

COMPONENTES COGNITIVOS Y CIBERNETICOS QUE INFLUYEN EN LA
PERCEPCION Y LA PAUTA RELACIONAL DEL OBSERVADOR FRENTE AL ACOSO
ESCOLAR EN LA EDUCACION SUPERIOR

EDWIN MONROY
WILSON MONROY
XIOMARA SUÁREZ

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
BOGOTÁ
2016

COMPONENTES COGNITIVOS Y CIBERNETICOS QUE INFLUYEN EN LA
PERCEPCION Y LA PAUTA RELACIONAL DEL OBSERVADOR FRENTE AL ACOSO
ESCOLAR EN LA EDUCACION SUPERIOR

EDWIN MONROY
WILSON MONROY
XIOMARA SUÁREZ

Trabajo de grado presentado para optar por el título de
Psicólogo

Directora de tesis
OLGA LUCIA CASTILLO GAVILÁN
Magister en Psicología Clínica y de Familia

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
BOGOTÁ
2016

NOTA DE ACEPTACION

Presidente de Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C., Enero 25 de 2.016

DEDICATORIA

Agradezco infinitamente a Dios, aunque la mayoría de las veces
Parecía que estuviera en una batalla, pero como la frase:
Dios le da las peores batallas a sus mejores guerreros.
Fue un proceso largo que nos unió para lograr nuestros objetivos,
Le agradezco a él, no solo por ayudarme a
Concluir el desarrollo de la tesis, sino por todo el aprendizaje
Que se dio en esta larga trayectoria.
A mis padres por su apoyo incondicional

Xiomara Suárez

Agradezco por darme la oportunidad de vivir,
Por tu confianza en los momentos difíciles,
Por tus múltiples consejos cuando todo se tornaba oscuro,
Gracias por creer en mí cuando nadie más lo hacía,
Gracias por enseñarme que los sueños se cumplen
Gracias por ser mi madre

Wilson Monroy

Dedicado a la existencia de mi madre, que me permitió
Continuar adelante a pesar de las dificultades

Edwin Monroy

AGRADECIMIENTOS

También le agradecemos a nuestra asesora, Olga Castillo que sin dudarlo
Creyó en nuestra tesis y fue un elemento fundamental para la culminación de esta.

A nuestros padres por el apoyo y ausencias familiares que tuvimos que enfrentar,

A nuestros compañeros de tesis que a pesar de los malos entendidos siempre

Tuvimos clara nuestra finalidad, culminar nuestros logros con éxito

Finalmente, agradecemos a la Fundación Universitaria Los Libertadores a los docentes y
participantes que en forma valiosa contribuyeron en la realización del mismo.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. COMPONENTES COGNITIVOS Y CIBERNETICOS QUE INFLUYEN EN LA PERCEPCION Y LA PAUTA RELACIONAL DEL OBSERVADOR FRENTE AL ACOSO ESCOLAR EN LA EDUCACION SUPERIOR	11
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
1.2. HIPÓTESIS	18
1.3. PREGUNTA PROBLEMA.....	20
1.4. OBJETIVOS.....	20
1.4.1. Objetivo general	20
1.4.2. Objetivos específicos	20
2. JUSTIFICACION	22
3. MARCO CONCEPTUAL	25
4. MARCO EPISTEMOLÓGICO	35
5. MARCO TEORICO	53
5.1. MARCADORES DE CONTEXTO EVIDENCIADOS EN LA EDUCACION ESCOLAR FRENTE AL FENOMENO DE ACOSO ESCOLAR EN LA EDUCACION SUPERIOR.....	65
5.2. PAUTAS INTERACCIONALES CONSTRUIDAS POR LOS ACTORES EN EL ACOSO ESCOLAR EN LA EDUCACION SUPERIOR.....	74
5.3. COMPONENTES COGNITIVOS Y CIBERNETICOS DEL OBSERVADOR DELACOSO ESCOLAR EN LA EDUCACION SUPERIOR.....	88
6. MARCO METODOLÓGICO.....	96
7. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	100
7.1. PRIMERA FASE: EXPLORACIÓN CONTEXTUAL	100
7.2. FASE II: FORMULACION DE CATEGORIAS DE ANALISIS	101

7.3. FASE III: SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LLEVAR A CABO LA INVESTIGACIÓN (GRUPOS FOCALES).....	103
7.4. FASE IV ETAPAS DEL PROCESO OPERATIVO DE UN GRUPO FOCAL.....	106
7.4.1. Herramientas	106
7.5. V FASE DISEÑO DE LA GUÍA DE TEMÁTICAS-PREGUNTAS	110
7.6. VI FASE: FASE ALISTAMIENTO DE GUÍAS OPERATIVAS.....	112
7.7. VII FASE: FASE APLICACIÓN Y DESARROLLO DE LOS GRUPOS.....	116
7.7.1. Consideraciones éticas	117
7.8. VIII FASE: FASE ESTRATEGIAS DE ANALIS DE LA INVESTIGACION	119
7.8.1. Transcripción de informes.....	119
7.8.2. Transcripción de impresiones de los investigadores.....	119
7.8.3. Transcripción de matrices atlas.....	120
8. RESULTADOS Y DISCUSION	121
9. CONCLUSIONES.....	147
10. RECOMENDACIONES.....	163
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	166

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo comprender los componentes cognitivos y cibernéticos que influyen en la percepción y la pauta relacional del observador frente al acoso escolar en la educación superior, la cual emerge entre la dinámica relacional, este estudio se realiza a través de grupos focales que posibilitan la construcción de aprendizajes y acciones de intervención. Se inicia describiendo la problemática por medio de un estudio cualitativo, que se enmarca dentro de la metodología de investigación e intervención sistémica, con grupos focales, donde se recopilan conceptos del acoso escolar en la educación superior.

La investigación realizada da una mirada holística e integradora desde la visión sistémica del acoso escolar en la educación superior y como esta tiene una repercusión física y psicológica en los involucrados, los datos de los grupos focales fueron procesados con el programa ATLAS/TI (software para el análisis cualitativo de Datos)obteniendo como resultados significativos la presencia del fenómeno dentro del contexto universitaria y como este se me mediado por roles, jerarquías, juegos de poder y aspectos psicológicos que afectan a los involucrados.

Estos estudios se realizaron en la Fundación Universitaria los libertadores en la ciudad de Bogotá, donde se corrobora que los estudiantes asumen un rol, de víctima, victimario y observadores, este proceso se llevó acabo en las instalaciones de la universidad con los participantes convocados que en este caso fueron estudiantes de la universidad ya mencionada.

Se destacan resultados como que el acoso escolar en la educación superior si existe y se encuentra en continuo aumento en el contexto de educación superior y que de acuerdo a los resultados obtenidos en el proceso investigativo se identifica un tipo de acoso escolar mediado por aspectos intelectuales y la competitividad académica.

PALABRAS CLAVES: Acoso escolar en la educación superior, componentes cognitivos y cibernéticos, pauta relacional, observadores, marcadores de contexto, historia de vida.

ABSTRACT

The present investigation had as objective to understand the cognitive components and cyber that influence the perception and the pattern of the observer compared to relational bullying in higher education, which emerges between the relational dynamic, this study is done through focus groups that allow the construction of programming and intervention actions. It starts by describing the problem by means of a qualitative study, which is part of the search methodology and systemic intervention, with focal groups, where they are collected concepts of bullying in higher education.

The investigation carried out gives a holistic and integrative look from the systemic vision of the bullying in higher education and as this has a physical and psychological impact on those involved, the data of the focus groups were processed with the ATLAS program/TI (software for the qualitative analysis of data) obtaining as significant results for the presence of phenomenon within the university context and as this I was mediated by roles, hierarchies, power games and psychological aspects that affect those involved.

These studies were carried out in the University Foundation Los Libertadores in Bogota, where it was confirmed that students assume a role of victim, perpetrator and observers, this process took place in the facilities of the university with the participants convened which in this case were students of the University already mentioned.

Highlights results as that bullying in higher education if exists and is in continuous increase in the context of higher education and that according to the results obtained in the investigative process identifies a type of bullying mediated by intellectual aspects and the academic competitiveness.

KEYWORDS: Bullying in higher education, cognitive and cybernetic components, relational pattern, observers markers context, life history.

1. COMPONENTES COGNITIVOS Y CIBERNETICOS QUE INFLUYEN EN LA PERCEPCION Y LA PAUTA RELACIONAL DEL OBSERVADOR FRENTE AL ACOSO ESCOLAR EN LA EDUCACION SUPERIOR

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El fenómeno del acoso escolar es de gran inquietud en nuestra sociedad, tanto nacional como internacionalmente, es una temática que viene de décadas atrás, y que hasta hoy día va en constante aumento, esta problemática se ha venido evidenciando en las escuelas afectando la convivencia con la aparición de diferentes formas de conductas que se han generalizado a través del tiempo. Comportamientos como la baja motivación por el estudio, el bajo rendimiento académico, el desinterés personal, entre otros, se establecen como diferentes manifestaciones que llevan a la violencia desde lo físico hasta lo psicológico, esta se puede dar por diferentes actores como los docentes, administrativos y estudiantes (Yañez & Galaz, 2010).

Uno de los primeros casos se registró en Escandinavia en 1978 donde un joven decidió suicidarse, por el constante acoso de sus compañeros, a partir de este caso se dio el inicio a los primeros estudios sobre el (Bullying) o Acoso escolar, por parte del Psicólogo Dan Olweus, en el estudio realizado el identifico acciones negativas, con tendencia a causar daño o herir a otra persona de forma intencionada, durante un tiempo no especificado (Cerezo, 2009)

Asimismo refiere que: “la victimización o maltrato por abuso entre iguales, es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro u otra,

al que elige como víctima de repetidos ataques” (Olweus, 1993) Partiendo desde esta postura el acoso escolar se caracteriza por ser una acción de forma intencionada y continúa por uno o varios de sus pares llegando a repercutir psicológicamente.

Colombia no escapa a esta problemática como se evidencia en la Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan – ECECA- realizada por el DANE (2012), Algunos de los resultados relevantes de este informe son: “11,4% de los estudiantes de grado 6° a 9°, manifiesta que ha sido víctimas de algún tipo de amenaza, ofensa o presión por parte de alguna persona del colegio, a través de internet” (parr.5). Las mujeres están más expuestas con un 11,7%, en comparación con los hombres que muestran un 9,6%. Un 37,2% de los estudiantes de 5° a 11° de establecimientos oficiales informaron que algún compañero de su curso llevó armas blancas al colegio, mientras que los colegios privados la cifra registra un 23,9%.

Este fenómeno no es exclusivo de la educación básica. El acoso escolar es una problemática psicosocial, ya que trasciende a otros escenarios como forma de acoso o intimidación que se presenta en escenarios académicos; “en los escenarios universitarios, adquiere nuevas formas de expresión, pues más que un acoso en términos físicos se presenta a la manera de la intimidación como un ejercicio de abuso del poder que se ejerce por medio de críticas destructivas, burlas elaboradas, bromas, etc. Este fenómeno hoy también se vive a través de los medios tecnológicos en el escenario universitario” (Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 2013)

Esta problemática social, como fenómeno trasciende las barreras de la escuela y afecta a otros tipos de población, con los mismos efectos adversos, que pueden generar en los escolares, es decir, los universitarios son igualmente vulnerables a esta problemática. Por tal razón es importante visibilizar el acoso escolar en la educación superior donde se evidencia que las dinámicas jerárquicas e interacciones sociales son similares a los contextos de educación básica y con relación al continuo aumento de personas que acceden a la educación superior, implica que a nivel social este fenómeno se torne de manera relevante para la sociedad.

