias, observándose como una manera implícita de organizarse. Esto permitiría que pudiese modificarse el entorno para “producir los cambios correspondientes en lo que respecta a la conducta y el desarrollo” (p. 24).

Según Morelato (2011):

“Luthar, Cichetti y Becker (2000) reconocen la importancia de distinguir los múltiples contextos que afectan el desarrollo infantil, especialmente tres: la comunidad (vecinos y soportes sociales), la familia y el propio niño. En esta línea, la teoría bioecológica (Bronfenbrenner, 1979, 1987) contempla el desenvolvimiento humano en forma ampliada, focalizado en las interacciones mutuas entre el individuo y su medio ambiente” (p. 209).

2.6.2. Sistemas de la Teoría Ecológica.

De acuerdo a Bronfenbrenner la teoría ecológica se divide en cuatro sistemas organizados socialmente y que de esta manera guían y sustentan el desarrollo humano. Estas estructuras fueron denominadas como Microsistema, Mesosistema, Exosistema y Macrosistema (Bronfenbrenner, 1987, p. 41).

Estos sistemas son definidos de la siguiente manera por el autor:

2.6.2.1. *Microsistema.*

“Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1987, p. 41).

2.6.2.2. *Mesosistema.*

“Un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social)” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44).

2.6.2.3. *Exosistema.*

“Un exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44).

2.6.2.4. Macrosistema.

“El macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (Bronfenbrenner, 1987, p. 45).

Según Pérez (2004):

“Las estructuras reales del micro-, el exo- y el mesosistema tienden a ser similares, como si estuvieran constituidas por el mismo patrón maestro. También funcionan de manera parecida. No obstante, entre grupos diferentes (culturas o subculturas diversas) ese patrón genérico es también diferente y ello, según nuestro criterio, nos lleva a decir que existen propiedades ecológicas concretas en el seno de cada contexto social” (p. 169).

Considerando esta teoría, el colegio es un sistema complejo compuesto de subestructuras tanto económicas, políticas y sociales, y en donde se producen conexiones entre sus cuatro sistemas, el microsistema en donde se encuentra la sala de clases, el espacio real en donde se produce el aprendizaje y las relaciones sociales; el mesosistema conformado por el establecimiento escolar y su proyecto curricular; el exosistema conformado por la administración educativa; y el macrosistema conformado por la sociedad, los valores y la cultura en general (Palomero y Fernández, 2001). Por tanto, la problemática de la violencia escolar y en específico el rol del observador de estos actos o acciones, no necesariamente obedece a su posición sino a las condiciones tanto personales, como sociales y culturales que los someten a un sistema y podrían condicionar su manera

de proceder y entender las dinámicas que lo conforman, como también la manera en que lo afecta cognitiva, conductual o emocionalmente.

2.7. Interaccionismo simbólico

Como teoría sociológica ha tenido un alto impacto en la psicología social actual, como en otras áreas de las ciencias sociales. En esta teoría se analiza las interacciones y sus significados, buscando comprender el proceso por medio del cual los individuos nos convertimos en miembros competentes de una sociedad. Este ha generado diversas corrientes, como también metodologías propias que han permitido comprender la actividad social y la construcción del Yo.

Según Núñez en (2018) en el “interaccionismo simbólico el individuo es a la vez sujeto y objeto de la comunicación, en tanto que la personalidad se forma en el proceso de socialización por la acción recíproca de elementos objetivos y subjetivos en la comunicación.”

Blumer indica que: “El significado de una cosa surge de los modos en que otras personas actúan ante la persona respecto de la cosa” (Citado en Alexander, s/f, pág. 133).

Lo que se sugiere en el Interaccionismo Simbólico es que los sujetos nos definimos de acuerdo al sentido que adquiere el individuo en un contexto social definido, lo que depende de las interacciones que entablamos.

Para Blumer el individuo es alguien que discrimina: “El individuo humano enfrenta un mundo que debe interpretar para actuar, no un ámbito al cual responde... Tiene que construir y guiar su acción en vez de limitarse a liberarla en respuesta a factores que influyen sobre él” (Citado en Alexander, s/f, pág. 134).

El interaccionismo simbólico postula al ser humano, como un agente social activo que interpreta la realidad simbólica en la que vive y en la cual genera planes de acción, tanto individuales como colectivos y que genera cambios en esa realidad y que no es un objeto pasivo sobre el cual esta realidad actúa. Es un agente activo que interactúa con la realidad simbólica en que este habita, transformándola (Carmona, 2006).

Para entender la manera en que un ser humano toma una decisión, es necesario contar con una estructuración de la subjetividad, mediante la cual el ser humano interpreta la realidad simbólica en la cual habita y a través de un proceso de interacción consigo mismo pueda elaborar un plan de acción.

La capacidad de la persona para autoformularse indicaciones confiere a la acción humana un carácter distintivo. Significa que el individuo se halla ante un mundo que debe interpretar para poder actuar y no ante un entorno frente al que responde en virtud de su propia organización. Tiene que construir y orientar su propia acción en lugar de limitarse a realizarla en respuesta a los factores que influyen en su vida u operan a través de su persona. Tal vez no lo haga con mucho acierto, pero tiene que hacerlo. Este concepto de ser humano que orienta su acción autoformulándose indicaciones contrasta radicalmente con el punto de vista sobre la acción humana que actualmente prevalece en las ciencias psicológica y social... (que) ignora y suprime el proceso de autointeracción por medio del cual un individuo, maneja su mundo y construye su acción. Así se cierra el acceso a un importantísimo proceso de interpretación por medio del cual el individuo percibe y enjuicia lo que se presenta ante él, y planea directrices de su comportamiento público antes de ponerlas en práctica (Citado en Carmona, 2006).

Esta capacidad de autoformularse indicaciones, incluye además a los jóvenes en la pubertad y adolescencia, sin embargo, se debe reconocer el aspecto social de la conducta reflexiva de los niños (Carmona, 2006).

Esta capacidad de interpretar la realidad y planear las directrices de su comportamiento la podemos suponer plenamente desarrollada en los muchachos en la pubertad y la adolescencia, teniendo en cuenta la salvedad que propone Blumer, en el sentido de que un ser humano (un adulto o un menor) aunque tenga desarrollada la capacidad de tomar decisiones y planear las directrices de su comportamiento público “Tal vez no lo haga con mucho acierto” (Citado en Carmona, 2006).

Por tanto, la acción social es elaborada por el ser humano que actúa a través de un proceso en que él mismo advierte, interpreta y valora las cosas con la finalidad de ir elaborando un plan de acción y que configura el enfoque para el estudio de la acción (Carmona, 2006).

Según Blumer:

...la única manera de obtener suficientes garantías en este sentido es acudiendo directamente al mundo social empírico y comprobando mediante un minucioso análisis del mismo si las premisas e imágenes esenciales establecidas, las cuestiones y problemas planteados, los datos seleccionados a partir de dicho mundo, los conceptos a través de los cuales éste es observado y analizado, y las interpretaciones formuladas se confirman realmente (Citado en Freirin, 2003).

Para este aspecto Blumer propone dos etapas, que son la exploración y la inspección.

La primera supone una manera de proceder que es flexible y progresiva de aproximarse al fenómeno que ha de ser estudiado. La finalidad de este procedimiento es lograr una visión general y precisa de lo que sucede en el marco de la vida social que se desea estudiar. Para lograr esto Blumer propone considerar todos los recursos técnicos disponibles. Considera además una revisión de las imágenes y creencias que utiliza el o los investigadores en cada caso. La segunda consiste en un análisis profundo de los conceptos, ideas, categoría, temas y del contenido práctico de las relaciones entre esos constructos (Freirin, 2003).

Según Freirin (2003) El Interaccionismo Simbólico presentado por Blumer puede ser sintetizado del siguiente modo:

Los individuos orientan su acción en función del significado que otorgan a los objetos (todo aquello que una persona pueda percibir de su mundo), el significado surge o se produce en los procesos de interacción social; y por último los significados se manipulan y transforman mediante el proceso interpretativo que realizan las personas en sus experiencias concretas. Al poner de relieve el proceso interpretativo como el elemento formativo de la acción social, destaca la capacidad de los individuos de elaborar su conducta y no de reaccionar mecánicamente a factores determinantes (estructurales, disposiciones, actitudes, etc.).

En este sentido la vida social es visualizada como una red de acciones mediadas por símbolos, de autoindicaciones e intercambio de gestos. De acuerdo a lo expresado por Freirin (2003) es por esto que para “Blumer la riqueza y la particularidad de la vida de grupo radica en su inestabilidad y continua formación y recreación” (pág. 181).

Si se propone comprender la acción social, el comportamiento de la gente desde la propia mirada del actor que la genera, la metodología naturalista de Blumer se manifiesta como una alternativa efectiva para la realización efectiva de un estudio.

Bajo las premisas antes descritas, podemos indicar que, en relación a las representaciones sociales de violencia en el hogar se centran en maltrato físico y verbal, coerción, adicciones de diferentes tipos como marihuana, alcohol, entre otras, en tanto la reproducción de la violencia en la escuela se manifiesta en el trato docente y entre pares. Las asociaciones que hacen los estudiantes derivan de su experiencia personal y social, de ello proviene el autoconcepto de cada uno. Los comportamientos violentos de los estudiantes son expresiones de las interacciones sociales que se producen tanto en la familia como en la escuela (Bandura y Ribes, 1975). Entonces, decimos que la forma de comunicarse que se da en estos ámbitos, así como las conductas que manifiestan los adultos, son agresivas. Por lo tanto podría significar para quien las observa, un modelo de actuación, que al aprenderse por observación, pueden traer como consecuencia la reproducción de lo visto que puede llevar a que se manifieste en episodios de violencia de los niños con sus pares, configurándose de esta forma un ciclo de violencia. En el contexto de esta investigación, se pretende relacionar los fundamentos teóricos del interaccionismo simbólico en relación a las respuestas que pudieran presentar los observadores de violencia dentro del establecimiento escolar Panal, y consecuentemente las respuestas que estos pudieran manifestar ante estos hechos.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3. Marco metodológico.

3.1. Paradigma investigativo.

La presente investigación se fundamentó desde un paradigma fenomenológico, el cual acoge bajo esta denominación las perspectivas de los participantes, generando un modelo de exploración, descripción y comprensión de sujetos que comparten experiencias de un mismo fenómeno (Creswell, 2013b; Wertz et al., 2011; Norlyk y Harder, 2010; Esbensen, Swane, Hallberg y Thome, 2008; Kaval, 2007; Creswell et al., 2007; y O’Leary y Torwick, 2006; citado en Hernández, 2014).

La aplicación del paradigma fenomenológico en los estudiantes de primero y segundo de enseñanza media, toma como principal énfasis la experiencia subjetiva en el rol del observador en el contexto de violencia escolar, dando prioridad a la perspectiva del individuo como único. (Rodríguez y García, 1996; citado en Monje, 2011).

Por tanto, la unidad de análisis lo constituyen la muestra conformada por estudiantes de primero y segundo año de enseñanza media del colegio Panal de Quilpué enfocándose en cómo perciben los significados en el contexto de violencia escolar. De acuerdo a lo expuesto, el propósito de la investigación fue identificar y comprender, la participación en violencia escolar y cómo afecta cognitiva, conductual y emocionalmente al observador el presenciar actos de violencia escolar dentro del establecimiento educacional. Por todo esto, el enfoque fenomenológico se utilizó con el fin de describir el significado de las interpretaciones a las vivencias dentro del establecimiento educacional, a partir de los relatos de los sujetos investigados.

3.2. Metodología de la investigación.

Para la presente investigación, se ha considerado pertinente basarnos en una investigación cualitativa con un enfoque basado en la fenomenología de la conducta del individuo, debido a que se ajusta más a la búsqueda de información que nos lleve a comprender el rol que tiene el observador en el contexto de violencia escolar dentro del establecimiento escolar, y qué aspectos fenomenológicos inciden en que el individuo defina su rol ante estos hechos.

Para Hernández (2014), la metodología cualitativa como una estrategia de investigación proporciona una riqueza en la profundidad interpretativa del ambiente o detalles de experiencias únicas, tomando en consideración un aporte desde lo más global de los fenómenos, así mismo con mayor flexibilidad. De esta manera se puede comprender mejor un fenómeno complejo, acentuándose este a partir de la comprensión, como también alcanzar la finalidad de reconstruir la realidad como la viven, observan y perciben los actores en un mismo contexto.

Según Ruiz (2012) el método cualitativo busca captar los significados que atribuyen los propios sujetos investigados en condiciones concretas a los hechos reales, para esto procede a una construcción social de los conceptos y acciones estudiadas, de este modo se conoce la estructura de la experiencia, su mantenimiento y significados.

A lo anterior, LeCompte (1995) agrega que la misma metodología podría comprenderse como “categoría de diseño de investigación que extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos”. (Citado en Rodríguez, Gil y García. 1999, p. 34).

3.3. Tipo y características del estudio.

Desde la metodología aplicada, el tipo de estudio seleccionado es del tipo descriptivo. Tipo de estudio que es la “caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere” (Arias, 2012, p. 24).