En términos generales el problema del acoso escolar en los ámbitos escolares constituye una preocupación cada vez más progresiva en nuestro país, especialmente en las instituciones educativas de educación básica y superior donde se evidencia el comportamiento agresivo de los estudiantes.

El acoso escolar se encuentra inmerso en estos contextos ya que son estos los escenarios donde se establece el encuentro entre pares (Torres, 2010). Algo importante de este fenómeno es la atención que los medios y la ley, le han brindado a este tema ya que aquellos comportamientos que antes parecían inocentes y casi normales como lo son las bromas, chanzas, dentro de este contexto escolar han llegado a extremos, generando repercusiones significativas tanto para las víctimas como agresores y para los estudiantes que solo observan desde lejos el problema. No cabe duda que estas repercusiones afectan la personalidad del sujeto llevándolo a presentar ideaciones suicidas en algunos casos, también se ha establecido niveles de deserción escolar por este fenómeno, en cuanto a los agresores aumenta la delincuencia, la interacción de querer hacerle daño a los demás y el consumo de sustancias psicoactivas.

En Colombia, son muy pocos los estudios sobre convivencia escolar y a pesar de existir instituciones que trabajan en el tema mediante redes y organizaciones en pro de mejorar la convivencia, existe un vacío en el indagar cómo es la convivencia en las instituciones educativas a partir de dimensiones que observen al estudiante de manera holística como son los aspectos de la autoestima, el apoyo familiar y el bienestar.

Por tal razón, la presente investigación procura realizar una descripción del acoso escolar en la educación superior, de una forma complementaria enfocándose tanto en el problema actual y en la relación víctima- victimario e incluyendo también otro actor importante como el observador quien no ha tenido la visibilidad y relevancia en la presencia de este fenómeno ya que el abordaje que se le ha dado al acoso escolar en las investigaciones revisadas es repetitivo, estereotipado y empobrecedor; dando una visión causal concentrándose principalmente en la relación víctima-victimario. Sin brindar visibilidad al observador en la dinámica relacional, esto permite una limitación en la comprensión de este fenómeno y también está dado a que no se den otras miradas y otras soluciones.

A partir de lo anterior surgieron los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la percepción que tiene el observador de la pauta relacional que construyen los actores en el acoso escolar? ¿Cuál es su participación en esta pauta?
- ¿Cuáles son los significados que contribuye el observador al participar del juego relacional del acoso escolar?
- ¿Cuáles son los valores o creencias culturales del observador que se conectan con estos significados?

Basados en las anteriores preguntas se retoma a Rojas (2014), quien afirma que: “el fenómeno del acoso escolar se presenta en la fundación universitaria los libertadores principalmente en los primeros semestres y las facultades que puntúan en esta problemática son las facultades de psicología, derecho y pedagogía” También resulta fundamental retomar las 30 investigaciones las cuales pueden ser revisadas en el “estado del arte” (Ver Anexo B) encontrando categorías en común como lo son: tipos de acoso, herramientas de afrontamiento y roles o actores categorías, debido a que estas también son de interés para nuestra investigación.

A continuación se mencionaran las categorías encontradas en las diferentes revisiones teóricas: las cuales serán fundamentales para la presente investigación.

La primera categoría son los tipos de acoso; en el total de las investigaciones se encontraron resultados similares o complementarios, estos resultados son representados por criterios, el autor Suckling (2006) quien describe los tipos de acoso escolar: Acoso físico, Acoso verbal, Acoso visual, Exclusión, Acoso racial, Ciberacoso.

La categoría de actores o roles que han sido definidos en coherencia con los resultados de la categoría anterior, muestra una focalización hacia los roles que desempeñan la víctima y el victimario y la afectación psicológica de los mismos, un actor emergente es el observador; siendo este apenas enunciado sin profundizar en su participación en la dinámica, pero resultando fundamental para nuestra investigación.

Es por lo anterior que en la presente investigación se busca reconocer y ampliar el rol del observador que es definido como el sujeto que presencia el acto de intimidación o agresión y saber cómo este influye en dicha dinámica. “El estudiante observador puede adoptar una actitud en donde apruebe o desaprobe una situación de acoso, como también tomar una actitud pasiva o activa frente al tema” (Smith & Thomson citados por Cerezo, 2009).

Para corroborar lo dicho sobre el observador se retoma a Rojas (2014) quien plantea sobre la participación del observador en la investigación donde menciona “la actitud de los observadores en el caso de que apoyen o no al agresor, se convierte en un factor influyente para que la conducta de agresión o de acoso continúe y se mantenga”. Lo anteriormente expuesto apoya nuestro interés en el rol del observador y su participación en la dinámica interaccional en los diferentes contextos, donde se permite evidenciar que tiene una participación pasiva en el mismo. Comprendiendo que el observador está inmerso en el sistema, es decir, no es un individuo más en el contexto, es un actor que edifica su propia historia construyendo sus representaciones a partir de recursos adquiridos en la interacción con el entorno y su experiencia.

En coherencia con el observador y el enfoque con el que se trabajó la perspectiva sistémica constructivista la dinámica relacional presente en el acoso escolar reconoce en primer lugar: cuales son las características del contexto, dinámicas relacionales, jerarquías y roles sociales de los actores y en segundo lugar la conexión con factores individuales como son la historia de vida, sistema de creencias organizada en representaciones y emociones (Varela & Lecannelier, 2009).

Las dinámicas relacionales o la interacción del individuo con el ambiente forman procesos bidireccionales como la percepción que no solo es un proceso intrapsíquico sino como un proceso biocultural ya que recibe estímulos del exterior, pero se ve mediado por la subjetividad del individuo quien ordena, interpreta y le da un significado mediante procesos internos como: las actitudes, representaciones sociales, inclinaciones, sentimientos, prejuicios, nociones preconcebidas, ideas, temores y convicciones de un sujeto acerca de cualquier asunto determinado, en este caso puntual el acoso escolar en la educación superior y la pauta relacional de los diferentes actores en el acoso escolar (Carlette & Friedman, 1982).

Si se tiene en cuenta que la percepción se ve influenciada por la interacción y relación con el ambiente; para comprender mejor este proceso se abordará la cibernética de segundo orden y su premisa: “no somos descubridores de un mundo exterior a nosotros, sino inventores o constructores de la propia realidad, todos y cada uno de nosotros somos fundamentalmente responsables de nuestras propias invenciones” (Foerster citado en Jutorán, 1994, p.20)

Retomando lo antes mencionado continuaremos con el termino cibernética de segundo orden ya que este fue iniciado por Heinz Von Foerster en su trabajo titulado “Cybernetics of cybernetics” en 1970. La cibernética de segundo orden se ocupa del observador como parte de lo observado. Así, según Von Foerster (Foerster V. , 2006) “el objetivo de la segunda cibernética es explicar el observador así mismo, es decir la cibernética de la cibernética, y se refiere a los sistemas que son capaces de modificar su objetivo o finalidad (o su camino) por si mismos, sin necesidad de ser guiados por alguien o algo desde fuera del sistema. Así, la segunda cibernética

es una ciencia de acción en la que los mecanismos de comunicación y control permiten que el sistema reoriente o replantee continuamente su camino para alcanzar su objetivo primario”.

En otras palabras Varela y Lecannelier (Varela & Lecannelier, 2009); refieren que: los participantes de la interacción violenta, en este caso el acoso escolar en la educación superior, como construyen las pautas de interacción desde los aspectos cognitivos y cibernéticos (relación / comunicación y contextos) que regulan tanto la percepción que construyen de la escena como su relación con los demás participantes. Adicionalmente la importancia de la cibernética de segundo orden del observador como elemento fundamental dentro de esta investigación, de todo lo que ha venido trascurriendo del acoso escolar en los contextos educativos y las diferentes problemáticas.

Estos aspectos se han convertido en ejes fundamentales para los investigadores con el fin de observar como esta problemática tiene efectos en los involucrados repercutiendo física y psicológicamente en los involucrados, por lo cual se realizó un estado del arte (Ver Anexo B) que permitiera visualizar lo que hasta la fecha se ha escrito sobre el tema.

1.2. HIPÓTESIS

Para la elaboración de las hipótesis en el presente trabajo se realiza a partir de los modelos sistémicos tratando de explicar los componentes en la dinámica relacional de los diferentes roles del acoso escolar en la educación superior y relacionando conceptos como la

pauta relacional en el nivel fenomenológico, los significados y el contexto social y el marcadores de contexto.

Por lo descrito anteriormente para la elaboración de la respectiva hipótesis se tuvieron en cuenta tres aspectos básicos que se menciona a continuación, con el fin de comprender las dinámicas relacionales de la problemática planteada.

Fenomenológico/ interacción.

Cuál es la pauta relacional entre los actores participantes del acoso escolar construyendo un escenario que valida los actos desde la ridiculización social.

Significados

Cuáles son los significados que tiene el observador frente a lo que ocurre en el contexto interaccional de los actores definidos como víctima – victimario, delimitan su participación como testigos del hecho violento. Generando de manera unidireccional las distinciones de su contexto relacional, que a la vez desestructura su estabilidad homeostática en este juego de circularidad.

Contexto cultural

Cuáles son las representaciones sociales e imaginarios de los diferentes actores de la trivialización del acoso escolar “solo es un juego” y los actos violento en marcados en la naturalización cultural y la validación social. Permite la aparición sostenimiento y aumento de este fenómeno.

De acuerdo a los tres aspectos anteriores surge la hipótesis de como los aspectos cognitivos y cibernéticos influyen en la percepción del observador sobre el acoso escolar en la educación superior de la Fundación universitaria Los Libertadores y su construcción de una pauta interaccional, que mantiene el problema.

1.3. PREGUNTA PROBLEMA

- ¿Cuál es la percepción que tiene el observador de la pauta relacional que construyen los actores en el acoso escolar? ¿cuál es su participación en esta pauta?
- ¿Cuáles son los significados que contribuye el observador al participar del juego relacional del acoso escolar?
- ¿Cuáles son los valores o creencias culturales del observador que se conectan con estos significados?

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo general

Reconocer cuales son los aspectos cognitivos y cibernéticos que influyen en la percepción del observador sobre el acoso escolar en la educación superior de la Fundación universitaria Los Libertadores y su construcción de una pauta interaccional, que mantiene el problema.

1.4.2. Objetivos específicos

- Describir desde la percepción del observador la pauta relacional que construyen los actores en el acoso escolar y cuál es su participación en esta.
- Identificar los marcadores de contexto del acoso escolar a partir de los relatos de los observadores.
- Identificar como la presencia física de la víctima –victimario influye en la percepción del observador del acoso escolar y a la vez en su pauta relacional.
- Analizar como las expresiones verbales y no verbales de los actores del acoso escolar inciden en la percepción y la pauta relacional del observador con los mismos.
- Reconocer como la historia de vida y los ciclos vitales del observador influyen en la percepción que establece en el acoso escolar y como a través de ésta construye su realidad y su marco autorreferencial.