Según Bernal (2010) plantea que este tipo de estudio es uno de los más populares dentro de la actividad de investigación. Esto debido a su amigabilidad al momento de narrar, hacer reseñas de lo observado, identificar fenómenos, situaciones específicas, rasgos, características de lo observado u objeto de estudio. De la misma forma se diseñan productos, modelos, prototipos, guías, etc. Pero no se centra en dar explicaciones de los fenómenos o razones de las situaciones observadas (p. 113).

La característica del estudio es el interaccionismo simbólico, así como es propuesto por Blumer (1982) donde se intenta descubrir, identificar y construir los significados representativos que den cuenta de los procesos y vivencias de los observadores en el contexto de violencia escolar. Según Ruiz (2012) se pretende captar con este tipo de estudio el significado y símbolos en la interacción a través de observación participante y Focus Group con la idea de entender y comprender los procesos, siendo el objetivo la captación y la construcción de significado.

El interaccionismo simbólico es un método que aplica aspectos de la comprensión social a través de la comunicación y el sentido de la acción social, partiendo con los objetivos que se desean investigar, focalizándose directamente con el grupo, estudiándolo en profundidad (Ruiz, 2012).

En base a lo anteriormente expuesto, el interaccionismo simbólico se aplicó a la presente investigación por las ventajas atinentes al estudio.

3.4. Diseño de la investigación.

El diseño de la investigación que se llevó a cabo, corresponde al diseño fenomenológico.

Según Rodríguez, Gil y García (1996):

La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos (p. 40).

Esto respondería a la pregunta planteada por Hernández (2014), quien plantea: “¿cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno?” (p. 493).

En donde pone el foco este diseño es la experiencia del participante o participantes como centro de investigación (Salgado, 2007, p. 73).

Esto representó, por tanto, el foco de la investigación a realizar.

3.5. Universo, población, muestra, fuentes de información.

El alcance transitorio de la investigación se llevó a cabo en un periodo relativo de mediano plazo, que abordó las experiencias de los estudiantes participantes en el estudio. Su amplitud recogió los significados de los estudiantes del colegio Panal de la ciudad de Quilpué, perteneciente a la región de Valparaíso, Chile.

La población de referencia, está constituida por los estudiantes de primero y segundo de enseñanza media del colegio Panal, perteneciente a la ciudad de Quilpué. De esta población conformada por un total de 47 estudiantes, 21 pertenecientes a primero medio y 26

pertenecientes a segundo medio, se seleccionó una muestra no probabilística, realizada a partir de los criterios que deben reunir los individuos para participar en el estudio, de acuerdo a un perfil de sujetos-tipo, de esta manera los informantes resultaron ser los estudiantes de primero y segundo de enseñanza media del colegio Panal conformado por cinco estudiantes. La fuente de recolección de datos es de tipo primario debido a que los propios investigadores producen los datos informativos.

3.6. Instrumentos de recolección de datos.

Para la recolección de datos de acuerdo a la técnica propuesta de entrevistas en profundidad, se utilizó un guión temático.

Este guion temático se elaboró con anterioridad, cuyas preguntas fueron formuladas en tercera persona, con el fin de no afectar la subjetividad de los participantes. Además, fueron acotadas y que pudieran ser comprendidas apropiadamente, utilizando un lenguaje acorde a los entrevistados. Su elaboración comenzó desde la proposición de un objetivo de interés sobre un tema en específico, aplicándose en bloques, desde una mirada general a una particular. Esto permitió que existiera un diálogo fluido, por lo tanto, ante temas principales, estos pudieron ser divididos en series de preguntas (García, 2009, p. 1).

3.7. Técnicas de recolección de datos.

La técnica de recolección de datos fue a entrevistas semiestructuradas.

La entrevista elegida es del tipo semiestructurada por la flexibilidad de esta.

Característica que Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) asocian al tipo de preguntas que abarca, ya que “pueden ajustarse a los entrevistados. La ventaja es la posibilidad de

adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos”.

3.8. Criterios de Inclusión Muestral.

- Ser estudiante de primero o segundo de enseñanza media.
- Pertenecer al grupo etario, con un margen diferencial no mayor de tres años.
- Ser un estudiante no víctima o victimario de violencia escolar.

3.9. Criterios de cientificidad.

Se consideraron los siguientes criterios de validación para asegurar la cientificidad de la investigación.

La credibilidad: se obtiene según Ruiz (2012), a partir de los datos recopilados, a través de:

“El uso de contactos extensos, observaciones continuas, corroboraciones y triangulación de fuentes informativas” (p. 106). Además de un chequeo permanente por parte de las propias fuentes que entregan la información, de manera que se llegue a un informe pactado.

La saturación, como un proceso de validación, señala que “el precepto exige recolectar datos hasta que ocurra la saturación.” (Morse, 1995: citado en Martínez, 2012). Será por tanto utilizada como criterio para determinar de que existe la información suficiente y que con cada entrevista u observación adicional ya no aparecen más elementos y que no se considera necesario aumentar la cantidad informativa de la muestra.

3.10. Técnica de análisis para el tratamiento de los datos.

Para examinar el discurso de los participantes que fueron entrevistados, se utilizó el Análisis de Contenido (Bardin, 1996; Mayring, 2000; Pérez, 1994; Krippendorff, 1990: citado en Cáceres, 2003, p. 54) por ser una técnica de investigación que proporciona un análisis que permite la categorización desde los datos empíricos obtenidos.

Facilitando revelar los significados que se organizan en los distintos temas dentro de un contexto.

Así se eligieron unidades de análisis, en donde a partir de ellas se generó un sistema de clasificación que permitió realizar categorías de acuerdo a los datos empíricos obtenidos, permitiendo el análisis de datos. El análisis de los datos se desarrolló en varias etapas, la primera fase de descubrimiento; la segunda fase de codificación y una fase final correspondiente a la relativización de los datos.

3.11. Procedimiento.

Según Rodríguez et al. (1999), indica que existen cuatro fases fundamentales. Sin embargo, tales fases no conllevan una continuidad, ni poseen un inicio o final. Teniendo la capacidad de que se superpongan o mezclen entre sí. Aunque siempre en un avance continuo, y que respondan a los cuestionamientos de la investigación. Las fases fueron:

- **Fase preparatoria:** Esta etapa posee dos dimensiones, una reflexiva y la otra teórica. La primera en base a la formación del investigador, conocimientos, experiencias y la otra sobre una base teórica establece el marco teórico y conceptual que fundamenta la investigación.

Esta fase se inició con el diálogo de propuestas por parte de los investigadores con respecto de las problemáticas a tratar. Al ser elegido el tema, se comenzó a revisar bibliografía y estudios anteriores que pudieron guiar, dar cuenta del

fenómeno y evidenciar aspectos que no han sido tratados. Sobre esto se elaboró la problemática asociada al rol que tiene el observador en contexto de violencia escolar. Con esto delimitado, se elaboró un marco teórico relacionado a la problemática y se diseñó una metodología que permitiera obtener datos de diversas fuentes implicadas en el fenómeno, así como una estrategia para el análisis de los datos.

- **Fase de trabajo de campo:** Fase relacionada con la recolección de información, mediante el proceso de: 1. Acceso al campo: Se inició el día cuando se ingresó al escenario de la investigación, en que se evaluó el contexto, se inició la búsqueda de las fuentes de información y selección de informantes claves. 2. Recogida de datos: asociada a la obtención de información, con la utilización de técnicas que permitieron identificar significados, relaciones o puntos de tensión. Dando comienzo en parte, también a un análisis inicial de datos, en que se organizará la información recibida, focalizando en los datos necesarios. 3. Abandono de campo. La fase final de recogida de datos, es cuando la permanencia del investigador, así como su relación con los informantes, comenzó a verse alterada en la recolección de datos por una pérdida de sensibilidad o por mimetización entre investigador-investigados. El primer acceso al campo se inició con la búsqueda de informantes claves, así como gestionar el acceso a colegios y poder establecer contacto con docentes. El campo correspondió inicialmente a la ciudad de Quilpué. Tras la autorización y permisos necesarios, todo bajo un marco ético, se comenzó la recolección de datos, hasta que se logró la saturación de los mismos, por lo tanto, se procedió al abandono del campo y pasar a la fase analítica.

- **Fase analítica:** Es una fase de trabajo sobre los datos obtenidos. Esta fase no es la única relacionada con el manejo de datos, dado que este proceso se inició en parte, mientras se estuvo en el campo. En esta fase los datos se trataron de forma sistematizada en tres sub fases: Reducción de datos, Disposición y transformación de datos y obtención de resultados y verificación de conclusiones.
- **Fase informativa:** Esta fase corresponde al término tras la presentación y difusión de los resultados obtenidos. Con esto los investigadores lograron comprender en profundidad el fenómeno, a la vez que su trabajo es compartido a través de un informe que logre mediante argumentos y sus fundamentos apoyar los resultados obtenidos por los investigadores, a la vez que permite refutar otras explicaciones alternativas. También se entregará borradores a los participantes, con el propósito de que estos puedan complementar con sus opiniones y enriquecer la investigación, actuando como un medio de verificación de las conclusiones logradas, ayudando de esta manera a que la investigación pueda alcanzar mayor difusión mediante la publicación de la misma (p. 63-77).

Tras esta última fase, se finalizará la investigación, la cual será presentada al supervisor como al guía de tesis, de quienes tras obtenida la aprobación, la presentación se realizará frente a una comisión, con el propósito de lograr el grado académico de licenciado en psicología.

3.12. Consideraciones éticas de la investigación.

Por el tipo de investigación, fue necesario el guiarse bajo un marco ético. Esto debido a que una investigación de tipo cualitativa, el investigador forma parte del contexto estudiado y su entramado de relaciones. Por lo tanto, la participación del investigador en el campo

conllea que este, tome contacto con instituciones y personas, de las cuales en base a la confianza establecida obtiene información específica (Rodríguez, et al., 1999, p. 78). Por tanto, por el acceso a determinada información, la intervención en determinados contextos y el trabajo con personas, es que se plantearon los siguientes criterios que estuvieron envueltos en la investigación.

Se consideraron los siguientes aspectos éticos ligados a la investigación cualitativa (González, s/f):

- El valor social o científico.
- Validez científica.
- Selección equitativa de los sujetos.
- Proporción favorable del riesgo-beneficio.
- Condiciones de diálogo auténtico.
- Evaluación independiente.
- Consentimiento informado.
- Respeto a los sujetos inscritos.

- Código de ética profesional del colegio de psicólogos de Chile.

La presente investigación se guio en base a los criterios éticos propuestos por el colegio de psicólogos de Chile, en cuanto a conductas y acciones. Cuyos lineamientos principales fueron: velar por el bienestar de los participantes su atención, objetividad, honestidad y sinceridad, el secreto profesional, la confidencialidad, el respeto por sus decisiones, la autonomía y el derecho por el abandono del proceso. Criterios aplicados para todos quienes fueron parte de la investigación. (Colegio de Psicólogos de Chile, p. 11 – 13).

- Consentimiento individual.

En relación al aspecto ético anteriormente descrito, se elaboró un consentimiento informado dirigido a los padres o adultos responsables. Cuyo contenido está enfocado en la confidencialidad de los datos reunidos y su uso exclusivo para fines investigativos, junto a la metodología a usar. Este permitirá la aprobación de la participación de los adolescentes en la investigación. Velando por la seguridad de estos, el respeto, la integridad y confidencialidad de los datos y resultados.

- Consentimiento Institucional.

Se creó un consentimiento dirigido a los establecimientos y corporaciones pertinentes y necesarias, con el propósito de obtener permiso explícito, para el uso de sus espacios para la recolección de datos, permitir que docentes y alumnos pudieran participar en la investigación. Esto junto con información relacionada a la metodología de esta.

- Asentimientos.

A los adolescentes, se les entregó un asentimiento informado, con el fin de obtener su permiso explícito, para participar en la investigación. Cuyo contenido abarcó, aspectos éticos e información sobre el proceso investigativo.

CAPITULO IV
RESULTADOS DESCRIPTIVOS

4. Resultados descriptivos.

De acuerdo a la metodología de recolección y análisis de datos, en este capítulo se presentan los resultados de la información obtenida desde un enfoque descriptivo, en base a los significados otorgados por quienes participaron de la presente investigación.

Los resultados representan diferentes descripciones o interpretaciones de cinco fuentes de información distintas. Entendiendo que cada una aporta o tiene una perspectiva particular sobre el fenómeno en cuanto a experiencias, percepciones, descripciones, emociones y conductas, reflejadas en sus relatos.

La información obtenida, a través de entrevistas en profundidad a alumnas y alumnos, se encuentra organizada en categorías y subcategorías descritas por cada una de las fuentes de información y basadas en cinco matrices de categorización. Las que son definidas en base al contenido manifiesto entregado por los entrevistados.