2. JUSTIFICACION

La construcción del presente proyecto de investigación, nace por el interés de reconocer los aspectos cognitivos y cibernéticos que influyen en la percepción del observador sobre el acoso escolar en la educación superior de la Fundación universitaria Los Libertadores y su construcción de una pauta interaccional, que mantiene el problema, ya que durante el proceso de las prácticas profesionales realizadas en la Subdirección de Salud 2014 de la Fundación Universitaria Los Libertadores, específicamente en el área de intervención clínica, en donde se evidencio que el 60% de los consultantes referían algún tipo de incidente relacionado con el acoso escolar aunque el motivo de consulta fuera diferente.

Con base en lo anterior se realiza una revisión teórica descrita (Ver Anexo B) donde se encontraron diferentes resultados, específicamente el realizado por Rojas (2014) quien refiere “el fenómeno existe dentro del contexto de la Fundación Universitaria Los Libertadores como resultado de las relaciones entre estudiantes que genera agresión en sus distintas modalidades debe tomarse en consideración, además de permitir contextualizarlo”. Se exploró que la hipótesis planteada durante el proceso de prácticas en la subdirección de salud 2014, sobre la existencia del acoso escolar en la educación superior, tiene fundamento.

El acoso escolar ha sido ampliamente estudiado por los diferentes paradigmas de las ciencias humanas, pero a pesar de las múltiples investigaciones y estrategias diseñadas con el fin de aminorar los efectos negativos del fenómeno, éste por el contrario va en aumento expandiéndose a las diferentes modalidades de aprendizaje como en la educación superior.

Dentro de las investigaciones revisadas un 80% habla del acoso escolar en la educación básica y solo un 20% de ellos habla del acoso escolar en la educación superior y la lectura general que se hace de éste 20% concuerda en que es un fenómeno que si existe en la educación superior y que se encuentra en aumento.

Estás definiciones y los diferentes abordajes que se revisaron en la primera fase de la propuesta investigativa se enfocan continuamente en la relación víctima victimario y no dan la visibilidad al rol del observador, que si bien en muchas investigaciones es mencionado y no se le incluye como parte activa de este fenómeno.

La presente investigación realizó un abordaje alternativo del fenómeno de estudio desde la perspectiva sistémica, integrando las interacciones de los roles implicados y cómo el observador influye en la dinámica relacional del acoso escolar. En el cual se realizó un abordaje diferente, desde el paradigma sistémico dándole un lugar de visibilidad al observador, víctima - victimario incluyéndolos dentro de esta dinámica y cómo la percepción, sumado al sistema relacional, pueden influir en la presencia del acoso escolar en el contexto de la educación superior.

Por consiguiente dar un aporte a la psicología desde una visión holística e integradora en la cual se incluyen todos los actores en dicho fenómeno, en específico el rol del observador que si bien es una categoría emergente ha sido poco estudiada, y que de acuerdo a la revisión de las fuentes bibliográficas da cuenta del vacío del conocimiento existente en estos estudios.

Partiendo del interés investigativo y el esfuerzo humano de indagar y proponer una mirada alterna sobre la problemática planteada, es una propuesta viable debido a que la población es asequible al alcance de la investigación; de igual forma dirigir el interés investigativo al abordaje del acoso escolar en la Fundación Universitaria Los Libertadores, se encamina a brindar una mirada diferente desde una cibernética de segundo orden, ofreciendo nuevos conocimientos a la institución para la ampliación de la comprensión del fenómeno, objeto de estudio, y por consiguiente nace la expectativa de que la institución establezca y renueve las estrategias de afrontamiento del acoso escolar y en consecuencia, la reducción de la deserción académica. Partiendo de las revisiones realizadas por otros estudiantes que le den continuidad al proyecto.

Es por ello que a través de este estudio se pretende además contribuir a futuros estudios sobre esta problemática, que podría extenderse a todas aquellas instituciones que procuren aminorar la presencia del fenómeno, esperando que ésta información sea útil contribución a vislumbrar el origen del problema y así a la búsqueda de su solución.

Por parte de los estudiantes se proyecta que se llegue a afianzar, a partir de dichas estrategias institucionales, el reconociendo de los diferentes roles que actúan en esta dinámica relacional, logrando aportar a futuro en las diferentes instituciones en donde se desempeñen como profesionales y en un nivel más general; en el contexto social, la trasmisión de esta información en pro de la comprensión del fenómeno.

3. MARCO CONCEPTUAL

A lo largo de las últimas décadas, ha existido una preocupación acerca de cómo son las interacciones entre los integrantes de los establecimientos educativos, esto, debido a que no todas las relaciones se dan de la misma manera con los miembros de una institución. A causa de diferentes formas de pensar y actuar, se crean incompatibilidades que generan problemáticas entre ellos, dichos enfrentamientos desvían el objetivo principal de la institución y alteran la convivencia entre ellos. Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente dar a conocer algunos de los diferentes estudios que se han realizado en relación con la preocupación surgida y con las preguntas que se retoman en la presente investigación.

De acuerdo a lo mencionado debemos entender que para la psicología es de vital importancia abordar este tema ya que, por una parte, como menciona Del Barrio (2003) se ha estudiado ampliamente el ámbito de las relaciones afiliativas como la amistad y el aprendizaje cooperativo. Lo que deja de lado las relaciones de orden negativo como la victimización, la agresión y el maltrato. Por otra parte, el maltrato entre iguales es una problemática psicosocial que afecta el desarrollo del individuo, evita la creación de vínculos afectivos y en algunos casos llega a destruir la vida de quienes lo vivencia. Asimismo, la experiencia del maltrato entre iguales en la escuela se relaciona con autoestima baja y con sentimientos de soledad a largo plazo, teniendo repercusiones en la vida futura de los individuos (Del Barrio, et al. 2003).

Partiendo de las investigaciones que existen hasta el momento, se buscó avanzar en la descripción de este fenómeno en otros niveles de educación como el superior. A pesar de que se ha estudiado el fenómeno en distintos contextos (Del Barrio, et al. 2003; Hoyos & Córdoba,

2005; Hoyos, 2004; Olweus, 1978), sólo se ha indagado específicamente en la escuela o el colegio, dejando por fuera el ámbito universitario, que, particularmente en el contexto colombiano, conserva algunos elementos de la educación básica secundaria y media vocacional.

En esta línea de ideas, se sabe que en Colombia cada vez más los chicos inician los estudios universitarios en la adolescencia (16 – 17 años) - etapa del desarrollo en la que los pares son el agente social clave y más importante, donde les preocupa y les interesa lo que los pares piensen, sientan y actúen en la relación que establecen con ellos - hay poca flexibilidad del currículo y en muchas de las universidades del país hay requerimientos para la obligatoriedad de la asistencia a clases mientras se obtiene el título universitario. Estas características podrían facilitar que se gesten las condiciones que favorecen la aparición del fenómeno de acoso escolar en la educación superior.

Cabe señalar también la investigación realizada por Rojas (2014) quien refiere “el fenómeno existe dentro del contexto de la Fundación Universitaria Los Libertadores como resultado de las relaciones entre estudiantes que genera agresión en sus distintas modalidades debe tomarse en consideración, además de permitir contextualizarlo”.

De igual forma la investigación realizada por Tellez y Morales (2013) identificaron que el Bullying, que hace referencia a acciones agresivas o violentas dentro de un grupo de pares, es un problemática que se incrementa con una velocidad alarmante, siendo importante evaluar sus causas, consecuencias y alternativas de solución, no solo para entender el fenómeno

sino además su relación con el bienestar psicológico de las víctimas y las estrategias utilizadas para minimizar el impacto de las agresiones.

Llegando a este punto es necesario definir el termino de: acoso escolar también conocido como hostigamiento escolar, matoneo o por su término en inglés bullying, es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado, éste tipo de violencia puede acarrear graves consecuencias emocionales que pueden perturbar el sano desarrollo integral de la persona.

De acuerdo con la definición de acoso escolar, anteriormente descrita se busca contextualizar este término en el contexto Colombiano en el cual se encontró que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el 2011 presento un informe denominado “Violencia escolar en Colombia: conexiones con el conflicto armado estatal, efectos en la educación y retos”, “en este informe se exponen la importancia de reconocer la repercusión de las campañas en torno a la prevención de la violencia dentro de las escuelas, ya que públicamente se conoce que en la mayoría de los casos estas no tienen el impacto necesario, quedando tan solo como charlas que no permiten el empoderamiento de los ciudadanos” (Rojas 2014).

Hay que reconocer que elacoso escolar es un tema que requería de una atención de carácter relevante dadas las consecuencias evidenciadas, ya que en los estudios realizados en el 2005. Se tomó como primer objetivo, indagar la percepción de los estudiantes sobre la violencia escolar según (Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005) con base en el esquema de roles planteado por

Olweus (1998) con las siglas AVO (agresor-víctima-observador) de donde se rescatan datos sobre las formas preponderantes en que se da y la posición que cada uno toma en las situaciones de violencia que ocurren en la vida cotidiana de la escuela.

Por otro lado a partir de la revisión teórica realizadas se puede evidenciar que en Colombia no hay una trayectoria amplia en investigaciones sobre el acoso escolar generalmente se no se reconoce un plan de acción determinante frente al fenómeno. Aparte de conocer que es el *bullying* definido como concepto y termino, pero para la presente investigación se hace fundamental y pertinente abarcarlo, específicamente en la educación superior.

Cada día, en cualquier espacio educativo incluyendo la educación superior, hay una cantidad importante de personas que están viviendo situaciones alguna situación de intimidación. “Los estudios alertan de las fuertes repercusiones tanto en las víctimas (baja autoestima, depresión, ansiedad, rechazo de la situación escolar, suicidio...) como en las y los agresores (que en estudios longitudinales de seguimiento se muestran con conductas antisociales y/o delictivas consolidadas)” (Musri 2012).

En el 2014, Rojas realizó su investigación acerca de la incidencia del acoso escolar en la educación superior, en el cual se determinó que la relación entre iguales trasciende los diferentes contextos educativos, abarcando no solo instituciones de educación básica y media. De acuerdo con los resultados obtenidos se puede concluir que el Acoso Escolar o como también lo denominamos durante el estudio en su término en ingles Bullying, se presenta dentro de la universidad, base de estudio, con un impacto bajo al no reflejarse una presencia significativa en

los grupos de víctimas y agresores, pero si permitiendo reconocerlo como un fenómeno existente que como cualquier resultado de las relaciones entre estudiantes se genere agresión en sus distintas modalidades.

Rojas concluye que aunque cada día se conoce un poco más sobre la situación de convivencia en el ámbito de la escuela y la universidad, es de suma importancia intentar cada día acercarse a la problemática de manera íntegra, puesto que permite comprender de mejor forma la situación y su posible tratamiento.