4.1. Categoría: Impacto en el observador.

4.1.1. Fuente de información: Alumnos/as de primero y segundo medio.

La categoría Impacto en el observador agrupa tres subcategorías; emocional, cognitivo y conductual, las que contienen 25, 40 y 28 unidades de registro respectivamente.

4.1.1.1. Subcategoría: Emocional.

Subcategoría asociada al impacto Emocional, descrito por los alumnos/as de primero y segundo medios, que observan violencia en el contexto escolar.

En la manera de cómo vivencian emocionalmente ellos mismos refieren sentir principalmente rabia por los niños que los molestan y no pueden hacer nada e impotencia por no poder ayudarlos, dicen sentir preocupación y pena, considerando de qué no es

gracioso como les parece a otros compañeros y que consideran fome y les produce lata ver estos actos de agresividad.

Inicialmente algunos comentan que tuvieron una buena adaptación en el colegio y que no tienen mayor problema en el curso, sin embargo, pese a esto también mencionan que no se sienten que el colegio no es como ellos querían.

Para los efectos de interpretación E corresponde al número de entrevista (E1), seguido de las líneas que se han considerado para la unidad de registro (17 a la 20).

Unidades de registro.

- **Me adapté súper bien al grupo.** (E1.17-20)
- **Existe como una onda... como ahora una onda súper bien especial,** (E1.123-124)
- **Rabia... Así... (lo remarca) por los niños que los molestan y que no pueden hacer nada y cosas así...** (E1.161-163)
- **Me produce rabia, como impotencia, el no poder ayudar al niño** (E1.165-166)
- **Pero siempre empiezan jugando, como que se pican así...**(E1.200-201)
- **O sea, me preocupo, me da pena** (E1.215-216)
- **Pero el hecho de que mis compañeros piensen que sí es gracioso, me molesta.** (E1.239-241)
- **y yo estaba enojada** (E1.239-241)
- **Es hiriente** (E2.207-210)
- **Me empieza a poner triste** (E2.216-217)
- **Ira, rabia** (E2.235-237)

- **a mí me molesta** (E3.182)
- **a mí me da pena ver cosas así** (E3.255-258)
- **pero igual como que es fome cuando uno lo ve de nuevo** (E4.16-17)
- **pero con la mayoría de los del colegio yo tengo buena relación.** (E4.86-88)
- **No tengo ningún problema.** (E4.90)
- **No era como el colegio que yo quería** (E4.185-187)
- **obviamente me da rabia que golpeen a las personas** (E4.414-416)
- **Ese sentimiento de que uff... ya cálmate** (E4.418-419)
- **más pena que rabia** (E5.62)
- **da pena porque la veo toda inofensiva** (E5.79-80)
- **bastante rabia y por la persona agredida** (E5.75-77)
- **da rabia ver a la víctima y al agresor** (E5.121-122)
- **me sentiría bien conmigo, pero más que bien conmigo con la persona que es víctima y con el agresor** (E5.130-132)
- **sentiría más decepción por los alumnos, no conmigo** (E5.132-133)

4.1.1.2. Subcategoría: Conductual.

Subcategoría asociada al impacto conductual, descrita por los alumnos/as de primero y segundo medios, que observan violencia en el contexto escolar.

Alumnos señalan que han tenido una buena adaptación en el colegio, que el bullying está controlado y que dentro de las salas de clases no se ve, pero que cuando suceden actos de agresión algunos intervienen, ya sea, deteniendo la pelea o avisando a alguna autoridad del colegio, sin embargo hay otros que prefieren no hacer nada, porque pueden recibir un golpe.

Indican que si bien el fenómeno de violencia escolar existe, deben adaptarse.

Para los efectos de interpretación E corresponde al número de entrevista (E1), seguido de las líneas que se han considerado para la unidad de registro (17 a la 20).

Unidades de registro.

- **Me adapte súper bien al grupo (E1.17-20)**
- **Acá... no se ve...mucho bullying porque está súper controlado (E1.73-74)**
- **A ver, en mi curso al menos no se ve eso (E1.123)**
- **Hay que decirles a los niños... que no tienen que hacer eso. (E1.234)**
- **Estaba molestando a mi amiga (...) y le dije a la otra niña que la estaba molestando, si tenía algún problema que lo dijera directamente y conversara (E1.239-241)**
- **O sea, decir, que no tienen por qué reírse... (E1.245-246)**
- **Y... la amiga de ella sintió que yo la estaba gritando a ella (E1.425-427)**
- **tampoco me voy a meter porque voy a recibir un golpe yo (E1.513-515)**
- **Tratar de separar la pelea po'. Y no... tratar de meterse como más allá, profundizar en ese problema, (E1.529-531)**
- **Que si fuera yo, me pondría a llorar (E2.235-237)**
- **Mis compañeras entran a la sala y empiezan a molestar (E3.182)**
- **Y que otros no quieran aprender o sigan manchando el nombre del colegio (E3.255-258)**
- **Pero con la mayoría de los del colegio yo tengo buena relación (E4.86-88)**
- **No tengo ningún problema (E4.90)**

- **Vi todo lo contrario, no era como el colegio que yo quería** (E4.185-187)
- **uno con el tiempo tiene que adaptarse igual. O sea... quizás sea algo malo, pero tiene que adaptarse.** (E4.192-193)
- **empecé con las cosas mal... de hecho yo me pelié con un compañero en el curso.** (E4.237-238)
- **O sea, yo no me hablo con él...** (E4.237-238)
- **Hasta a mí me lo han hecho y yo no los persigo.** (E4.300-302)
- **le digo a la inspectora que me están molestando (...) hay algunos que no siguen, otros quieren pelear.** (E4.414-416)
- **el último conflicto fue ayer y obviamente los separé, le dije a la inspectora** (E4.422)
- **Los separo, a veces como son niños chicos los separo más rápido y les explico.** (E4. 428)
- **Yo les digo que dejen de molestar, que no los pasen a llevar.** (E4.438)
- **que tengo que hacer algo, si nadie hace nada los separo yo.** (E4.441-442)
- **había un niño que le estaban pegando y que tuve que ir a separarlos.** (E4.473-474)
- **porque al fin y al cabo me estoy metiendo para defender** (E5.75)
- **veo que todos los días la están molestando por la estatura, por lo gorda y no sabe cómo defenderse** (E5.79-80)
- **todos pasan de largo y luego nadie hace nada** (E5.121-122)

4.1.1.3. Subcategoría: Cognitivo.

Subcategoría asociada al impacto cognitivo, descrito por los alumnos/as de primero y segundo medios que son observadores de violencia en el contexto escolar.

Sobre esto, los alumnos señalan que el bullying es molestar, hacer daño, agobiar, amenazar, insultar a otra persona por su condición física o ser diferentes, atribuyéndolo a una mala educación en el hogar y a las malas juntas. A pesar de que creen saber cómo aceptar y ponerse en el lugar del otro aun así estos hechos suceden. Indican que creen que el sistema de este colegio no es muy bueno para la medición de este problema y que a este se viene a estudiar y hacer amigos pero que algunos sólo vienen a molestar y les da igual. Señalando que es necesario un apoyo psicológico para el abordaje de esta problemática.

Para los efectos de interpretación E corresponde al número de entrevista (E1), seguido de las líneas que se han considerado para la unidad de registro (17 a la 20).

Unidades de registro.

- **Para mí...el bullying... A ver... molestar a otra persona... hacerle daño a otra persona, agobiar a otra persona (E1.60-64)**
- **Amenazar a alguien... o... molestarlo por su condición física, decirle gordo, tonto, feo, cosas así... (E1.70-71)**
- **Como el colegio es un espacio para todos, hay niños muy diferentes, donde...nadie aquí somos iguales...así que. Entonces sabemos cómo aceptar (E1.76-79)**
- **yo encuentro que... cuando se ponen a pelear niños, en estas situaciones a la mayoría les da risa... (E1.225-227)**

- **Que no tienen por qué reírse, si aquí en el curso somos más grandes y hay que dar como... (E1.231-232)**
- **yo no encuentro que eso sea gracioso (E1.237)**
- **O sea que si les pasaría a ellos o al hermano ya no se estarían riendo... (E1.245-246)**
- **es como riesgoso meterse porque al final...terminan...te pueden terminar pegando a ti o a un compañero. (E1.255-256)**
- **si veo que están peleando, iría donde la tía Claudia a decir que están peleando y cosas así. (E1.363-364)**
- **Que yo creo que el problema viene de afuera po'. (E1.488-490)**
- **yo pienso que debe ser miedo (E1.508-509)**
- **Que el sistema que tiene el colegio para (ríe) la medición de problema no es como muy bueno que digamos... (E1.534-535)**
- **Yo creo que por la educación de los padres (E2.102)**
- **Le enseñaran más el respeto a los niños...no serían tan tan...(E2.104)**
- **Que necesitan un apoyo psicológico (E2.155-157)**
- **Yo creo que para sentirse más mayor, más superior a los demás...para sentirse mejor para ellos, sentirse que él es el mejor (E2.165-167)**
- **Porque uno se pone en el lugar, de qué manera ese niño cómo se siente (E2.207-210)**
- **El no haberle enseñado desde chicos (E3.284-286)**
- **Yo creo el no tener empatía (E3.326-328)**
- **yo creo que en su casa o en su lugar, no creo que tenga una buena educación, por decirlo así para su progreso. (E4.44-45)**

- **O sea, yo creo que viene al colegio como a simplemente a molestar... o... o a otra cosa... (...) No tiene nada que hacer. (E4.47-50)**
- **En educación... ayuda a los padres también... (...) Ayuda psicológica también puede ser... y... yo creo que más que nada las malas juntas...! (E4.52-55)**
- **No po', está mal... están grandes, tienen que aperrar... ponerse bien los pantalones y pensar ponerse en el lugar de la otra persona. (E4.177-178)**
- **Pero todo bien. O sea, yo no me hablo con él... pero... las cosas como son. (E4.237-238)**
- **(...) Acá... yo creo que más que nada en los... en los niños chicos, en los niños pequeños. Claro. Pero en adultos no... no he visto más que así... en ese caso porque yo creo que ya están grandes! (E4.252-262)**
- **Más que nada porque... para llamar la atención yo creo en parte igual, (E4.266-271)**
- **Yo creo que el resto como que lo alienta hacer cosas así. (E4.355)**
- **Yo creo que más que nada es no quedar mal con el grupo, de no quedar mal con los amigos, (E4.385-387)**
- **Es que uno viene a estudiar hacer amigos no a pelear. (E4.432-433)**
- **pero nunca se sabe el por qué empezó la pelea (E4.435)**
- **Obviamente que está mal y que tengo que hacer algo (E4.441-442)**
- **Si uno no provoca a nadie no te va pasar na', obviamente si alguien te dice algo, responder no más (E4.445-446)**
- **Yo creo en parte igual algunos les da igual. (E4.452)**
- **obviamente yo igual yo ya soy grande y ya se defender la situación, pero son los más chicos. (E4.476-477)**

- **para mí más que nada el bullying es más verbal que físico (E5.12-13)**
- **va más como son en la casa con la persona que es el agresor (E5.19-20)**
- **nunca hacer daño en el habla ni tampoco llegar a golpear (E5.47-48)**
- **pienso que puede tener depresión o le puede causar depresión y su autoestima baja (E5.79-81)**
- **es que yo pienso que es cómo si se lo estuvieran haciendo a alguien de mi familia, o primos o mi sobrina (E5.21-122)**
- **si uno ve resultados sería diferente (...) por el tema que los dos pueden mejorar (E5.130-132)**

4.2. Categoría: Impacto a terceros desde la perspectiva del observador.

4.2.1. Fuente de información: Alumnos/as de primero y segundo medio.

La categoría Impacto en el observador agrupa tres subcategorías; emocional, cognitivo y conductual, las que contienen 20, 24 y 23 unidades de registro respectivamente.

4.2.1.1. Subcategoría: Emocional.

Subcategoría asociada al impacto Emocional en terceros, descrita por los alumnos/as de primero y segundo medios que son observadores de violencia en el contexto escolar.

Inicialmente algunos comentan que perciben que para otros estudiantes es fatal, triste y les preocupa que les vuelvan a hacer lo mismo. Lo que les provoca el miedo a intervenir en actos de violencia escolar o a venir a clases, trayendo como consecuencia aislamiento y depresión.

Refieren que la falta de empatía del agresor hace que se sienta mejor y protegido ofendiendo a los demás.

Para los efectos de interpretación E corresponde al número de entrevista (E1), seguido de las líneas que se han considerado para la unidad de registro (17 a la 20).

Unidades de registro.

- **Fatal... Triste... así... Preocupado... y con miedo. Miedo de que... (...) le vuelvan a hacer lo mismo... (E1.379-380)**
- **Y...la amiga de ella sintió que yo la estaba gritando a ella (E1.425-427)**
- **Como que tenía miedo de venir a clases (E1.493-496)**
- **Les da miedo en meterse en una pelea (E1.503-505)**
- **Falta de cariño y amor de la persona (E2.46)**
- **No le entregan tanto amor (E2.49)**
- **y él se protege al ofender a los demás...pa' sentirse mejor. (E2.55)**
- **la otra persona no quiera ya no quiere como seguir yendo al colegio (E3.23)**
- **le da depresión (E3.25)**
- **ya no quiera estar con otras personas (E3.31-33)**
- **yo creo que mal porque...al fin y al cabo eso hace que él se aíse o sea que el crea como una burbuja (E3.119-121)**
- **se molestan algunos porque no dejan escuchar (E3.198-199)**
- **yo creo el no tener empatía (E3.326-328)**
- **tú no te podí enojar porque es broma (E3.227)**
- **no miedo, yo creo que más enojo (E3.360)**
- **porque a nadie le gustaría ser así. (E4.67-68)**
- **Se enojó... un par de chuchadas por así decirlo... (E4.246-248)**

- **Ellos se lo toman con risa.** (E4.300-302)
- **Emocionalmente que les da rabia, o simplemente que algunas personas ya no tengan alegría.** (E4.465-466)
- **de un cierto punto él lo disfrutaría** (E5.164)

4.2.1.2. Subcategoría: Conductual.

Subcategoría asociada al impacto conductual en terceros, descrita por los alumnos/as de primero y segundo medios, que observan violencia en el contexto escolar.

Alumnos señalan que ante un hecho de violencia escolar miran y no intervienen, algunos se lo toman a la risa, otros incentivan las peleas, las provocaciones, llegando a los golpes y después no pasa nada, porque siempre hay alguien que da aviso a las autoridades del colegio.

Indican que los agresores lo hacen para desquitarse y humillar por no ser iguales, provocando el miedo de las víctimas a asistir a clases perdiendo con ello realizar sus actividades, con resultado de aislamiento, escapando del colegio o haciendo la cimarra.

Para los efectos de interpretación E corresponde al número de entrevista (E1), seguido de las líneas que se han considerado para la unidad de registro (17 a la 20).

Unidades de registro.

- **todos quedan mirando lo que está pasando, pero nadie como que interviene a parar el problema.** (E1.251-253)
- **lo que se ha visto, como que van con el que quedó mal, no con el que agredió. como que van a darle apoyo, consuelo, cosas así.** (E1.323-325)

- **Porque el resto del colegio no se involucra en el problema (...) que tuvieron los niños. (E1.329-330)**
- **Es típico de niños que pelean un rato y después están jugando de nuevo (E1.382-383)**
- **Como que tenía miedo de venir a clases, entonces se perdió como más de sus actividades cotidianas (E1.493-496)**
- **Creo que todos deberíamos separar, la pelea y hablar con ellos, o sea... atacar el problema (E1.522-524)**
- **Él lo desquita de otra forma (E2.49)**
- **Por eso algunos llegan a suicidarse (E2.207-210)**
- **eso hace que él se aíse o sea que el crea como una burbuja como de no querer venir al colegio, empezar a faltar, escaparse...eee o hacer la cimarra (E3.119-121)**
- **él lo hace para desquitarse (E3.173)**
- **vienen porque sus papás los mandan (E3.204)**
- **cuando les toca a ellos se enojan o agreden más (E3.310-313)**
- **Después ellos se aprovechan de ellos... Los empiezan a humillar, porque no son igual que ellos (E4.31-32)**
- **Ellos se lo toman con risas (E4.300-302)**
- **Que no lo hagan así como un abuso, como que: “ah... yo le voy a pegar a este...” Nooo... “oh... que bacán que te salió la foto”... o “que raro”... (...) Y se van. (E4.306-309)**
- **siempre va a haber como una persona que... va a clamar, o va a decir que esto va a pasar. (E4.342-343)**

- **Va en boca de varias personas y llega hasta los adultos, hasta un profesor, un director... o un inspector incluso... (E4.345-348)**
- **Yo creo que el resto como que lo alienta hacer cosas así. (E4.355)**
- **lo único que les queda es apoyar a la persona que está, (E4.366-368)**
- **acá se ocupa mucho ese término, si uno le pega y el otro se tira al suelo, yo le pego a él por ti (E4.369-371)**
- **Obviamente le van a incentivar a que sigan peleando (E4.389)**
- **Es que se molestan mucho, porque acá se provocan mucho, se pegan y después no pasa nada. (E4.399-400)**
- **hay algunos que no siguen, otros quieren pelear. (E4.414-416)**

4.2.1.3. Subcategoría: Cognitivo.

Subcategoría asociada al impacto cognitivo, descrito por los alumnos/as de primero y segundo medios que son observadores de violencia en el contexto escolar.

Sobre esto, los alumnos señalan que el bullying es molestar, hacer daño, agobiar, amenazar, insultar a otra persona por su condición física o ser diferentes, atribuyéndolo a una mala educación en el hogar y a las malas juntas. A pesar de que creen saber cómo aceptar y ponerse en el lugar del otro aun así estos hechos suceden. Indican que creen que el sistema de este colegio no es muy bueno para la medición de este problema y que a este se viene a estudiar y hacer amigos pero que algunos sólo vienen a molestar y les da igual. Señalando que es necesario un apoyo psicológico para el abordaje de esta problemática.

Para los efectos de interpretación E corresponde al número de entrevista (E1), seguido de las líneas que se han considerado para la unidad de registro (17 a la 20).

Unidades de registro.

- **como que todos son más calmados y encuentran que eso no se debe hacer**
(E1.142-143)
- **onda los molestan a ellos y ellos creen que eso está bien** (E1.172-174)
- **ellos creen que pueden molestar al que sea** (E1.176)
- **yo creo que piensan lo mismo que yo, porque siempre queremos ayudar.**
(E1.223-225)
- **Pero el hecho de que mis compañeros piensen que sí es gracioso** (E1.239-241)
- **O sea que si les pasaría a ellos o al hermano ya no se estarían riendo** (E1.245-246)
- **Todos esperan que paren (...) separen la pelea.** (E1.258-259)
- **Esas son como las medidas que toman aquí, menos problema y como que lo solucionan de inmediato** (E1.314-315)
- **A los compañeros yo creo que preocupan... se preocupan** (E1.323-325)
- **Eh... Fatal... Triste... así... Preocupado... y con miedo. Miedo de que... eh... le vuelvan a hacer lo mismo...** (E1.379-380)
- **Porque piensan diferente...** (E1.408)
- **Es preocupante porque al final van a... no van poder seguir creciendo como con ese pensamiento, de que yo tengo que agredir a esa persona,** (E1.411-414)
- **Y en las salas de básica encuentran que es como normal molestar al compañero, cosas así...** (E1.559-560)
- **Porque el cansancio ya de soportar todos los días que este maltrato psicológico o verbalmente o físicamente** (E2.207-210)

- Eso hace que él se aíse o sea que el crea como una burbuja como de no querer venir al colegio, empezar a faltar, escaparse... ehh o hacer la cimarra (E3.119-121)
- el no saber tratar a las personas (E3.308)
- las personas que son como muy conflictivas... como que llevan a las otras personas, guían a las otras personas a que sean igual que ellas. (E4.24-27)
- después ellos se aprovechan de ellos... los empiezan a humillar porque no son igual que ellos (E4.31-32)
- Yo cacho que dentro de esa persona... no creo que estarían como en esos rasgos enfermos de la persona. (E4.67-68)
- o sea, ellos saben lo que está bien y lo que está mal. (E4.224-226)
- aquí a ellos les da lo mismo (E4.397)
- No sé si es por llamar la atención, por quedar bien con los amigos o simplemente porque esta persona no hizo algo que la otra no quiso. (E4.479-480)
- Yo creo que sí, en parte es como que nada, que mira las cosas y obviamente puede informar lo que está pasando. (E4.486-487)
- los niños que son agredidos no saben cómo defenderse (E5.14-15)

4.3. Categoría: Rol del observador.

4.3.1. Fuente de información: Alumnos/as de primero y segundo medios.

La categoría Rol del observador agrupa tres subcategorías; proactivo, activo y pasivo, las que contienen 12, 5 y 14 unidades de registro respectivamente.

4.3.1.1. Subcategoría: Proactivo.

Subcategoría asociada al rol proactivo, descrito por los alumnos/as de primero y segundo medios que son observadores de violencia en el contexto escolar.

Sobre esto, los alumnos señalan que ellos cuando ven agresiones, ya sea de niños más chicos o de sus pares intervienen separando a los alumnos, también hablándoles que no es bueno molestar a otros y a las víctimas que no se dejen pasar a llevar. Pero que de igual forma avisan a las autoridades del colegio.

Para los efectos de interpretación E corresponde al número de entrevista (E1), seguido de las líneas que se han considerado para la unidad de registro (17 a la 20).

Unidades de registro.

- **Si veo que están peleando iría donde la tía Claudia a decir que están peleando y cosas así (E1.363-364)**
- **Cuando he visto yo he ido para allá y lo hablo (E2.242-243)**
- **Voy y le digo que la corte o si le hace algo yo voy a acusarlo a la directora o a cualquier persona (E2.251-254)**
- **yo varias veces le he dicho a mis compañeros...te podí callar... (E3.371)**
- **Separar obviamente si están peleando... eh... tratar de advertirle a algún director que está molestando a esta persona. (E4.324-326)**
- **Yo por ejemplo que puedo separar a las personas que pasan peleando o si no le digo a la inspectora que me están molestando (E4.414-416)**
- **y obviamente los separé, le dije a la inspectora. (E4.422)**
- **Los separo, a veces como son niños chicos los separo más rápido y les explico. (E4.428)**

- **Yo les digo que dejen de molestar, que no los pasen a llevar.** (E4.438)
- **que tengo que hacer algo, si nadie hace nada los separo yo.** (E4.441-442)
- **y que tuve que ir a separarlos.** (E4.473-474)
- **yo me meto a defender, soy súper buena** (E5.47-48)

4.3.1.2. Subcategoría: Activo.

Subcategoría asociada al rol Activo, descrita por los alumnos/as de primero y segundo medios que son observadores de violencia en el contexto escolar.

Sobre esto, los alumnos señalan que a la mayoría les da risa que peleen otros niños, algunos incentivan la pelea y luego se van. Indicando además que algunos se enojan cuando otros están parando la pelea.

Para los efectos de interpretación E corresponde al número de entrevista (E1), seguido de las líneas que se han considerado para la unidad de registro (17 a la 20).

Unidades de registro.

- **Cuando se ponen a pelear niños, en estas situaciones a la mayoría les da risa...les preocupa risa...o sea les procura risa el que se pongan a pelear niños** (E1.225-227)
- **es como que algunos quieren ir a ver la pelea y se enojan porque otros están parando la pelea** (E2.317-318)
- **Ellos se lo toman con risa** (E4.300-302)
- **Van a incentivar a que sigan peleando** (E4.389)
- **se ríen y se van** (E5.126)

4.3.1.3. Subcategoría: Pasivo.

Subcategoría asociada al rol Pasivo, descrito por los alumnos/as de primero y segundo medios que son observadores de violencia en el contexto escolar.

En los relatos refieren que si bien tienen la intención de hacer algo cuando ven que hay peleas, no se involucran y optan por dar aviso o esperar que intervengan los profesores u otros.

Algunas de las razones que expresan para no intervenir es el temor a recibir un golpe o porque no se ponen en el lugar de la víctima. Señalando que no lograrán nada al intervenir.

Para los efectos de interpretación E corresponde al número de entrevista (E1), seguido de las líneas que se han considerado para la unidad de registro (17 a la 20).

Unidades de registro.

- **el no poder ayudar al niño así como para que se defienda.** (E1.165-166)
- **trato de ver qué pasa, pero más allá, ya no puedo hacer nada,** (E1.215-217)
- **siempre corre alguien adelante a avisar que están peleando.** (E1.261-262)
- **si ya veo que la agresión es mucha y veo que nadie está como interviniendo... iría a decir que paren po'** (E1.278-279)
- **porque no sé, todavía no me pongo en el lugar de ellos,** (E1.293-296)
- **Entonces yo le diría a la persona.** (E1.298)
- **pero más que nada, casi siempre se... intervienen al tiro los profesores** (E1.310-312)

- si veo que el problema ya está como... ya no me puedo meter, no me metería en el este y esperaría a mediar cuando ya se calmen un poco las cosas (E1.358-361)
- Porque... yo no los voy a poder separar del problema (E1.366-367)
- como de no... defenderlo, porque no puedes... (E1.500)
- tampoco me voy a meter porque voy a recibir un golpe yo (E1.513-515)
- Y no... tratar de meterse como más allá, profundizar en ese problema porque igual es peligroso, (E1.529-531)
- “oye mira están peleando afuera los chiquillos que lata, menos mal que no salí, ojalá los separen” (E4.468-469)

4.4. Categoría: Microsistemas.

4.4.1. Fuente de información: Alumnos/as de primero y segundo medio.

La categoría Microsistemas agrupa cuatro subcategorías; profesores, colegios, familia y cultura, las que contienen 6, 7, 9 y 6 unidades de registro respectivamente.

4.4.1.1. Subcategoría: Profesores.

Subcategoría asociada a la participación de los Profesores, descrita por los alumnos/as de primero y segundo medio que son observadores de violencia en el contexto escolar.