Dentro de las diferentes investigaciones revisadas se concluyen la existencia de varias categorías en común como refiere Cano (2012); quien hace un análisis riguroso bajo la perspectiva de la Teoría Ecológica de UrieBronfenbrenner, desde aquí se establecen las características de la educación ambiental en cada uno de los sistemas seriados de la teoría ecológica, partiendo de las observaciones del espacio escolar. En los resultados se evidencian convergencias y divergencias entre ambos entornos; entre algunas de las convergencias están las percepciones y conocimientos en educación ambiental entre las directivas, la apropiación de las temáticas ambientales.

Es decir que la interacción del sujeto se ve mediada por factores externos e internos como el ambiente, la cognición, la percepción y de la relación de estos dos factores se adopta una pauta relacional o una forma de interactuar con el medio donde el individuo se encuentra inmerso. Por tal razón se hace de suma importancia conocerlos a continuación:

COMPONENTES COGNITIVOS Y CIBERNETICOS

Los componentes cognitivos y cibernéticos enmarcan la objetividad de las construcciones subjetivas que el sujeto elabora, y a partir de ello nace la interacción, pautas y representaciones (Izuzquiza, 2006). Dados los procesos cognitivos y cibernéticos se reconoce como la base para la construcción de la realidad la cual surge a partir de los procesos subjetivos propiamente dichos.

La cognición es la emergencia de estados globales de la que surge la conducta que corresponde, visión, reconocimiento rápido, memoria, generalización categorial (Díaz de Kóbila, 2005). Así la significación está ligada a la acción entera del estado integral del sistema, entendiendo el sistema como la vinculación e interacción de los estados globales mencionados.

La cognición debe ser planteada desde la perspectiva del operar biológico completo del ser vivo en su autonomía operacional y debe ser explicada a partir del principio epistemológico de la participación del observador en la generación de lo conocido (Díaz de Kóbila, 2005).

PERCEPCION

Atendiendo a los análisis más relevantes de la percepción, ésta no se analiza tomando como punto de partida los sentidos, como si éstos fueran lugares privilegiados que permitieran explicar los procesos perceptivos. Por el contrario, el mismo proceso de percepción obliga a considerar definitivamente el papel del cerebro en todo el proceso cognitivo (Izuzquiza, 2006).

Es decir no se percibe con los sentidos, sino que se percibe con el cerebro. El cerebro es un sistema que entiende su propio lenguaje, dicho lenguaje está dado por conexiones sinápticas. Pero, como tal, sólo entiende lo que él puede procesar como tal lenguaje cerebral.

El cerebro no procesa como tal lo que perciben los sentidos. Más aún, el lenguaje del cerebro es un lenguaje neutral respecto a lo que concebimos por significado.

Todo ello permite afirmar que “el cerebro constituye un mundo encerrado en sí mismo, con su propio lenguaje; con modificaciones de sucesiva complejidad del propio mundo cerebral, nunca complicaciones externas” (Díaz de Kóbila, 2005).

El reconocimiento hace parte de los procesos de la percepción, y permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos comparables con nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno. “De esta forma, a través del reconocimiento de las características de los objetos se construyen y reproducen modelos culturales e ideológicos que permiten explicar la realidad con una” (Vargas, 1994).

PAUTA RELACIONAL

La pauta relacional emerge del supuesto básico que señala que cuando dos personas interactúan, “intercambian” por un lado información a través de tópicos o significados explícitos mediante el uso del lenguaje articulado correspondiente al nivel de contenido.

La pauta de interacción conforma una de las piedras angulares de la terapia sistémica constituyendo el terreno donde el terapeuta maniobra para facilitar los cambios. A diferencia de enfoques que trabajan con el individuo como una entidad aislada, la terapia sistémica opera sobre la relación, cuestión interesante desde el punto de vista teórico porque estamos hablando de una realidad (la relación) que no puede ser identificada ni descrita físicamente como sí ocurre con el individuo.

“Resulta relevante constatar también, que esta regularidad presente en la pauta de interacción, tiene características sinérgicas que obligan a identificar la dinámica que vincula a los individuos para poder describirla adecuadamente” (Bächler, 2012).

El constructivismo, desde el punto de vista cibernético permite un espacio de especial importancia al concepto de observación, de allí que se tenga en cuenta la relación existente entre el constructivismo y la cibernética, en correlación de los componentes cognitivos. Según (Izuzquiza, 2006). Puede hablarse de realidad para un determinado sujeto en tanto ésta es una construcción de ese mismo sujeto.

La cibernética de segundo orden nos introduce en la observación del observador. El objeto de estudio pasa a constituirse en el observador observando su propia observación, al brindar estas propiedades al observador se convierte en un actor participante en mutua interacción con los otros, ya que a través de la observación el observador puede atribuirle o quitarle cualidades al objeto observado, esto va depender de las cualidades de cada observador.

OBSERVADOR

La percepción del observador está dada por una serie de medios circunstanciales que revelan la existencia de procesos internos en donde el observador se encuentra inmerso y es parte activa de la dinámica.

La acción de la observación no es, ella misma, un acto de tipo cognitivo, pero se descubre en la base de toda cognición, ya que admite ampliar el propio mundo cognitivo permitiendo plantear que; la realidad construida por cada sujeto y la realidad que es accesible a su propia acción, es una realidad que puede ser compartida y que puede ser objeto de común atención.

Cada sujeto cognitivo con la singularidad propia de la realidad y del conocimiento por él construido y la existencia de un ámbito común en el que las realidades construidas, llegan a ser una realidad intersubjetiva. Con ello se alcanza uno de los niveles fundamentales del mismo concepto de realidad, que comporta una importante indicación ontológica: “la realidad es tal en tanto es realidad común. Y con ello, se plantea también una renovada tarea de construcción y de orientación en la realidad aceptada como realidad común” (Izuzquiza, 2006).

Dentro del fenómeno del acoso escolar se ha de tener en cuenta que la actitud de los observadores en el caso de que apoyen o no al agresor, se convierte en un factor influyente para que la conducta se presente. Sullivan, Cleary y Sullivan (2005) plantean también que dentro de los observadores o espectadores como ellos los denominan se pueden identificar distintos roles frente al acoso, como lo son el de “compinche”, el de “reforzador”, el “ajeno” y el “defensor”.

“El estudiante observador puede adoptar una actitud en donde apruebe o desaprobe una situación de acoso, como también tomar una actitud pasiva o activa frente al tema”; Smith y Thomson (Citados por Cerezo, 2009; Rojas 2014).

4. MARCO EPISTEMOLÓGICO

La presente investigación se llevó a cabo desde el paradigma sistémico ya que es, el enfoque que fundamenta el propósito de nuestra investigación; a través, del paradigma sistémico se permitirá conocer las bases fundamentales y la historia del mismo.

El enfoque sistémico ha evolucionado desde la “Circularidad” ya que ve, los fenómenos de forma holística e integradora, como refiere Johansen (1982), "...los fenómenos no sólo deben ser estudiados a través de un enfoque reduccionista. También pueden ser vistos en su totalidad. En otras palabras, existen fenómenos que sólo pueden ser explicados tomando en cuenta el todo que los comprende y del que forman parte a través de su interacción."

Este paradigma exige pensar de manera relacional; “es decir, si tratamos de definir alguno de sus aspectos, nos damos cuenta que esa definición depende de la definición de cada uno de los otros aspectos de la teoría. De hecho, ésta es una primera característica de lo sistémico” (Morin, 1983, p. 29). Es decir pensar de una forma sistémica, es pensar de forma holística e integradora, relacionando todos los aspectos de un fenómeno o sistema.

Asimismo decimos que “El pensamiento sistémico propone pensar en términos de conectividades, relaciones y contextos como contrapartida al pensamiento analítico. En última instancia conduce a pensar que no hay partes en absoluto y propone un cambio de atención a los objetos, y atención a las relaciones” (Morin, 1991). Esto indica que el pensamiento sistémico se fundamenta en la percepción, la comprensión y el accionar del universo y su contexto, el pensamiento sistémico no busca crear estructuras estables sino variables y adaptables a las

dificultades, convirtiendo las percepciones individuales en representaciones mentales que le den un sentido a los puntos de vista de cada individuo implicado, a diferencia del método científico que percibe fragmentos de éste de manera aislada.

No obstante, la teoría de sistemas se describe como: “la ciencia de la complejidad y, de manera implícita los procesos que producen los sistemas como: (complejidad organizada) es decir, a los procesos de observación”. Teniendo en cuenta lo anterior se comprende, que la totalidad es una propiedad de los sistemas, "es decir, un sistema se comporta como un todo inseparable y coherente. Sus diferentes partes están interrelacionadas de tal forma que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total" (López, Parada & Simonetti, 1995).

Por otra parte este enfoque nos permite observar las dinámicas interaccionales de los actores en el acoso escolar y cómo a partir de estas se construye la percepción y la pauta relacional del observador. “La base del pensamiento sistémico consiste en reconocer la existencia de una serie de conceptos genéricos aplicables y aplicados en diversos estudios, nociones: como ciclos, roles, comunicación, jerarquías, evolución, equilibrio, desequilibrio, transformación, espacio, tiempo, etc” (Rosnay, 1975). Son estos conceptos los que implican que la realidad humana se percibe de una forma holística al integrar el todo y sus partes dejando de lado la reducción al objeto de estudio únicamente, incluyendo al observador, al contexto y el proceso bidireccional entre el sujeto y el objeto observado.

Por esta razón se adopta el enfoque sistémico, el cual, a partir de sus principios busca una ampliación de la comprensión de la realidad humana, ya que es integrador, tanto en el estudio y la observación de las diversas posiciones, entornos y conclusiones que nacen a partir de estas, brindando soluciones en las cuales se tienen que considerar diversos elementos en las relaciones que conforman el sistema, así como también todo su entorno.

A partir de lo anterior resulta importante retomar los tres pilares básicos del enfoque sistémico son la teoría general de sistemas, la cibernética primer y segundo orden y el construccionismo social estos componentes se interrelacionan y forman un modo de abordar los objetos y los sistemas como parte de un todo. Más que la suma de sus componentes, es como estos se relacionan e interactúan. Los sistemas se ven mediados, por la interacción, relación y percepción de los individuos inmersos en dicha dinámica, es así como se establece el surgimiento del observador y su clara influencia en los fenómenos como resultado de su observación consciente. Se tendrá en cuenta que el proceso de la observación del observador; se ve mediado por sus observaciones y procesos autorreferenciales, esto se define como cibernética de segundo orden.

Otro aspecto relevante para el enfoque es la comunicación que es mediadora entre la interacción de los individuos. Maturana (1998) define: “al observador como un ser lingüístico, mejor dicho, como un ser lenguajeante”. De acuerdo a Maturana los observadores son capaces de generar conductas sistematizadas para relacionarse y comunicarse con el sistema.

La cibernética fue formulada por Norbert Wiener (1961) quien se centró en los procesos de control de la información que permiten la regulación interna de los procesos y las estructuras sociales, es decir que dentro de los sistemas existen procesos de neutralización o corrección más allá del equilibrio, esto con fin de mantener el sistema o evolucionar, estos procesos que ayudan a mantener la homeostasis en los sistemas fueron llamados de retroalimentación positiva y retroalimentación negativa este nivel de análisis descriptivo de la cibernética fue llamado “cibernética de los sistemas observados” o cibernética de primer orden (Foerster, 1991)

De lo antes mencionado se debe tener en cuenta que el observador es consciente de lo que observa, infiere e influye en las dinámicas relacionales, haciendo parte de esta en un proceso integral y no como un proceso parcial, construyendo un principio de la teoría de sistemas donde se evidencia que las partes se relacionan con el todo y el todo con las partes.

De acuerdo a lo mencionado por Varela “No podemos salir del mundo determinado por nuestro cuerpo y nuestro sistema nervioso. No existe otro mundo excepto el que experimentamos por medio de estos procesos, procesos que son premisas para nosotros y hacen de nosotros lo que somos. Nos encontramos dentro de un dominio cognoscitivo del cual no podemos salir, o decidir dónde comienza o cómo se crea” (Varela, 1998, p. 104) es decir la realidad se construye a partir de nuestro sistema nervioso y a través de la continua interacción con el ambiente.

La teoría general de los sistemas tiene origen en los contextos de la biología y la mecánica, sin embargo, los aportes de esta teoría cuentan principios y leyes aplicables a sistemas generalizados sin importar su particular género o la naturaleza de sus elementos.

Principalmente los aportes del biólogo Ludwing Von Betarlanffy (1947) “creador de esta teoría, propuso que un sistema es una entidad autónoma dotada de una cierta permanencia y constituida por elementos interrelacionados, que forman subsistemas estructurales y funcionales; un sistema consta de una estructura, lo cual hace a la noción de permanencia del mismo”.

Los sistemas son dinámicos, en el sentido que están en continuo movimiento, presentándose así su funcionamiento: puede mantenerse, desintegrarse, transformarse o evolucionar. En ellos se evidencia una circulación de formación.

Por esta razón la TGS parte de la comprensión y la explicación de la realidad en concordancia al contexto que nos rodea, ya que esta comprensión predice la conducta de esa realidad. En términos generales la TGS permite analizar un sistema en forma general que estructura y conforma las interrelaciones que existen entre sí. Por otra parte esta teoría busca crear contextos de aplicaciones a la realidad empírica.

Al ser un proceso reflexivo sobre sí mismo se define como en un proceso autopoietico es decir genera así misma para evolucionar con la información de su exterior y la interna logrando el equilibrio. “Los sistemas vivos y los sistemas sociales son sistemas autopoieticos: se construyen a sí mismos y su único producto es si mismo (los sistemas sociales se piensan y el pensarse es un momento de construirse a sí mismo pensando su propio pensamiento” (Ibañez, 1994).

Es importante comprender y conocer las premisas de la TGS que son las siguientes:

- Los sistemas existen dentro de sistemas: cada sistema existe dentro de otro más grande.
- Los sistemas son abiertos: se caracterizan por un proceso de cambio infinito con su medio, que son los otros sistemas cuando el intercambio cesa, el sistema se desintegra, pierde sus fuentes de energía. (Los sistemas abiertos pueden crecer, cambiar, adaptarse al ambiente y hasta reproducirse bajo ciertas condiciones ambientales)
- Las funciones de un sistema dependen de su estructura: para los sistemas biológicos y mecánicos esta afirmación es intuitiva.
- Algunas propiedades que caracterizan a este sistema son: la entrada, salida, retroalimentación, ambiente, entropía, homeostasis y totalidad.
- Entrada: se consideran las entradas como las relaciones externas de este sistema con otro. (Ejemplo el individuo, necesita de oxígeno, agua, alimento y de su pensamiento para subsistir, mientras que el observador necesita en parte de su percepción, de su lenguaje para comunicar y transmitir ideas de su propia percepción que establece del mundo en el que coexiste)
- Salidas: traslada los efectos de sus actuaciones al medio ambiente, las salidas se pueden contemplar entre positivas y negativas ya que la relación que existe entre estas puede determinar la persistencia del sistema.
- Ambiente: Aquí el sistema mantiene en constante interacción el dominio que el sistema ejerce sobre el contexto regresa al medio a través de la retroalimentación, condicionando al sistema y determinando su actividad.
- Totalidad: Se define como el conjunto de todos los componentes, ya que el sistema debe considerarse como un todo e integrador del sistema.

- Entropía: Es un proceso mediante el cual un sistema tiende a consumirse, por lo cual es importante que el sistema mantenga en un cambio permanente para no desaparecer.
- Retroalimentación: Se encarga de regular o modificar las entradas para que las salidas se acerquen a lo predeterminado. La retroalimentación sirve para establecer una comparación entre la forma real del funcionamiento del sistema.
- Homeostasis: Define la propiedad de un sistema y su nivel de respuesta y adaptación al contexto, también es la tenencia del sistema a mantener un equilibrio interno y dinámico mediante la autorregulación (Bertalanffy, 1976)
- Un actor que está inmerso en un sistema relacional también se ve envuelto en diferentes procesos, como refiere (Maruyama, 1963): “morfoestasis” y “morfogénesis”. El primero se refiere al mantenimiento de la constancia de un sistema a través de mecanismos de retroalimentación negativa. El segundo, por el contrario, a la desviación, variabilidad del sistema a través de mecanismos de retroalimentación positiva”. Estos procesos ayudan a la homeostasis o equilibrio en el sistema.

De acuerdo a lo anterior se comprende que la teoría general de los sistemas se define como una forma ordenada o científica de aproximaciones y representaciones del mundo real, en el sistema de la educación superior este modelo nos ayuda a comprender las interacciones y relaciones de los diversos elementos.

Otro pilar relevante, en la investigación es el construccionismo social para algunos el termino construccionismo social, hace referencia al termino constructivismo ya que estos se encuentran en el mismo movimiento científico que el construccionismo social, pero Gergen

prefiere este último para “retener el vínculo con la obra primordial de Berger y Luckman La construcción social de la realidad” (Gergen, 1993, p.10)

“El término construccionismo hace referencia a las diferentes teorías que no consideran a los sujetos como receptores pasivos de experiencias y aprendizajes, sino como constructores activos de su realidad, experiencias y percepciones. Este paradigma se enfoca en el modo en que los individuos crean sistemas de significados para así dar sentido a su mundo, se centran por lo tanto en la estructura significativa donde se construye la personalidad” (Gergen, 1993).

En este enfoque: ”el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna, que desarrollamos al respecto (Carretero, 1994)”.

Sin embargo Gergen da unas hipótesis básicas del construccionismo social ya que el construccionismo social busca dar una explicación de cómo las personas llegan a describir, el mundo donde viven para esto él da 4 hipótesis.

- Puede comprenderse el construccionismo en relación a dos grandes tradiciones intelectuales: el empirismo (perspectiva exogénica) y el racionalismo (perspectiva endogénica). La primera propone al conocimiento como una copia de la realidad, mientras que la segunda depende de procesamientos internos al organismo mediante los cuales puede organizar, no copiar, la realidad para hacerla entendible.

- El construccionismo social considera el discurso sobre el mundo no como una reflexión o mapa del mundo, sino un dispositivo de intercambio social. Intenta ir más allá del empirismo y el racionalismo al ubicar el conocimiento dentro del proceso de intercambio social.
- La polémica entre exogenismo y endogenismo tiñó también la investigación psicológica. Por ejemplo, los conductistas dan importancia al ambiente (exogenistas) y los gestaltistas a la organización perceptual inherente al hombre (endogenistas). La psicología cognitiva es también una perspectiva endogenista: la acción humana depende del procesamiento cognitivo, o sea del mundo tal como es conocido más que del mundo como es. Sin embargo, el cognitivismo no ha logrado imponer en la psicología su punto de vista endogenista.
- El construccionismo intenta superar esta dualidad objeto-sujeto desarrollando una teoría alternativa del funcionamiento de la ciencia y desafiando la idea de conocimiento como representación mental. El construccionismo sostiene que el conocimiento no es algo que la gente posee en la cabeza sino algo que la gente hace junta: el lenguaje es esencialmente una actividad compartida.

De la misma manera en el constructivismo Maturana (1996) indica que en “nuestra cabeza se desarrollan una serie de mapas, constructos, sistemas de creencias que constituyen nuestra visión del mundo: la realidad no está dada objetivamente, depende de un observador”. No existe una realidad, ya que esta se construye por medio de la observación del observador.

Esta observación de la realidad refiere que el sujeto niega la posibilidad de concebir una realidad objetiva independiente del observador y se considera como una construcción que este realiza por lo que se puede afirmar que la realidad es subjetiva y depende del observador

“Si se concibe el conocimiento como autorreferencial y constitutivo de una realidad única (la del observador), [es posible comprender que] esta realidad podrá ampliarse cuando en la interacción, tal vez desde otra perspectiva, otro observador ofrezca su mapa y en ese acto de co-construcción, esa realidad se redefina” (Ceberio & Watzlawick, 1998, p. 82).

Es importante mencionar la psicología específicamente en el contexto educativo en la educación superior ya que, el ser humano se define como un sujeto de conocimiento, siempre y cuando tiene la posibilidad de explorar el mundo y conocerse a través de él, de alguna u otra manera este representa la transición de la educación en la formación de nuevos ciudadanos.

Teniendo en cuenta lo mencionado por (Reynaud & Sánchez, 1996) quienes refieren que:” La universidad no debe ser la única responsable de la transformación del país. Pero si se tiene la obligación de generar los recursos humanos y los conocimientos capaces de coadyuvar a la conformación de un núcleo científico- tecnológico endógeno, que deberá plantearse los grandes problemas de la cultura y el devenir social, que vinculados con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, generen conocimientos que permitan encontrar nuevas respuestas y nuevos problemas en torno al análisis del desarrollo social, económico y cultural de la nación”.

También es de resaltar que las instituciones educativas de educación superior se reconocen como un espacio dialógico de formación de sujetos sociales y al ser un contexto de interacción se evidencia como los componentes anteriormente descritos se entrelazan, dado que es un espacio de continua interacción mediada por el lenguaje y la experiencia como instrumento para aprehender la realidad a través de consensos , podemos evidenciar que educar es el proceso de convivir con otro “...y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia” (Maturana, 1997, p. 30).

El núcleo de éste pensamiento se resume según Humberto Maturana en:

- El sistema nervioso operacional y funcionalmente cerrado del ser humano no puede distinguir entre factores desencadenantes internos y externos, percepción e ilusión: los estímulos internos y externos son prácticamente indistinguibles para el sistema nervioso.
 - El conocer humano como fenómeno biológico no está determinado por los objetos del mundo externo, sino por la estructura del organismo.
 - El conocimiento humano como capacidad del organismo está ligado por principio al sujeto y es, por lo tanto, intransferible.
 - El contenido de conocimientos comunicados, depende de la estructura biológica del destinatario y no de su contenido. Se escucha y se entiende lo que se escucha y se entiende.
- (Maturana, 1996)

En un sentido general se hace referencia a las interacciones del sujeto con el ambiente, y como a través de esta interacción bidireccional el sujeto construye su percepción. Estas

interpretaciones se ven mediadas por sus factores internos como: historia de vida, autorreferencia, ciclo vital etc. Y así adoptando una pauta relacional en los diferentes contextos.