En los relatos algunos refieren que existe una cercanía con los profesores y que estos intervienen rápidamente ante actos de agresión. Otro segmento cree que es necesario que se pongan más reglas ya que dejan pasar situaciones de agresión y no hacen nada, incluso mencionan otros que los mismos profesores son víctimas de insultos y agresiones.

Para los efectos de interpretación E corresponde al número de entrevista (E1), seguido de las líneas que se han considerado para la unidad de registro (17 a la 20).

Unidades de registro.

- **Pero más que nada, casi siempre se... intervienen al tiro los profesores (E1.310-312)**
- **Más reglas, más reglas entre los padres y profesores como ponerles un stop y darles un castigo (E2.111)**
- **Como que dejan pasar lo que hicieron (...) o a veces escuchan lo que está pasando y no hacen nada (E2.115-118)**
- **es que los profesores acá son como súper cercanos a los alumnos (E3.279-282)**
- **Las agresiones a los profesores, que se vienen a abalanzar incluso estando en clases. (E4.196-197)**
- **Los insultos a los profesores... las faltas de respeto... las falta de respeto a ellos mismos de repente... (E4.199-200)**

4.4.1.2. Subcategoría: Colegio.

Subcategoría asociada a la influencia del Colegio, descrita por los alumnos/as de primero y segundo medios que son observadores de violencia en el contexto escolar.

Los alumnos indican que los problemas de violencia escolar no siempre nacen en el colegio. Sin embargo cuando suceden estos actos los alumnos son expulsados, señalando que el plan de convivencia escolar no funciona, indican que hay una psicóloga pero ven que interviene muy poco.

Para los efectos de interpretación E corresponde al número de entrevista (E1), seguido de las líneas que se han considerado para la unidad de registro (17 a la 20).

Unidades de registro.

- **no siempre en el colegio, no nace en el colegio.** (E1.562-563)
- **los han expulsado** (E2.77-78)
- **acá en el colegio no he visto** (E3.38-39)
- **el colegio si enseña eso** (E3.300)
- **Cuando yo llegué aquí... ya la primera semana... porque vi todo lo contrario, no era como el colegio que yo quería.** (E4.185-187)
- **La convivencia escolar. No creo que funcione acá.** (E4.212)
- **Yo creo que el profesional es un psicólogo (...) Que se encarga de la convivencia escolar... pero... lo he visto muy poco.** (E4.218-220)

4.4.1.3. Subcategoría: Familia.

Subcategoría asociada al proceso de la influencia de la Familia, descrita por los alumnos/as de primero y segundo medios que son observadores de violencia en el contexto escolar.

Los alumnos atribuyen al fenómeno de la violencia escolar una falta de educación desde la familia al no enseñarles el respeto por los otros lo que les permitiría acatar las reglas del colegio. Lo asocian también a las experiencias negativas que vivencian en sus casas y las replican en el colegio.

Para los efectos de interpretación E corresponde al número de entrevista (E1), seguido de las líneas que se han considerado para la unidad de registro (17 a la 20).

Unidades de registro.

- **hay niños que son, por ejemplo, que llegan aquí, con vivencias que tienen en la casa (E1.172-174)**
- **educación de los padres (E2.102)**
- **de que vea a los padres y le enseñaran más respeto a los niños (E2.104)**
- **más reglas, más reglas entre los padres y profesores como ponerles un stop y darle un castigo (E2.111)**
- **yo creo que en su casa o en su lugar, no creo que tenga una buena educación, (E4.44-45)**
- **mis papás me dicen siempre, siempre que no me meta (E5.143)**
- **me dicen siempre, siempre, que no me meta (E5.143)**
- **mi abuelo siempre me apoya en todo... él me dice...pucha que lata...veamos otra forma (E5.148-149)**

4.4.1.4. Subcategoría: Cultura.

Subcategoría asociada a la influencia de la Cultura, descrita por los alumnos/as de primero y segundo medios que son observadores de violencia en el contexto escolar.

Los alumnos atribuyen el actuar de los compañeros que tienen comportamientos agresivos en el colegio a situaciones relacionadas con vivencias externas a la institución. Indicando que como los molestan en otros lados ellos normalizan la situación, atribuido más que nada a las malas juntas.

Para los efectos de interpretación E corresponde al número de entrevista (E1), seguido de las líneas que se han considerado para la unidad de registro (17 a la 20).

Unidades de registro.

- **primero que hay que... ver primero como por ejemplo las situaciones en que están viviendo los niños fuera del colegio (E1.149-151)**
- **Que yo creo que el problema viene de afuera po'. O sea los niños los molestan en otro lado y ellos piensan que está bien molestar, entonces se normaliza esa situación. (E1.488-490)**
- **y por lo que yo veo... o sé... eso viene de afuera. (E1.559-560)**
- **no nace en el colegio. Viene de afuera todo ese comportamiento. (E1.562-563)**
- **y... yo creo que más que nada las malas juntas...! (E4.52-55)**
- **como son con ellos (E4.63-64)**

4.5. Categoría: Tipos de agresión.

4.5.1. Fuente de información: Alumnos/as de primero y segundo medios.

La categoría Tipos de agresión agrupa dos subcategorías; física y psicológica, las que contienen 20 y 34 unidades de registro respectivamente.

4.5.1.1. Subcategoría: Física.

Subcategoría asociada al proceso de agresión Física, descrita por los alumnos/as de primero y segundo medios que son observadores de violencia en el contexto escolar.

En la siguiente subcategoría, siendo una de las manifestaciones del bullying, se profundiza sobre la violencia física en el contexto escolar.

Los adolescentes mencionan que los episodios de violencia física, aparte de ser algo común, éstos suceden tanto en el interior del establecimiento, así como fuera de éste. Y participan tanto niños como adolescentes.

En cuanto al por qué del inicio de la violencia, se menciona que el molestar es uno de los factores desencadenantes, aunque también, hay ocasiones en que no se sabe por qué surge el conflicto. El que inicia con amenazas para luego terminar en peleas, en las que se evidencian; empujones, golpes de puños y patadas.

Además se refiere que cuando se realizan las peleas, también intervienen terceros, los que corresponden a amigos de la víctima o del victimario, quienes se hacen parte del conflicto. Mientras quienes observan, ríen o incentivan a que continúen las peleas.

Otro aspecto que se menciona, es que la presencia de marihuana es un elemento que tiene relación con los episodios de violencia física.

Para los efectos de interpretación E corresponde al número de entrevista (E1), seguido de las líneas que se han considerado para la unidad de registro (17 a la 20).

Unidades de registro.

- **es como común como ver peleas después de clases (E1.85)**
- **Yo voy a molestarlo para que él me agreda y así armar un problema mucho más grande (E1.130-132)**
- **Van y... agreden (...) lo agreden sin esperar como la... el comentario del otro. (E1.186-188)**
- **¿Cómo lo agreden? Eh... lo empujan, sí... (E1.191-193)**
- **se vienen empujando, pellizcando, pegando pata's... (E1.195)**
- **cuando se ponen a pelear niños, en estas situaciones a la mayoría les da risa... (E1.225-227)**

- **si...cuando lo empujan...ponen el pie para que se tropiecen o lo empujan**
(E2.171)
- **golpes** (E4.105)
- **ver a niños como golpeándose... disgustos... chiquillos grandes por decirlo así,**
por... como ahora están con el tema de la marihuana... (E4.128-130)
- **de repente golpes... puños...** (E4.135)
- **No pero puños aquí dentro no, puños afuera.** (E4.137)
- **los niños chicos se pegan acá, pero los más grandes son como un poco más**
adaptados y se golpean afuera (E4.141-142)
- **de hecho yo me pelié con un compañero en el curso.** (E4.237-238)
- **ya, así... y luego golpes. (...)** Ya como ser... leve, cosas así fuertes ya...
(E4.282-285)
- **acá se ocupa mucho ese término, si uno le pega y el otro se tira al suelo, yo le**
pego a él por ti. (E4.369-371)
- **si el agresor pelea con el otro que es la víctima y este le pega a la víctima**
obviamente va a venir el amigo de la víctima y le va a pegar a este. (E4.377-
378)
- **entonces dicen: “ya yo le pego a este, porque este no es mi amigo”. O porque se**
ven así en el momento y se dicen que se van a pegar y te espero afuera. (E4.385-
387)
- **van a incentivar a que sigan peleando** (E4.389)
- **se pegan y después no pasa nada.** (E4.399-400)
- **Se ponen a pelear pero nunca se sabe el por qué empezó la pelea.** (E4.435)

4.5.1.2. Subcategoría: Psicológica.

Subcategoría asociada al proceso de agresión Psicológica, descrita por los alumnos/as de primero y segundo medios que son observadores de violencia en el contexto escolar.

La subcategoría violencia psicológica hace referencia a todo lo relacionado con que afectan psicológica o emocionalmente a quienes participan directa o indirectamente en episodios de bullying. Incorporado elementos como el inicio de las agresiones, motivaciones y consecuencias.

Los adolescentes mencionan que la violencia psicológica emerge cuando se arman grupos para molestar a otro u otros, ya sea tomando sus útiles con intimidación o gritos. Estos hechos comenzarían debido a diferencias en el alumnado, como el aspecto físico, formas de hablar, caminar o cualquier defecto, según lo relatado. Cabe mencionar que esta dinámica se observa como normalizada en las aulas y en el exterior de la escuela.

En cuanto a la tipología del maltrato, los alumnos refieren que generalmente corresponde a insultos, ya sea con garabatos, obscenidades, provocaciones, discriminación y faltas de respeto, cuyo propósito principal sería el humillar y maltratar psicológicamente a sus compañeros. Sin embargo, esto también se extendería a alumnos pequeños, profesores, auxiliares y personas externas al establecimiento.

Para los efectos de interpretación E corresponde al número de entrevista (E1), seguido de las líneas que se han considerado para la unidad de registro (17 a la 20).

Unidades de registro.

- **o que se arma el típico grupo a molestar a otra persona** (E1.87-88)
- **Por sus defectos, ya que así dañarían a esas personas...** (E1.90-91)

- **cuando se arma un grupo y molesta a la otra persona (E1.96-97)**
- **en básica hay unos niños que molestan cuando tiran las mochilas de los compañeros al basurero (E1.114-118)**
- **como que tienen muy... profundizada, así como el molestar a los otros compañeros (E1.124-126)**
- **molestan a los niños tranquilos pa' que haya un despelote en todo el colegio (E1.153-155)**
- **y empiezan a molestar a gritonearse (E1.191-193)**
- **A molestar por molestar, sí. (E1.207)**
- **que se arma un grupo para molestar a otro (E1.333-334)**
- **Y en las salas de básica encuentran que es como normal molestar al compañero, (E1.559-560)**
- **Maltrata psicológicamente y verbalmente (E2.20)**
- **Insultos, garabatos, discriminación (E2.25)**
- **Por su físico, por su caminar o cómo es físicamente (E2.29)**
- **O cómo hablan o cómo caminan (E2.34)**
- **son más de enojar y agarrar a garabatos (E3.222)**
- **yo te quito el lápiz, pero si tú me lo quitai yo me voy a enojar (E3.224-225)**
- **Después ellos se aprovechan de ellos... Los empiezan a humillar, porque no son igual que ellos (E4.31-32)**
- **viene al colegio como a simplemente a molestar... o... o a otra cosa (E4.47-48)**
- **palabras obscenas, por decirlo así, de alguna manera... (...)Insultos... ehh... y cosas fuertes por decirlo así... más que nada. (E4.107-109)**

- cuando molestan a una persona por lo... más que nada por los defectos. Y... también puede ser por algo que le ocurrió a él. (E4.115-117)
- empiezan a provocar a uno, porque no tiene encendedor... o no tiene cosas. (E4.132-133)
- No sé po', insultos... garabatos... (E4.135)
- Todos los días. (...) Lo veo todos los días.... Insultos así fuertes... insultos chicos... provocaciones de repente incluso... (E4.146-149)
- Creo que había uno como de cuarto medio que insultaba a los más niños... (E4.172-173)
- Los insultos a los profesores... las faltas de respeto... las falta de respeto a ellos mismos de repente... (E4.199-200)
- Insultos a las señoras del cyber incluso de repente igual... a los mismos auxiliares insultan... (E4.208-209)
- De repente un insulto... (E4.231-232)
- Pero no me pelié así como de golpes...sino con palabras. (E4.240)
- Pero la, o sea, agresión, fue más que nada vista así: “oye que tenía, a voh' qué te pasa po' weón ...” (E4.242-244)
- Se enojó... un par de chuchadas por así decirlo... (E4.246-248)
- Hay insultos... eh... cosas fuertes por ejemplo... garabatos fuertes, ya, así... (E4.282-285)
- de repente las típicas imitaciones, con... así como que se ha visto como “las vendidas” (E4.291-292)
- Es que se molestan mucho, porque acá se provocan mucho (E4.399-400)
- Es que se molestan mucho, siempre hay provocación. (E4.404)

CAPITULO V
CONCLUSIONES

5. Conclusiones.

5.1. Discusión interpretativa.

5.1.1. Categoría: Impacto en el observador.

El aumento del fenómeno de la violencia y/o conductas agresivas tendientes a la destructividad, han alcanzado altos niveles durante los últimos años a nivel internacional y Chile no es la excepción. Transformándose en una problemática complicada de resolver en la medida que se normaliza culturalmente como forma negativa de resolver conflictos.