De esta manera el lenguaje es de vital importancia ya que a través de este las nociones internas de cada individuo con el ambiente son transmitidas a través de este (Maturana, 1998) refiere que el lenguaje se basa en una conducta de comunicación, y en su explicación complementa la noción pragmática de uso y función del lenguaje entregando una visión consistente y valiosa al analizar su rol en la vida cotidiana.

El enfoque constructivista, aborda “el proceso de la adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación, orientando su análisis desde una visión integradora que intenta dar cuenta del importante rol que tienen los factores contextuales” explicando la función del lenguaje de manera consistente y su gran importancia en la vida cotidiana

Resulta así que “el aprendizaje es el resultado del acoplamiento estructural (Maturana, 1996; Varela et al, 1998) del sujeto con su entorno (organismo y medio)”, se supone que la construcción que genera el sujeto de su entorno, también, supone la transformación de su propia organización cognitiva es decir el desarrollo se genera en la interacción sujeto y medio para la reorganización del sistema.

Se postula entonces la posibilidad de que la realidad se ve mediada por la percepción del observador es auto reflexivo, y no es un proceso estático sino dinámico como un proceso

basado en interacciones entre el mundo objeto y el sujeto (observador). Habrá entonces que observar cómo es la observación del observador.

Desde la presente investigación, se observa, se construye y más allá de esto, se relaciona, con la premisa de que el saber no está dado en un único elemento, tampoco está en el sujeto conocedor, de la misma forma que en el entorno fuente del conocimiento; es necesario integrar ambas dimensiones. Resulta entonces de gran relevancia el involucrar elementos como el contexto en la presencia del acoso escolar, aportando mayores elementos de los tratados habitualmente en donde se parcializa la interacción en los actores y los sistemas.

Uno de los requisitos sobre el lenguaje, son las condiciones comunicativas de la vida social y la cognición, partiendo de lo anterior podemos decir que no puede existir una Observación si antes, no se ha hecho una distinción de un fenómeno a través de la comunicación

Para reconocer la pauta interaccional y los marcadores de contexto de los actores implicados en el fenómeno en cuestión, se requiere analizar las expresiones verbales y no verbales que inciden ante la presencia del objeto de estudio, se toma a “la pauta interaccional y a la comunicación” como canal de intercambio de información, el cual posibilita la construcción de la percepción de dichos actores.

Se define a la comunicación como el intercambio de información. Es un proceso de cambio o paso de un estado a otro, siendo éste un proceso social anclado en un marco espacio-temporal y cultural caracterizado por códigos y rituales. (Teoría de la comunicación, s.f.). “La

comunicación desarrolla más comunicación, a partir de la misma comunicación”. Por lo tanto se describe que la información que trasmite la comunicación es percibida, representada y transmitida a partir de la significación subjetiva que construye el sujeto.

Frente a la presencia de cualquier fenómeno el sujeto observador influye de forma directa ante lo que observa y su lenguaje no verbal presenta, a los demás sujetos en su entorno, un mensaje, ya sea de indiferencia, temor, burla etc. “La comunicación se concibe como un sistema de canales múltiples en el que el autor social participa en todo momento, tanto si lo desea como si no: por sus gestos, su mirada, su silencio e incluso su ausencia” (Teoría de la comunicación, s. f).

Por tal razón “Desde la perspectiva sistémica, al identificar comunicación con conducta como sinónimos, cualquier conducta es entonces entendida como un acto de influencia y tiene efectos sobre las conductas de quienes interactúan”, comprendiendo la interacción desde un proceso de influencia entre sujetos, el comportamiento se modifica en razón del comportamiento del otro. (Teoría de la comunicación s.f.).

Al analizar la comunicación humana uno de los principales teóricos el psicólogo Paul Watzlawick. Watzlawick propone una serie de afirmaciones establecidas, definidas como axiomas de la comunicación, quien identificó cinco de ellas, establecidas como verdades en lo referente a la comunicación del ser humano y que se consideran evidentes:

Etimológicamente los axiomas significan “lo que es digno de ser estimado, creído o valorado”. Watzlawick, Beavin, Don Jackson describen “axiomas, que como su nombre lo

indica, son de suma importancia para comprender la pragmática de la comunicación humana” (Teoría de la comunicación, s.f.).

Primer axioma “No es posible no comunicarse. El significado más simple directo de este axioma es que cuando dos o más personas se relacionan entre sí no es posible que no se transmitan mensajes” (Teoría de la comunicación, s.f.).

Bateson (2006) en “Espíritu y Naturaleza” dice “...las disculpas que no ofreces, el alimento que no le dejas en el plato al gato, todos ellos pueden ser mensajes suficientes y eficaces porque el cero puede dentro del contexto ser significativo. Este axioma orienta toda la comunicación humana partiendo de la base de que se considera ineludible. Desde esta perspectiva toda comunicación es conducta y toda conducta comunica. A su vez, cualquier conducta es entendida como un acto de influencia.

Segundo axioma: Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional, tal es que el segundo clasifica al primero y es, por ende, una metacomunicación. (Teoría de la comunicación, s.f.). Es decir todo mensaje tiene contenidos mediados por significados de la información que se transmite y la relación constituye el “cómo” se comunica (tono de voz, expresión facial, contexto) por ejemplo: (un estudiante al observar que uno de sus compañeros se equivoca durante una intervención en clase, realiza la siguiente afirmación ¡eres un genio!, el contenido tiene un mensaje pero la relación tiene un efecto de ridiculización (siendo contradictorio la relación con el contenido).

Tercer axioma: La naturaleza de la relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes (Teoría de la comunicación, s, f). Se establece una relación en función de la progresión que los interlocutores adopten de las secuencias comunicacionales, es decir consiste en la interpretación de la información intercambiada y cómo influye en la comunicación que se establece; se considera un proceso de retroalimentación ya que una consecuencia de una información anterior puede ser una respuesta. Es decir la información no es lineal sino circular. Un ejemplo es “por favor no lea este aviso”

La importancia de la puntuación en cualquier secuencia comunicacional, es decisiva hasta el punto de: permitir interpretaciones diversas, todas igualmente legítimas aunque no igualmente.

Cuarto axioma: Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente. El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones (Teoría de la comunicación, s.f.).

La dinámica social de los seres humanos se caracteriza por el intercambio de mensajes con base en las relaciones interpersonales. “Como otros mamíferos terrestres, efectuamos la mayor parte de las comunicaciones sobre este tema por medio de señales quinésicas y paralingüísticas como los movimientos corporales, las tensiones de los músculos voluntarios, cambios de la expresión física, vacilaciones, alteraciones en el ritmo del lenguaje o del movimiento, sobre tonos de la voz, irregularidades de la respiración” (Bateson, 1976).

Este axioma describe distintos niveles: que son a nivel verbal y no verbal, el primero indica las palabras que se dicen y el segundo se refiere a los no verbales como gestos, mirada, tono de voz o actitud en que se comparten los mensajes y que es lo que da significado a los mensajes verbales.

“El aspecto relativo al contenido podríamos decir que se transmite en forma digital, en tanto que el aspecto relacional se da en forma analógica”. (Teoría de la comunicación, s.f.). Por consiguiente la comunicación digital (verbal) no da espacio a la interpretación, es clara y trasmite un mensaje inequívoco. Por otro lado los analógicos son polisémicos, es decir, están abiertos a interpretaciones. Ejemplo: la sonrisa, gritos o llanto).

Quinto axioma: “Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o en la diferencia” (Teoría de la comunicación, s.f.). La posición de los interlocutores son variables ya que se basan en la igualdad o desigualdad, relacionada por los roles sociales enmarcados en relaciones de superioridad y subordinación. Este significado no es absoluto sino que surge sólo en la relación mutua.

Hay dos tipos de interacción:

Simétrica: Frente a una acción de uno de los participantes, el otro responde con otra acción de igual tipo o intensidad. Relación basada en la igualdad, en la similitud, en la diferencia mínima (pasividad-pasividad; rechazo-rechazo) (Teoría de la comunicación, s.f.). Cuando los

participantes se consideran equivalentes mutuamente, ya sea por sus experiencias o capacidades, dicha relación influye en la comunicación.

Complementaria: Se intercambian conductas basadas en la desigualdad: dar-recibir, ordenar-obedecer; preguntar-responder; exhibir-observar. Conductas disímiles pero interrelacionadas, que tienden cada una a favorecer a la otra (Teoría de la comunicación, s.f.). En la relación complementaria, existe una relación de superioridad y subordinación, que nace a partir de los roles sociales establecidos en el marco del contexto cultural.

Los axiomas de la comunicación no existen en forma aislada, sino que en todos sus tipos, se combinan para que ésta sea efectiva. En el contexto universitario existe una transmisión de información sobre las diferentes formas de observar el fenómeno del acoso escolar, el lenguaje es implicate ante la dinámica relacional de los diferentes actores del fenómeno; es decir cada individuo creará su propio relato en su propio lenguaje, los cuestionamiento a nivel personal, los miedos y recursos emocionales estarán inmersos en lo subjetivo y las palabras o conceptos asignados les darán un lugar en su historia.

5. MARCO TEORICO

Por consiguiente, mencionaremos los tres ejes primordiales que redefinen la investigación, el acoso escolar, la pauta relacional, los marcadores de contextos y los componentes cognitivos y cibernéticos.

Comenzaremos con una breve contextualización de cada uno de ellos, para abrir paso a la investigación.

El acoso escolar emerge desde los ámbitos de educación básica; logrando trascender a otras estancias institucionales de educación superior donde se evidencia índices de agresión, tanto física, como psicológica reiteradamente en un mismo sujeto. Del mismo modo se destaca también la pauta relacional la cual esta mediada por la relación que tiene el individuo con el otro y su contexto, así mismo entra a jugar un papel primordial los marcadores de contexto ya que aquí se generan los significados mediante la relación que establece el individuo con la pauta relacional estableciendo un proceso de comunicación bidireccional y por ultimo encontramos los componentes cognitivos y cibernéticos, estos componentes integran lo anterior forjando las bases del individuo, relacionando todo lo que ha establecido mediante la interacción con su contexto, regulando su sistema y la creación su cognición.

Los contextos o ambientes educativos se enmarcan en la interacción e interactividad del conocimiento y aprendizaje que el sujeto imparte de su cotidianidad. Desde los contextos se adquieren los conocimientos y la construcción de la realidad y la pauta interaccional en los diferentes ambientes.

Los diferentes sistemas o contextos se relacionan con otros e interactúan; el ambiente académico es uno de ellos, constituyendo: “un lugar preponderante en el ambiente de los niños y jóvenes; ellos permanecen una gran parte de su tiempo en ese lugar, el que contribuye a su desarrollo intelectual, emocional y social” (Castro, 2007, p. 23).

El ambiente es concebido como una construcción diaria, de la vida cotidiana, singularidad permanente que asegura la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (Ospina, 1999). Sobre la base de las consideraciones anteriores se identifica que la percepción y pauta interaccional del observador se construye en la continua interacción bidireccional entre el sujeto y el ambiente educativo.

De acuerdo a Benites (2011), “Las escuelas son pequeñas sociedades que tienen una organización y estructura particular, con prescripciones y normas de convivencia que regulan y controlan la actuación, participación e interacción de sus miembros (alumnos, docentes, autoridades, administrativos, auxiliares, padres de familia)” en efecto las instituciones de educación superior dan continuidad al modelo educativo anteriormente mencionado.