Entendiendo al impacto como la manera en que el observador percibe y lo condiciona en su manera de proceder y toma de decisiones, se indagó con respecto a la violencia escolar en tres aspectos ligados a: lo emocional, lo conductual y lo cognitivo.

En este sentido inicialmente con respecto al aspecto emocional algunos estudiantes comentan que tuvieron una buena adaptación en el colegio y que no tienen mayor problema en el curso, manifestando haberse relacionado con compañeros y lograr lazos de amistad en el corto plazo.

En la manera de cómo vivencian emocionalmente ellos mismos refieren sentir principalmente rabia por los niños que los molestan y no pueden hacer nada, e impotencia por no poder ayudarlos, dicen sentir preocupación y pena, considerando que no es gracioso como les parece a otros compañeros, evidenciando un rol de tipo pasivo, que de acuerdo a lo expresado por Avilés (2012), los observadores que son pasivos ante los actos de violencia contra uno de sus pares, actúan de esa manera porque piensan que no es asunto suyo y no tienen por qué involucrarse, o porque temen ser elegidos como las próximas víctimas, incluso, porque tienen la convicción de que la víctima lo merece porque no se sabe defender. Refieren también estos estudiantes a modo de percepción personal que es una lata, fome, las agresiones que presencian. Comentan a su vez que sienten que el colegio

no es como ellos querían, debido a que la visualización externa de la institución no se condice con la realidad interna del establecimiento. Esto nos lleva a reflexionar sobre como el tema relacionado con la violencia escolar es ocultado e invisibilizado por las instituciones educativas.

Con respecto al impacto en la conducta del observador, los alumnos de primero y segundo medios que observan violencia en el contexto escolar señalan que han tenido una buena adaptación en el colegio, que el bullying está controlado y que dentro de las salas de clases no se ve, pero que cuando suceden actos de agresión algunos intervienen, ya sea, deteniendo la pelea o avisando a alguna autoridad del colegio, sin embargo hay otros que prefieren no hacer nada, porque pueden recibir un golpe ratificando de igual manera lo expuesto por Avilés en 2012. Al respecto cabe señalar que los alumnos reflexionan con respecto a la sectorización de las agresiones escolares, señalando que estas no suceden al interior del colegio a nivel de enseñanza media, pero que sin embargo la mayoría de los hechos de agresión o acoso suceden a nivel de enseñanza básica donde se concentra la mayoría de estos hechos al interior del establecimiento educacional, siendo resueltos con sesiones de conversación entre las partes que participaron de un hecho violento hasta lograr acuerdos o a través de expulsiones que van desde dos días.

Indican los entrevistados que, si bien el fenómeno de violencia escolar existe, aun así, deben adaptarse, señalando que estos actos manchan el nombre del colegio.

En relación al impacto cognitivo, en la manera de reflexionar sobre este aspecto, los alumnos y alumnas de primero y segundo medios que son observadores de violencia en el contexto escolar refieren sobre esto, que el bullying es molestar, hacer daño, agobiar, amenazar, insultar a otra persona por su condición física o ser diferentes, atribuyéndolo a una mala educación en el hogar y a las malas juntas. A pesar de que creen saber cómo

aceptar y ponerse en el lugar del otro aun así estos hechos suceden. Indican que creen que el sistema de este colegio no es muy bueno para la medición de este problema y que a este se viene a estudiar y hacer amigos pero que algunos sólo vienen a molestar y les da igual. Señalando que es necesario un apoyo psicológico para el abordaje de esta problemática que incluiría también en una manera de abarcar integralmente la problemática incluyendo a los respectivos padres de los que generan actos de violencia, como de acoso.

En consideración de estos aspectos el impacto en el observador de violencia escolar se traduce en la toma de conciencia de los hechos y en la identificación y denuncia o la pronta intervención ante estos hechos de agresión o acoso. No los excluye de tener conflictos, pero asumen con responsabilidad su función dentro del contexto y que más allá del efecto coercitivo y dañino al que se ven expuestos los niños y niñas de cursos de enseñanza básica, que ellos perciben con mayor riesgo, su empatía por el otro que es víctima de acoso y su determinación permiten que los actos de violencia se extingan rápidamente.

5.1.2. Categoría: Impacto a terceros desde la perspectiva del observador.

El aumento del fenómeno de la violencia y/o conductas agresivas y/o de acoso tendientes a la destructividad, han alcanzado altos niveles durante los últimos años a nivel internacional y Chile no es la excepción. Transformándose en una problemática complicada de resolver en la medida que se normaliza culturalmente como forma negativa de resolver conflictos.

Entendiendo al impacto a los terceros como la manera en que el observador percibe a sus pares y esto condiciona la manera de proceder y toma de decisiones de ellos, se indagó con respecto a la violencia escolar en tres aspectos ligados a: lo emocional, lo conductual y lo cognitivo.

En este sentido con respecto al aspecto emocional algunos estudiantes comentan que tuvieron una buena adaptación en el colegio y que no tienen mayor problema. Con respecto al impacto Emocional en terceros, descrita por los alumnos y alumnas de primero y segundo medios inicialmente algunos comentan que perciben que para otros estudiantes es fatal, triste y les preocupa que les vuelvan a hacer lo mismo. Lo que les provoca el miedo a intervenir en actos de violencia escolar o a venir a clases, trayendo como consecuencia aislamiento y depresión.

Refieren los estudiantes que la falta de empatía del agresor hace que se sienta mejor y protegido ofendiendo a los demás.

En relación al impacto conductual en terceros, descrita por los alumnos y alumnas de primero y segundo medios, que observan violencia en el contexto escolar, algunos alumnos señalan que ante un hecho de violencia escolar miran y no intervienen, algunos se lo toman a la risa, otros incentivan las peleas, las provocaciones, llegando a los golpes y sin suceder nada más grave, porque siempre hay alguien que da aviso a las autoridades del colegio.

Indican otros que los agresores lo hacen para desquitarse y humillar por no ser iguales, provocando el miedo de las víctimas a asistir a clases perdiendo con ello realizar sus actividades, con resultado de aislamiento, escapando del colegio o haciendo la cimarra.

Con respecto al impacto cognitivo en terceros, descrito por los alumnos y alumnas de primero y segundo medios que son observadores de violencia en el contexto escolar, indican sobre esto, que el bullying es molestar, hacer daño, agobiar, amenazar, insultar a otra persona por su condición física o ser diferentes, atribuyéndolo a una mala educación en el hogar y a las malas juntas. A pesar de que creen saber cómo aceptar y ponerse en el lugar del otro aun así estos hechos suceden. Indican que creen que el sistema de este colegio no es muy bueno para la medición de este problema y que a este se viene a estudiar y hacer

amigos pero que algunos sólo vienen a molestar y les da igual. Señalando que es necesario un apoyo psicológico para el abordaje de esta problemática.

Con respecto a lo expresado anteriormente, desde la perspectiva del observador, el impacto que produce en otros estar en un ambiente cargado de violencia, recae directamente sobre el aprendizaje. Ya que, de acuerdo a sus propios relatos, tanto los alumnos que son víctimas como los victimarios, suelen ausentarse del colegio, unos por no querer recibir agresiones y otros por sanciones que les impone el establecimiento por incurrir en conductas violentas o disruptivas hacia otros alumnos o durante el desarrollo de las clases. Este ausentismo los priva de recibir los conocimientos necesarios para rendir sus evaluaciones y avanzar en sus grados académicos, y como resultado van quedando atrasados del resto del grupo curso.

En lo emocional, el impacto de acuerdo a lo percibido por los observadores, es más dañino, ya que, en el caso de las víctimas, se traduce en baja autoestima o inseguridad, con lo que algunos podrían presentar cuadros depresivos, incluso algunos mencionan, que podrían llegar a presentar ideaciones suicidas o suicidio. En los victimarios, también tendría un impacto con efectos dañinos en lo emocional, ya que como respuesta a sus comportamientos negativos sufren el aislamiento de una parte de la comunidad escolar.

5.1.3. Categoría: Rol del observador.

Categoría relacionada con el rol que cumplen los observadores en el contexto de violencia escolar en el colegio Panal de Quilpué.

El rol del observador cobra especial relevancia en quienes con su comportamiento instigan, apoyan y contribuyen con actos intimidatorios o en su defecto, realizan acciones para detenerlos.

La violencia en el colegio, no sólo es una problemática diádica entre víctima y victimario, sino que se transforma en un fenómeno de grupo, por el hecho de que intervienen otros actores, que son los observadores de estos fenómenos, que de acuerdo al relato de los alumnos cumplen un rol importante en el inicio y mantenimiento del ciclo de violencia. Estos observadores, de acuerdo a lo extraído de las entrevistas realizadas a los alumnos de 1° y 2° medio, adoptan diferentes roles, y que dependiendo del comportamiento que adopten, a favor o en contra de víctimas o victimarios, rechazan, refuerzan o ignoran las agresiones. Por una parte, existe un grupo de estudiantes que prefiere mantener un comportamiento pasivo ante estos hechos, ya que no considera que sea asunto suyo involucrarse o porque temen convertirse en nuevas víctimas (Avilés, 2012), en cambio otros consideran necesario actuar, e intervienen a favor de la víctima, ya sea interrumpiendo las agresiones o denunciando estas mismas a las autoridades del colegio, con el fin de proteger a la víctima, logrando con ello que disminuya la intensidad de la agresión y/o en el mejor de los casos que el o los agresores terminen la agresión (Hamby, Weber, Banyard y Grych, 2015) al ver que la víctima no se encuentra totalmente indefensa, ya que cuenta con apoyo de otros alumnos.

Si bien en su mayoría, los alumnos entrevistados en la categoría de observadores, consideran que el colegio acoge los reclamos o denuncias por actos de violencia, creen que no es suficiente para que esto se erradique del colegio, opinan que falta más apoyo de las autoridades del colegio, ya que en ocasiones sienten que ellos solos no son suficientes para lograr ese objetivo. Ya que indican que para ellos toda manifestación de actos de violencia en el colegio de alguna manera también trae consecuencias para ellos mismos, como ejemplo indican que incluso los actos de disrupción se manifiestan dentro de las salas de clases, y que eso dificulta el aprendizaje de aquellos que quieren estudiar (Román y

Murillo, 2011; UNESCO/LLECE, 2010, 2015) y lograr sus objetivos académicos, conscientes que cada clase que es interrumpida se transforma en una desventaja académica para ellos. Esto va de la mano con profesores que siguen avanzando con las materias sin poner fin a los disturbios en el aula.

5.1.4. Categoría: Microsistemas.

Entendiendo al concepto de microsistemas como una manera de identificar de cómo el entorno influye en nuestra manera de desarrollarnos en sociedad, Urie Bronfenbrenner (1987) indaga en el estudio del desarrollo humano, siendo esta una perspectiva que entrega una nueva forma de percibir a la persona, el ambiente y de los infinitos modos de interacción que se podrían producir entre estos dos. Definiendo al desarrollo humano como: “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1987). En este sentido se han considerado como microsistemas estas cuatro subcategorías relacionadas con los profesores, el colegio, la familia y la cultura. De la manera en que ha ido evolucionando la historia del hombre, existe un patrón de comportamiento que ha guiado el mismo desarrollo de la humanidad, se dice que nuestra conducta es guiada más por lo emotivo que por lo cognitivo y en particular por el comportamiento agresivo, es así que podemos inferir que la violencia del ser humano no es influida por una estructura genética, sino que es influida por el ambiente en que se desarrolla.

Desde la subcategoría de los profesores, se ha identificado como causante de violencia a este nivel a las estructuras organizacionales rígidas, producto de estratificaciones sociales a que la escuela somete a los estudiantes, atribuyéndolo a poca empatía, relaciones autoritarias y a la baja interactividad de las formas de enseñanzas que serían características

tendientes a producir relaciones agresivas y abusivas. (Berger & Lisboa, 2008; citado en Guerra, 2018).

Una escuela, en suma, poco democrática en su práctica docente, generará probablemente más relaciones de ese carácter, mientras que una que es dialogante, abierta y respetuosa de sus estudiantes y que se esfuerza en construir más jerarquías de las necesarias en su interior, producirá mejores condiciones que disminuyan las incidencias de la violencia (Guerra, 2018, p. 10).

En este sentido la evidencia nos señala que los estudiantes en sus relatos, refieren algunos, que existe una cercanía con los profesores en tanto que, ante hechos concretos de violencia escolar, estos intervienen rápidamente ante actos de agresión, disuadiendo a los estudiantes en pugna, y extrayéndolos de los espacios en que se relacionan y en donde se produjo el hecho de agresión, apegándose a los protocolos y reglamentos internos del colegio. En contraposición, otro segmento de los estudiantes argumenta que cree que es necesario que se pongan más reglas en el colegio ya que dejan pasar situaciones de agresión y los profesores no hacen nada al respecto, incluso mencionan otros que los mismos profesores son víctimas de insultos y agresiones por parte de algunos alumnos dentro de las salas de clases.

Desde la subcategoría del colegio, en este sentido la institución resulta ser un espacio de vinculación con el resto de sus pares, sin embargo, este espacio se vuelve una condicionante también para las buenas relaciones entre los estudiantes.

Como señalan Foldadori y Silva, la escuela moderna tiene a su cargo la misión de transmitir a través de las generaciones los valores que configuran el Estado moderno, las ideas de orden, racionalidad, progreso y, como no, los ideales propios

de la revolución francesa condensados en los conceptos de igualdad, fraternidad y libertad (Foldadori y Silva, 2017; citado en Guerra, 2018).

En este sentido no es extraño que la escuela aparezca como institución disciplinante. Según Touraine, la escuela republicana francesa produciría dos fenómenos: el primero es un falso igualitarismo que insiste en que los profesores consideren a todos sus estudiantes como iguales. La escuela se niega a, de acuerdo a sus palabras, “tomar en consideración las características individuales, psicológicas, sociales o culturales de los alumnos en nombre de la igualdad...” (Touraine, 2009; citado en Guerra, 2018). El segundo refiere a la escuela como regla y norma, en qué escuela y profesor ya no son espacios y señales de conocimiento, sino que se transforma en “el lugar donde aprender las disciplinas necesarias para la vida social” (Touraine, 2009; citado en Guerra, 2018).

En este sentido los alumnos y alumnas indican que los problemas de violencia escolar no siempre nacen en el colegio. Sin embargo, cuando suceden estos actos los alumnos son expulsados, señalando que el plan de convivencia escolar no funciona, indicando además que, dentro de los planes de intervención referentes a la convivencia escolar, el profesional a cargo en este sentido una psicóloga educativa no intervendría de forma efectiva siendo visualizada y poco reconocida por los estudiantes, aduciendo de que ven que interviene muy poco.

Profundizando en el plano de las relaciones, cabe destacar la visión de los estudiantes sobre la influencia del contexto social y familiar en la educación recibida en el hogar, como una manera de relacionarse con sus pares, atribuido a malas experiencias, llegando al colegio con vivencias que tienen en sus casas donde son molestados creyendo que eso está bien, en donde se normalizaría el molestar. De acuerdo a esto Olweus (2006) hace mención a este punto cuando hay presencia de padres separados, familias poco cohesionadas,

existencia de padres sobreprotectores, como también donde la violencia se sucede constantemente dentro del hogar. Sobre aquello, la manera de desarrollarse del estudiante estaría condicionada por la condición cultural de procedencia, así como por la participación familiar. Esto debido a que los estudiantes comentan que se debería de considerar las condiciones en que estarían viviendo estos estudiantes fuera del colegio para plasmar el problema, argumentando que las situaciones de violencia no nacen siempre al interior del colegio atribuyéndoles un origen a nivel externo de la institución. Comentan, se debería de trabajar en educación, ayuda a los padres a través de intervenciones psicológicas dado que atribuyen su comportamiento más que nada a las malas juntas en periferias o climas complicados. Por lo que una familia sólida serviría como base para impedir esos factores de riesgo antes mencionados.

5.1.5. Categoría: Tipo de agresión.

La comprensión de la violencia escolar, al menos en aquellas que son parte de contextos de niveles socio económicos medios-bajos, con pocas garantías sociales y situadas en sectores periféricos y que presentan segregación social deben ser observadas con un enfoque crítico frente al sistema social establecido.

La violencia escolar es considerada como todo tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio, en contra de un estudiante, realizada por otro de sus pares. La violencia escolar puede ser tanto física como psicológica pudiendo ser efectuada por cualquier medio e incluso por medios tecnológicos.

En la siguiente subcategoría relacionada con la violencia física, siendo una de las manifestaciones del bullying, se profundiza sobre esta en el contexto escolar.

De acuerdo al artículo publicado por Jimenez-Bautista (2007) "el ser humano es conflictivo por naturaleza, pero es violento por educación y cultura"(p. 99).

Al respecto los adolescentes mencionan que los episodios de violencia física, aparte de ser algo común, éstos suceden tanto en el interior del establecimiento, así como fuera de éste. Y participan tanto niños como adolescentes, existiendo una prevalencia en los cursos de enseñanza básica comprendida entre el quinto y octavo año. Refieren que los eventos de agresión física en cursos de enseñanza media son los que se suceden a las afueras del colegio, y que estos actos de agresión física en cursos de enseñanza básica se suceden al interior del establecimiento lo que los hace más detectables para las autoridades del establecimiento.

En cuanto al por qué del inicio de la violencia, se menciona que el molestar es uno de los factores desencadenantes, aunque también, hay ocasiones en que no se sabe por qué surge el conflicto. El que inicia con amenazas para luego terminar en peleas, en las que se evidencian; empujones, golpes de puños y patadas. El factor de molestar al otro, surge de dos ámbitos, uno correspondiente a la broma propiamente tal y otro correspondiente a una provocación deliberada que busca ofuscar y provocar la agresión en el otro y crear un conflicto mucho mayor.

Además, se refiere que cuando se realizan las peleas, también intervienen terceros, los que corresponden a amigos de la víctima o del victimario, quienes se hacen parte del conflicto. Mientras quienes observan, ríen o incentivan a que continúen las peleas.

Otro aspecto que se menciona, es que la presencia de marihuana es un elemento que tiene relación con los episodios de violencia física.

La subcategoría asociada al proceso de agresión Psicológica, hace referencia a todo lo relacionado con que afectan psicológica o emocionalmente a quienes participan directa o

indirectamente en episodios de bullying. Incorporando elementos como el inicio de las agresiones, motivaciones y consecuencias.

Los adolescentes mencionan que la violencia psicológica emerge cuando se arman grupos para molestar a otro u otros, ya sea tomando sus útiles con intimidación o gritos. Estos hechos comenzarían debido a diferencias en el alumnado, como el aspecto físico, formas de hablar, caminar o cualquier defecto, según lo relatado. Cabe mencionar que esta dinámica se observa como normalizada en las aulas y en el exterior de la escuela.

En cuanto a la tipología del maltrato, los alumnos refieren que generalmente corresponde a insultos, ya sea con garabatos, obscenidades, provocaciones, discriminación y faltas de respeto, cuyo propósito principal sería el humillar y maltratar psicológicamente a sus compañeros. Sin embargo, esto también se extendería a alumnos pequeños, profesores, auxiliares y personas externas, al establecimiento.

La violencia es hoy un componente cotidiano en la vida de los estudiantes. Es una manifestación que ocurre en los niveles sociales y culturales. Esta violencia ha sido ocultada, negada y silenciada durante muchos años por los colegios hasta la actualidad; pero, ocultar estos hechos violentos no ha hecho más que empeorarlos. El problema de las agresiones debe ser considerada en toda su magnitud.

5.2. Conclusiones.

A continuación, se presentan las conclusiones obtenidas de los resultados de la investigación, y que permiten abordar los objetivos específicos planteados para ésta, considerando el análisis, reflexión crítica y profunda de cada una de las categorías que los componen.

- ***Objetivo específico 1. Identificar la percepción de los observadores de violencia del colegio Panal de Quilpué.***

Los estudiantes de este colegio que participaron en esta investigación en calidad de observadores de violencia en el contexto escolar, y de acuerdo a lo extraído de sus entrevistas, perciben los hechos de violencia dentro del colegio como fenómenos que repercuten de forma negativa en el aprendizaje y coartan las posibilidades que ellos pudieran tener para desarrollarse en un ambiente sano y libre de agresiones. Por otra parte, les dan a estos actos una connotación dañina para todos aquellos que se ven involucrados; observadores, víctimas y victimarios, considerando que estos actos retrasan el aprendizaje y por lo tanto perjudican las propias aspiraciones de los alumnos a cumplir con sus obligaciones académicas.

Estos alumnos en su calidad de observadores, traducen estos episodios de agresión dentro del contexto escolar como sentimientos de rabia, temor y preocupación tanto para ellos como para el resto de la comunidad educativa. Considerando que estos pueden significar un aumento en el ausentismo y malas calificaciones.

- ***Objetivo específico 2. Comprender cómo afecta emocional, cognitiva y conductualmente al observador, presenciar actos de violencia dentro del establecimiento escolar.***

En relación al objetivo señalado, sobre cómo afecta a los alumnos ser observadores de actos de violencia dentro del colegio, es necesario contextualizar el espacio escolar en el cual se desenvuelven estos estudiantes. El colegio Panal es un establecimiento que se encuentra en la ciudad de Quilpué, al cual asisten niños, niñas y adolescentes, en

su mayoría provenientes de familias que limitan entre la delincuencia, drogadicción y otros aspectos que hacen de estos educandos blanco fácil para la deserción escolar, al no contar con redes de apoyo significativas que los ayuden a desarrollarse dentro de un ambiente adecuado para su crecimiento como personas socialmente aceptables y miembros de una comunidad escolar.

Entonces nos encontramos con alumnos que manifiestan permanentemente conductas disruptivas, donde el respeto por el otro no tiene ningún significado para ellos, tanto así que el responder con insultos a los profesores es un acto habitual ante un llamado de atención. Estas manifestaciones de violencia dentro del colegio afectan a quienes son observadores, provocando en ellos sentimientos de rabia e impotencia por no poder hacer algo que pueda cambiar el comportamiento de los agresores. El observar estos actos de violencia, los condicionaría a una permanente disyuntiva de cómo proceder ante estos hechos, quedando directamente a la voluntad del propio alumno intervenir o no para detener estos actos.

De acuerdo a lo relatado por los alumnos y que se relaciona con sus propias creencias, los actos de violencia son justificadas por influencias externas al colegio, es decir, responsabilizan al entorno social negativo que los alumnos agresores tienen fuera del colegio, donde incluyen a los amigos y familias disfuncionales.

- Conclusiones generales.

Sin duda que al hablar de violencia escolar, no podemos dejar de mencionar a los actores que intervienen en este fenómeno, víctima, victimario y observadores, entendiendo que victimario es quien realiza los actos intimidatorios o de agresión, víctima es quien se transforma en el blanco de las acciones del victimario (Cuevas y

Marmolejo, 2011) y observador es quien generalmente está presente durante las agresiones o intimidaciones y que puede apoyar estos actos sin necesidad de involucrarse directamente en las agresiones (Villalta, Saavedra y Muñoz, 2007), pero que, tampoco hacen nada para detenerlas por temor a convertirse en nuevas víctimas para los agresores (Quijano, 2012) también encontramos observadores que se involucran y toman partido por las víctimas con el fin de poner término a los episodios de violencia (Salmivalli, 1999).

De acuerdo a lo manifestado por la mayoría de los alumnos en el transcurso de sus relatos, existe rechazo hacia todo acto que signifique agresión hacia otro, ya sea alumno, personal auxiliar o docente del establecimiento, ya que atentan negativamente a la finalidad educativa que tienen los colegios, al clima de respeto, además de exponer a riesgos a personas o propiedades dentro del mismo establecimiento (Martín, 2008, p. 26). Estos actos generan en quienes observan, distintas emociones, descritas por ellos mismos como sentimientos de pena y tristeza hacia quien es víctima, rabia, molestia y preocupación hacia quienes son los agresores.

Existe un correlato consensuado de los alumnos, al considerar estos actos absolutamente negativos para todos quienes se ven involucrados, observadores, víctimas y agresores, ya que ninguno queda ajeno a las consecuencias emocionales que estos actos provocan.

Se logra identificar de acuerdo a lo indicado por los alumnos, observadores que adoptan tres conductas distintas ante las agresiones, quienes se mantienen al margen de lo que sucede y prefieren no hacer nada, pero que justifican esta postura por el miedo a transformarse ellos mismos en víctimas al recibir algún golpe si es que intervienen para defender a otro (Avilés, 2012), dentro de este mismo grupo también hay alumnos que

no se involucran, porque no han sentido la necesidad de ponerse en el lugar de la víctima, por lo que no empatizan ni a favor ni en contra y también se incluyen a aquellos que no están de acuerdo con las agresiones pero que siempre esperan que otro actúe y que piensan que no es asunto suyo (Avilés, 2012). Están aquellos que se convierten en observadores activos y se acercan a ver las peleas o que evitan que otros intervengan para detener estos actos.

En cuanto a aquellos que llamamos observadores proactivos, de sus relatos se puede desprender que si bien de igual forma sienten temor de convertirse en víctimas, es mucho mayor su malestar por ver las agresiones contra otros alumnos y prefieren correr el riesgo e intervenir para detener las agresiones ellos mismos y/o dar aviso a las autoridades del colegio.