Según Castro (2007), los contextos o ambientes en el que se encuentran inmersos los seres humanos la mayor parte del tiempo, favorecen el desarrollo emocional, intelectual y social del sujeto. Por lo anterior, el tiempo en relación a la proximidad, influye directamente en las actitudes y representaciones, es decir en la percepción y pauta interaccional que adopta el observador ante la presencia de un fenómeno.

Al abordar la pauta interaccional del observador frente al acoso escolar se logra comprender que esta se deriva de la percepción que el sujeto tenga frente al contexto, partiendo de la expresión comunicacional de sus experiencias y puestas en manifiesto a través de la construcción simbólica de sus actitudes más la suma de sus representaciones sociales.

ACOSO ESCOLAR

Dando continuidad a la línea del tiempo, otros teóricos aportaron en la ampliación de la comprensión de este fenómeno, es así como Sharp & Smith (citada en Suckling, 2006), definen el acoso escolar como: “una forma de comportamiento agresivo que suele ser lesivo y deliberado: a menudo, es persistente y a veces, continuado durante semanas, meses e incluso años, y es difícil que los acosados se defiendan por sí mismos. Subyacente a la mayor parte de los comportamientos de acoso está el abuso de poder y el deseo de intimidar y dominar”

TIPOS DE ACOSO

Teniendo en cuenta que el acoso escolar está basado en el deseo de intimidar y dominar, este va más allá del maltrato físico, llegando a ser lesivo de otras formas como a continuación (Suckling, 2006) los describe:

ACOSO FÍSICO

El acoso físico consiste en pelearse con el acosado, darle patadas, puñetazos, golpes, empujones, pellizcos, hacerle gestos groseros e invadir su espacio personal.

ACOSO VERBAL

Se produce cuando el acosador utiliza de manera maliciosa la palabra para provocar angustia a otro y, de ese modo, sentirse poderoso. Esas formas de acoso verbal son: burlas, vocabulario soez, hacer desprecios, divulgar rumores desagradables y utilizar tácticas de vigilancia. Otro aspecto de acoso verbal es hacer un uso repetido e insultante de las llamadas telefónicas, que no sólo angustia al acosado, sino a toda su familia.

EXTORSIÓN

Chantajes, amenazas, obligándoles a darles dinero.

ACOSO VISUAL

El acoso visual también es lesivo y degradante para el acosado. Puede adoptar la forma de cartas insultantes transmitidas de uno a otro o de una carta introducida en la mochila. Otras formas son las pintadas en lugares públicos y los mensajes de correo electrónico.

EXCLUSIÓN

La exclusión se produce cuando se deja a propósito, a algunos alumnos fuera del juego o del grupo.

ACOSO SEXUAL

El acoso sexual consiste en dibujos y gestos obscenos, chistes groseros sobre el acosado, rozarlo, tocarlo cuando no desea que lo toquen y hacerle preguntas de carácter sexual para avergonzarlo y provocarle situaciones embarazosas.

ACOSO RACIAL

El acoso racial puede manifestarse física, social o psicológicamente, cuando se clasifica de forma negativa a una persona por ser diferente de otros por su raza Besag (citada en Suckling, 2006).

CIBERACOSO

“Conductas en las que cualquiera de los otros tipos de agresiones se realiza grabando la agresión y difundiéndola mediante el teléfono celular o internet, o se utilizan estos medios para acosar a la víctima fuera del recinto escolar. Es dañinas o crueles en internet u otros medios digitales de comunicación”. Según Willard (2004) (citado por Del Río, 2010), el cyberbullying puede ser definido, en pocas palabras, como “el envío y acción de colgar –‘sending’ y ‘posting’– de textos o imagen.

Culturalmente se ha enseñado a naturalizar fenómenos como la violencia, la convivencia y la seguridad, a través de la problematización que se da en el contexto de nuestro país. Tanto así que comúnmente aminoramos los impactos que estos temas producen en la sociedad. “Por ejemplo, nos resulta familiar leer o escuchar frases como el problema de la convivencia escolar, el problema de la seguridad ciudadana, el problema del alcohol y drogas en los jóvenes. Pareciera ser que la problematización se puede interpretar como una acción que facilita la distinción de fenómenos. Así, en la medida en que problematizamos algo, los hacemos visibles y, por lo tanto susceptible de ser abordado. No obstante lo anterior, usar esta perspectiva de análisis para la violencia escolar no es neutral. Por el contrario, consideramos que distinguir problemas

únicamente problematizándolo trae, a lo menos, dos consecuencias indeseables” (López & Ascorra, 2012).

Es evidente que la problemática, demanda respuestas concretas que busquen dar solución y eliminar el problema planteado. Por lo tanto, “más que generar marcos comprensivos que amplíen el problema, nos quedamos entrampados en marcos de eficacia que buscan resolver la dificultad. Si planteamos el fenómeno en términos de dificultad, tenderemos a actuar dando soluciones. Si nos acercamos a la Escuela problematizándola –únicamente- no es de extrañar que demandemos respuestas a la interrogantes que formulamos” (Lopez, & Ascorra, 2012).

En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, cada vez que concebimos un fenómeno problematizándolo, vamos a tender a invisibilizar los recursos y potencialidades que el fenómeno posee. La forma de estructurar el fenómeno demandará omitir los recursos que él mismo porta. Aplicar esta perspectiva a la escuela puede dejarla cazada o circunscrita en una interpretación negativa y despotenciadora de sí misma que poco contribuye a generar nuevas realidades para los actores que habitan en ella (López & Ascorra, 2012).

Por lo tanto el hombre se encuentra inmerso en un mundo con problemática social, resultado de las acciones que él ha aprobado a partir de la desigualdad, la discriminación y la injusticia, la carencia y la falta de interés de la preservación del ambiente y el debilitamiento de las instituciones, ha permitido que la psicología social se situó como un referente para encontrar soluciones que ayuden a la comprensión de la complejidad del proceder humano para favorecer la reflexión de un mundo con ambientes de convivencia (Lopez & Ascorra, 2012).

Culturalmente se nos ha enseñado a entender o naturalizar fenómenos como la violencia, la convivencia y la seguridad, a través de la problematización que se da en el contexto de nuestro país. Tanto así que comúnmente se minimizan los impactos que estos temas producen en la sociedad. “Por ejemplo, nos resulta familiar leer o escuchar frases como el problema de la convivencia escolar, el problema de la seguridad ciudadana, el problema del alcohol y drogas en los jóvenes. Pareciera ser que la problematización se puede interpretar como una acción que facilita la distinción de fenómenos. Así, en la medida en que problematizamos algo, los hacemos visibles y, por lo tanto susceptible de ser abordado. No obstante lo anterior, usar esta perspectiva de análisis para la violencia escolar no es neutral. Por el contrario, consideramos que distinguir problemas únicamente problematizándolo trae, a lo menos, dos consecuencias indeseables” (López & Ascorra, 2012).

En primer lugar, la problematización, demanda respuestas concretas que busquen dar solución y eliminar el problema planteado. Por lo tanto, más que generar marcos comprensivos que amplíen el problema, nos quedamos entrampados en marcos de eficacia que buscan resolver la dificultad. Si planteamos el fenómeno en términos de dificultad, tenderemos a actuar dando soluciones. Si nos acercamos a la Escuela problematizándola –únicamente- no es de extrañar que demandemos respuestas a la interrogantes que formulamos (López & Ascorra, 2012).

En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, cada vez que concebimos un fenómeno problematizándolo, vamos a tender a invisibilizar los recursos y potencialidades que el fenómeno posee. La forma de estructurar el fenómeno demandará omitir los recursos que él mismo porta. Aplicar esta perspectiva a la escuela puede dejarla cazada o circunscrita en una interpretación

negativa y despotenciadora de sí misma que poco contribuye a generar nuevas realidades para los actores que habitan en ella (López & Ascorra, 2012)

Por lo tanto el hombre se encuentra inmerso en un mundo con problemática social, resultado de las acciones que él ha aprobado a partir de la desigualdad, la discriminación y la injusticia, la carencia y la falta de interés de la preservación del ambiente y el debilitamiento de las instituciones, ha permitido que la psicología social se situó como un referente para encontrar soluciones que ayuden a la comprensión de la complejidad del proceder humano para favorecer la reflexión de un mundo con ambientes de convivencia (López & Ascorra, 2012)

Según Hogg y Cols (2010), los psicólogos sociales elaboran e investigan teorías del comportamiento social humano. La psicología social es un conjunto integrado de proposiciones que explica las causas del comportamiento social, en general en términos de uno o más procesos psicológicos sociales.

La psicología social identifica la manera en que las personas pueden ser afectadas por la presencia física del otro, determinando que las palabras proceden del lenguaje del mismo modo que la comunicación, y como estos no existen sin una interacción social.

Por otra parte para Allport (citado en Hogg & Cols, 2010) la Psicología Social es la disciplina que se vale de métodos científicos para "entender y explicar la influencia de la presencia real, imaginaria o implícita que los otros tiene en los pensamientos, los sentimientos y comportamientos de los individuos".

El principal interés de la psicología social es establecer cómo cada sujeto se adapta a las normas sociales independientemente de la cultura, religión, género, etc., cómo se relaciona en los diferentes sistemas que lo rodean, que rol desempeña, cómo influye el grupo social en él y que influencia ejerce él en el mismo.

El análisis de la psicología social es la influencia mutua entre los procesos psicológicos y sociales (Turner, 1999). De acuerdo a esta definición se establece que la continua interacción del individuo en los diferentes sistemas ayuda a la construcción de nuestra realidad y en el momento de asumir una pauta relacional.

El acoso escolar al tratarse de una dinámica social donde se ven inmersos diferentes roles, pautas relacionales, jerarquías, normas, específicamente en el contexto de la educación superior en las facultades de psicología, administración de empresas y comunicación social de la Universidad Los Libertadores. Con esto se busca evidenciar la relevancia de la pauta interaccional del observador en este fenómeno.

ABORDAJE DEL ACOSO ESCOLAR

El acoso escolar es un fenómeno que se ha manifestado a lo largo del tiempo, caracterizado por la agresión psicológica y física, en donde individuos de diferentes edades generan comportamientos de intimidación, hostigamiento, maltrato, robo, burla entre otros, a sus pares.

Dicho comportamiento es estudiado ampliamente en la actualidad donde la definición de acoso escolar o "bullying" describe por completo dicho fenómeno; los medios de comunicación han aportado a la divulgación de su caracterización abriendo el espacio al reconocimiento por parte de padres y docentes con el ánimo de la disolución del fenómeno en cuestión (Casal, 2013).

Sin embargo dicha disolución o disminución de la problemática se percibe imposible de lograr, ya sea por las dinámicas socioculturales o por los factores formativos de las instituciones educativas, sumando a ello, la dificultad de los padres en dedicar el tiempo suficiente a sus hijos para dar una formación complementaria de valores, cumplimiento de normas, respeto y tolerancia.