Desde la mirada de los alumnos observadores entrevistados, se puede indicar que existe la idea en común, de que el comportamiento que estos alumnos agresores manifiestan al interior del colegio se debería a la falta de educación desde el hogar, donde responsabilizan a los padres de no enseñarles normas a sus hijos, para que estos aprendan a respetar a los otros, e incluso acusan a la falta de cariño que estos alumnos reciben en el hogar.

Desde la psicología, el aporte de este estudio es crear la necesidad de abrir nuevas investigaciones, basadas en las realidades educativas y sociales chilenas que puedan aportar a la mejora en el bienestar de los estudiantes, contemplando programas que aborden la prevención de la violencia en las escuelas de manera efectiva.

La visión de esta investigación de tipo cualitativa, es la de un estudio realizado en un sólo colegio, con la perspectiva particular de estos alumnos y no de otros, para saber el punto de vista de este colegio en particular. Sería interesante para estudios futuros poder

investigar una muestra mayor de observadores y comparar las realidades en diferentes colegios, considerando colegios particulares, subvencionados y municipalizados, con todas sus diferencias sociales, culturales, económicas y educativas principalmente.

5.3. Proyecciones de la investigación.

5.3.1. Proyecciones a nivel de sistema.

Visualización del fenómeno del observador y que sirva para elaborar proyectos educativos que incorporen el rol que éste tiene como mediador en la violencia en el contexto escolar.

A nivel investigativo, como base en la realización de estudios que visibilicen las repercusiones que tiene para aquellos que son observadores de violencia en los establecimientos educacionales chilenos, en la etapa de desarrollo en que se encuentran estos adolescentes. En elaboración de guías de acompañamiento para los docentes y otros actores involucrados, con el fin de que puedan desarrollar técnicas o estrategias que vayan dirigidas a los estudiantes y que ayuden a disminuir o erradicar el fenómeno de la violencia en el contexto escolar.

5.3.2. Proyecciones a nivel personal.

Ampliar el conocimiento logrado durante la investigación, para ser aplicado en el ejercicio profesional como psicólogo.

Por otro lado, ampliar la investigación en un futuro cercano, incorporando una muestra más grande que pudiera arrojar resultados que puedan ser utilizados para diseñar estrategias aplicables en los colegios y que contribuyan a disminuir las agresiones en el contexto escolar.

En el desempeño profesional, evidenciar la importancia de los psicólogos en el sistema educacional, en cuanto a su trabajo y compromiso con los estudiantes. Lo anterior con fundamento empírico de los discursos rescatados.

Compilar la presente investigación en un artículo científico pudiendo ser publicado.

5.4. Limitaciones de la investigación.

En este apartado se describen las problemáticas o limitaciones a las que se vieron enfrentados los investigadores durante el proceso de esta investigación.

Una de las principales limitaciones se refiere al hermetismo y falta de interés de los colegios para permitir la realización de la investigación sobre el rol de los observadores en el contexto escolar. Por otro lado, una vez encontrado un establecimiento educacional que aceptara la realización de este estudio, los investigadores tuvieron que enfrentar la falta de alumnos que se pudieran identificar como observadores de violencia escolar, considerando como criterio de exclusión el no haber sido víctima, ni victimario. Por otro lado, una vez identificada la muestra con ayuda de la directora del colegio, no hubo interés de la gran mayoría de estos alumnos en participar de esta investigación.

Otra de las limitantes presentada durante esta investigación fue el no contar con un tiempo y espacio adecuados para las entrevistas, debiendo resolverse en cada visita al establecimiento, incluso, realizando entrevistas en el patio, quedando expuestos al ruido ambiental y la curiosidad de otros alumnos.

Por último, otra de las limitantes fue el poco manejo comunicacional de los alumnos, lo que hacía muy breves sus respuestas, debiendo reformularse las preguntas para poder obtener mayor información durante las entrevistas.

En los aspectos que refieren directamente a las limitantes del personal del establecimiento educacional, se hace mención que en el caso de la psicóloga que está a cargo del plan de convivencia escolar, no fue colaborativa en ningún momento para contribuir al desarrollo de las entrevistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, J. (s/f). Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial.
Recuperado de
[http://theomai.unq.edu.ar/Conflictos_sociales/Alexander_Interaccionismo%20simb%F3lico_\(cap.13-BlumerGoffman\).doc.pdf](http://theomai.unq.edu.ar/Conflictos_sociales/Alexander_Interaccionismo%20simb%F3lico_(cap.13-BlumerGoffman).doc.pdf)
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica, (6ta. ed.). Caracas, República Bolivariana de Venezuela: Editorial Episteme.
- Arnold Cathalifaud, M., y Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. Cinta de Moebio, (3)
- Avilés, J. y Alonso, N. (2014). Sistemas de apoyo en la escuela para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7 (1), 257-265
- Bandura, A. y Ribes, E. (1975). Modificación de conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia. México: Trillas
- Baridon, D. y Martin, G. (2014). Violencia escolar en estudiantes de educación media. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 173-183. Recuperado en 05 de diciembre de 2018, de
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212014000200007&lng=es&tlng=es.

- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales, (3ra, ed.) Bogotá, Colombia: Editorial Pearson.

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona, España: Hora.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II (1), 53-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>

- Carmona, J. (2006). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método en el campo de la psicología social. *Poiésis*, Edición 012 DICIEMBRE 2006. doi: <https://doi.org/10.21501/16920945.401>

- Carozzo, J. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Revista Espiga [en línea]* (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 10 de julio de 2018] Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467846262001> > ISSN 1409-4002

- Castillo-Pulido, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8), 415-428.

- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (2), 333-351.
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruella, M., y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 21-30. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532008000200004>
- Colegio de Psicólogos de Chile, (1999). Código de ética profesional. Recuperado de http://colegiopsicologos.cl/web_cpc/wp-content/uploads/2014/10/CODIGO-DE-ETICA-PROFESIONAL-VIGENTE.pdf
- Conde, S. (2014). La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones. *Sinéctica*, (42), 1-21. Recuperado en 10 de julio de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100002&lng=es&tlng=es.
- Contador, M. (2011). Percepción de Violencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media. *Psykhē*, 10(1). Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/406>

- Cuevas, M. y Marmolejo, M. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe* [en línea] 2014, 31 (Enero-Abril)

- Cuevas, M. y Marmolejo, M. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 89-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80144041007.pdf>

- Defensor del pueblo (1999). Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar. Recuperado de <http://www.conflictoescolar.es/wp-content/uploads/2011/07/INFORME-DEL-DEFENSOR-DEL-PUEBLO-1999.pdf>

- Delgadillo, L. y Argüello, F. (2013). El bullying una manifestación de deterioro en la interacción social entre pares. *Ra Ximhai*, 9 (3), 65-80.

- Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: actores involucrados. *Revista de Investigación* [en línea] 2012, 36 (Enero-Abril): [Fecha de consulta: 3 de agosto de 2018]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140390003> ISSN 0798-0329

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado en 04 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.

- Diccionario Etimológico español en línea (2018). Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?observador>

- Foldadori, H., y SILVA, M, (2017). Violencia contra los profesores. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 14(33), 32 - 54. Obtenido de remo.ws/wpcontent/uploads/2017/11/a4-32-57.pdf

- Freirin, B. (2003). El interaccionismo Simbólico-Perspectiva y método. *Delito y Sociedad*, 1(2), 180-182. Recuperado de <file:///C:/Users/119922119/Downloads/110-Texto%20del%20art%C3%ADculo-289-1-10-20131108.pdf>

- Garaigordobil, M. y Oñederra , J. A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide. García-Mina F., A. (Coord.) (2008) Nuevos escenarios de violencia. Reflexiones Comillas Ciencias.

- García, J. (2009). Taller participativo comprensivo. La entrevista. Recuperado de <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/TallerParticipativoComprensivo.pdf>

- García, M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 165-180. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100013>

- García, M. y Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (2), 9-38.

- García, A., & Freire, M. (2008). Nuevos escenarios de violencia. Madrid-España: Editorial Universidad Pontificia Comillas. Págs. 3, 60, 128, 134, 136.
- González, M. (s/f). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. Facultad de Odontología: Universidad de San Carlos de Guatemala. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/mgonzalez5.htm>
- Guerra, P. (2018). La violencia contra los profesores: aspectos teóricos y prácticos. Recuperado de <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmTIPO=DOCUMENTOCOMUNICACIONCUENTA&prmID=75748>
- Hamby, S., Weber, M. C., Banyard, V. y Grych, J. (2015). What Difference do Bystanders Make? The Association of Bystander Involvement With Victim Outcomes in a Community Sample. Recuperado de <file:///C:/Users/119922119/Downloads/HambyWeberGrychBanyardbystandersonlinefirst.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprenderla violencia: origen, causas y realidades. *Convergencia*, 19 (58), 13-52. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352012000100001&lng=es&tlng=es.

- López, V., Bilbao, M. y Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 91-101. Recuperado de <https://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2014/01/La-sala-de-clases-s%C3%AD-importa.pdf>

- Lugones, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 154-162. Recuperado en 10 de julio de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252017000100014&lng=es&tlng=es

- Maier, H. W. (1971). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):613-619, 2012. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>

- Martínez-Otero, V. (2005) Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.

- Martín-Seoane, G. (2008). La mediación como herramienta de prevención de la violencia escolar. *Revista de Mediación*, 1, 26-31.

- Monje, C. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa Una guía didáctica (pp. 113). Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 29(2), 203-224. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472011000200001&script=sci_arttext&tlng=en

- Moreno, E. (2005). La violencia en las escuelas. *Revista Educación*, 29 (2), 139-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44029209.pdf>

- Morse, J. (1995). The significance of saturation. *Qual Health Res* 1995; 5(2):147-149.

- Núñez, D. (2018). El interaccionismo simbólico y sus aportes a la teoría social contemporánea, *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (febrero 2018). Recuperado de: <https://www.eumed.net/2/rev/cccss/2018/02/interaccionismo-simbolico.html>

- Oliva, L. y Calderón, M. (2014). Los actores de la violencia escolar y el rol que desempeñan. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 2 (5), 277-286.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. United Kingdom: Blackwell publishing.
- Olweus, D. (2006). Entrevista. Programa Olweus para la prevención del Bullying. Extraído de Internet de http://www.google.com.gt/search?hl=es&source=hp&q=dan+olweus+biografia&aq=1&aqi=g4&aql=&oq=Dan+Olweus&gs_rfai=
- Olweus, D. (2004). Características típicas de acosadores y víctimas, tomado de Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. pp. 7-8, en <http://acosomoral.org/pdf/Olweus.pdf>
- Oxford University Press (2018). Recuperado de <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/observador>
- Palomero, J. y Fernández, M. (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 2001, 19-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118100>
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia. Recuperado de <http://salud.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/16/2017/03/Psicologia-del-Desarrollo-PAPALIA-2009.pdf>
- Pérez, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *eduPsykhé*, 2004, Vol. 3, No. 2, 161-177.

Recuperado de <file:///C:/Users/119922119/Downloads/Dialnet-ElMedioSocialComoEstructuraPsicologica-1071166.pdf>

- Pinheiro, P. S. (2006). *World Report on Violence Against Children*. Recuperado de <http://cpwg.net/wp-content/uploads/sites/2/2013/08/Pinheiro-2006-World-Report-on-Violence-Against-Children.pdf>
- Potocnjak, M., Berger, Ch. y Tomicic, T. (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes. *Psykhé (Santiago)*, 20(2), 39-52. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200004>
- Quijano, M. (2012). *Acoso escolar y la mediación escolar como herramienta para la solución de conflictos*. (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma de Yucatán, México. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/135952/MEMORIA%20FERNANDA%20QUIJANO.pdf?sequence=1>
- Quintana, A., Montgomery, W. y Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 12(1), 153-172.
- Rodney-Rodríguez, Y. y García-Leyva, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. *VARONA*, (59), 41-49.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E., (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, (2da. ed.). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, N., Sánchez, L. y Torres, L. (2004). Bajos índices académicos en educación superior: su relación con autoestima y alteraciones en la salud. En L. Oblitas: Manual de psicología clínica y de la salud hospitalaria.
- Rodríguez, E. (2011). Jóvenes y violencias en América Latina: aprendizajes y desafíos a priorizar, para mejorar el impacto de las políticas públicas. (En el foro internacional Pensar el futuro: la prevención que México necesita). México.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluaciones del rigor metodológico y retos. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v13n13/v13n13a09.pdf>
- Salmivalli, C. (1999). Enfoque del Rol participativo en el acoso escolar: implicaciones para intervenciones. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/e86e/2071e901c81b7aa25ddb2e7274e42b5790cd.pdf>
- Staats, A. W. (1997). *Conducta y personalidad: Conductismo psicológico*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

- Tourine, A. (2009). *La mirada social*. (M. J. Furió, Trad.) Barcelona, España: Paidós.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>
- Trucco, D., Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/1/S1700122_es.pdf
- Villalta, M., Saavedra, E. y Muñoz, M. (2007). "Pasado a llevar": la violencia en la educación media municipalizada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 45-62. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000100003
- UNESCO (2017). Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246984s.pdf>

ANEXOS