El estudio realizado por Schäfer (2004) con estudiantes universitarios europeos, muestra algunos de los efectos que puede tener el haber sido víctima de *bullying* en la época de escuela. Donde se constató a través de un cuestionario retrospectivo donde se realizaron preguntas con respecto a las formas de cómo fueron víctimas de acoso escolar en su infancia y sus estrategias de afrontamiento.

Este estudio también permitió establecer que todas estas dificultades que se presentaban en la adultez debido a la experiencia del *bullying*, se debían a que aquellos que habían sido víctimas de estos hechos no habían encontrado estrategias de afrontamiento eficaces y que por el contrario habían tendido al aislamiento (Schäfer, et al, 2004).

(Olweus, 2006), manifiesta que cuando un grupo de estudiantes se unen en un acoso hacia otro estudiante, están actuando ciertos mecanismos socio psicológicos entre los cuales se encuentran el contagio social, control e inhibición deficientes ante tendencias agresivas, responsabilidad difusa y cambios cognitivos graduales en la percepción del acoso y de la víctima; así mismo, considera que existen diferentes roles de los alumnos ante la situación de acoso en un institución.

El aspecto que más se destaca de los acosadores es que disponen de más poder que sus víctimas ya sea en términos de tamaño o fuerza física, status en el grupo, edad, origen étnico, etc., y usan su poder para dominar (Keltikangas, Jarvinen & Pakasiahti, 1999; Olweus, 1998; Olweus, et al., 2002).

En cuanto a sus características psicológicas, se ha señalado que los agresores muestran tendencia psicótica que se manifiesta porque presentan mayor dureza emocional, despreocupación por los sentimientos de los demás, insensibilidad, etc. Además, destacan en extraversión (Mynard & Joseph, 1997; Slee & Rigby, 1993).

Con cierta frecuencia se ha planteado que el comportamiento de los acosadores podría estar motivado por presentar problemas de autoestima, bajo autoconcepto, etc., Olweus (1998) por el contrario, señala que los acosadores tienen una autoimagen positiva y no manifiestan signos de ansiedad ni de inseguridad.

Victima

Se ha supuesto que las características físicas son un factor de riesgo para ser intimidado. Para averiguar la influencia de esas características Olweus (1987), examinó posibles aspectos que podrían caracterizar a una víctima potencial, las cuales no se relacionan con el peso, piel, obesidad, y la invalidez física. Los rasgos físicos que se relacionaron con la víctima en ser más pequeño y más débil que el acosador.

Observador

Se establece la existencia de un rol en los observadores como sujetos activos en la dinámica del acoso escolar y como desde su aparente pasividad pueden incitar o influenciar de manera positiva o negativa el acoso escolar. Para abordar más este rol se hace necesario el definirlo y enunciar cuáles son sus tipos Sullivan, Cleary & Sullivan (2003) plantean que dentro de los observadores o espectadores se puede distinguir varios tipos:

- Espectadores Pasivos: Alumnos que saben de la situación y callan porque temen ser las próximas víctimas o porque no sabrían cómo defenderse.
- Espectadores Antisociales: Alumnos que hacen parte del agresor o acompañan en los actos de intimidación. El acosador suele estar acompañado por alumnos fácilmente influenciados y con un espíritu de solidaridad poco desarrollado.
- Espectador reforzador: Aunque no participan de la agresión de manera directa, observan las agresiones, las aprueban e incitan.
- El espectador Asertivo: Son alumnos que apoyan a la víctima, y a veces hacen frente al agresor.

5.1. MARCADORES DE CONTEXTO EVIDENCIADOS EN LA EDUCACION ESCOLAR FRENTE AL FENOMENO DE ACOSO ESCOLAR EN LA EDUCACION SUPERIOR

De acuerdo a Pearce (1989), “la comunicación es un proceso en el cual los significados son generados, mantenidos o cambiados por medio de la interacción recursiva entre las personas esto significa que el efecto de A sobre B tiene sentido en la influencia de B sobre la acción subsecuente de A y así sucesivamente, creando y siendo influidos por el contexto en el cual se desarrollan .” no obstante este proceso se ve influenciado por el contexto en el que se desarrolla el sujeto y como este interactúa en el mismo manejando una relación bidireccional. Por lo tanto la comunicación se fundamenta en tres ítems, que son: Coordinación, Coherencia y misterio.

Coordinación: se centra en el proceso vivido mediante el cual los sucesos y objetos del mundo social son construidos en la interacción. Es el cómo se hace algo. Se coordina entre las acciones y los significados en los cuales vive el ser humano, pero coordinar no significa que las personas entiendan lo que hacen o que esté de acuerdo ;son más las prácticas en donde se intentan expresiones conjuntas de lo que se considera necesario y noble evita la imposición de lo que se considera contraproducente.

Mensaje: incluye lo que las personas dicen, hacen o dejan de hacer en la interacción, como: Expresión verbal, expresiones faciales, modulaciones de la voz y expresión corporal, entre otros. Una secuencia del mensaje forma una práctica que consiste en acciones que se refiere a la

construcción conjunta de un hecho u objeto social. Un ejemplo en el contexto de la educación superior son los juegos conversaciones.

Este mensaje se ve mediado por los recursos de cada individuo que son: Son los conceptos, imágenes, historia, percepciones, recuerdos, símbolos, instituciones que le dan significado al mundo de las personas y lo hacen coherente. En este se establece la causa y efecto de la coevolución del contexto y el sujeto o viceversa.es decir que existen tantas lógicas cuanta persona interpretan el mundo.

Es importante destacar que las conversaciones que mantenga un sujeto con otro son dirigidas por estas representaciones y percepciones, las cuales son la guía de que estas perduran en un lapsus de tiempo, que nos ayuda a sostener la conversación previamente para tener una continuidad.

La lógica de significado y acción determina las leyes de un sistema lo que en teoría sería permitido o prohibido, determinando de alguna forma la interpretación que establezca el sujeto de los sucesos que se dan a partir de su percepción de la realidad, para comportarse de cierta manera ante el otro.

El mensaje está constituido por la fuerza lógica de significado y acción que a su vez se define y se refleja a partir de:

La fuerza prefigurativa: el sentido de obligación que se deriva de lo que ocurre antes de que se actúe. Es él “por qué”.

La fuerza práctica: ósea el sentido de obligación que se deriva después de que se actúa. Es el “para qué”.

La fuerza contextual: o el sentido de obligación que se deriva de las definiciones que se tiene de uno mismo, del otro, de la relación, de la situación y de lo que la familia y el medio socio cultural nos ha dado como valor. Es lo que yo debo hacer en una situación, por lo que creo de mí mismo o por los valores que me guían.

La fuerza implicativa: o el sentido de obligación que se derivan de los efecto anticipados que las acciones tendrán sobre las definiciones de sí mismo, del otro, de la relación, de la situación y de lo que la familia y el medio social nos ha dado como valor. “Es lo que redefine mi relación con él, lo que creo de mí mismo o mi sistema de valores y creencias”.

La fuerza reflexiva. O el sentido de obligación de reflexionar y volver a interpretar lo que ha ocurrido, y volviendo a interpretar lo que ha ocurrido, es lo que se hace que se comparen los efectos y las interacciones de la acción, ejemplo; si continuo permitiéndole a diana que se copie en los exámenes siempre va a depender de mí así pueda actuar o valerse por sí misma. La capacidad que tiene el sujeto de hacer sus autorreflexiones de un suceso o de su guion de vida.

Las personas coordinan las percepciones de sí mismas, su relaciones y sus episodios en los que participan, de tal manera que siempre va tener sentido lo que ha ocurrido antes y lo que

ocurre después con el actuar de hoy en un marco de redefinición permanente y la coherencia: es el proceso por el cual las personas se cuentan a sí mismas y a otros, historias para interpretar el mundo que les rodea y su lugar en él. Aunque esas historias no sean una descripción exacta, no es válido creer que hay interpretaciones buenas o malas, simplemente son interpretaciones útiles en un momento dado y valiosas por sí mismas. Por ej: en el acoso escolar los actos agresivos ocurren cuando la lógica de significado y acción exige simultáneamente que la persona haga algo y prohíbe cualquier reflexión al respecto.

Y por último el misterio: Es el reconocimiento de que la condición humana es mucho más que las historias particulares que la hacen coherente o de los modelos particulares de coordinación que construyen los acontecimientos y objetos del orden social. Esto deviene del interés o curiosidad que lleva una historia ya que ilimitadamente el final de ese suceso es abierto.

En base a lo anterior, la comunicación se establece por estos tres ítems de la condición humana:

1. Interacción entre las personas: COORDINACION
2. Interpretación del medio y de la experiencia: COHERENCIA
3. El planteamiento a sí mismo, de que en la vida hay más que el momento inmediato:
MISTERIO.

De acuerdo a lo antes mencionado la comunicación denota de estos 3 ítems ya que es un proceso social que tiene que ser coordinado por sus propias acciones, adquiriendo una

estructuración social que le dé un sentido y por último el misterio ya que no se determina o se establece un final de las cosas, ya que esta puede ser modificada o alterada.

A continuación se establecerán las reglas que describen como los interactuantes estructuran su realidad social, las reglas constitutivas y las regulativas hacen parte de este, ya que cada una se compone de subsistemas que hacen de la comunicación un sistema complejo y magnífico.

Los niveles jerárquicos se presentan como reglas, las cuales describen el cómo las personas en un proceso circular e interactivo de co-creación organizan ese proceso generativo.

Las reglas constitutivas: integran la estructura jerárquica de los marcadores de contexto. A esta regla se le atribuye la asignación de los significados y la conducta interactiva.

Los marcadores de contexto se dividen en:

Actos de habla: la emisión como un todo, interpretado como un cambio interpersonal del significado en los mensajes verbales- lenguaje digital – y no verbales-lenguaje analógico- los cuales se constituyen en una unidad apropiada de análisis. No obstante lo anterior hace referencia a el cambio de información que un sujeto establece con otro, identificando los aspectos de comunicación verbal y la no verbal que establecen en relación al contexto.

Rechazo: De cualquier forma, una de las dos o más personas que interactúan, hacen saber de manera explícita o implícita, que no les interesa lo que comunican o que no están de acuerdo con la otra.

Descalificación: Cuando al comunicar uno u otro de los participantes lo hace de tal forma que tanto la comunicación personal como la del otro quedan invalidadas, se desconoce o no se tienen en cuenta.

Aceptación: Al comunicar uno u otro de los participantes hace saber de manera explícita o no, que le interesa lo que comunica el otro o está de acuerdo con él.

Comunicación paradójica o contradictoria: Ocurre cuando una de las personas que participan en la comunicación da una orden: Sé obediente, luego da otra negativa secundaria en otro nivel que contradice la primera. Hace referencia al bombardeo de órdenes que en determinado momento llegan a confundir al individuo ya que no sabe qué orden cumplir primero, llevando al individuo a un estado de incertidumbre y miedo.

Abierta: Es la comunicación directa clara y recíproca entre los participantes.

Episodios: Son las concepciones de los modelos de actos recíprocos, en las rutinas comunicativas, las cuales son vistas como un todo. Aquí se establece la compensación de la comunicación. Ej: Presenciar acoso escolar en la educación superior a la salida de la universidad.

Relación: Es la estructuración de las interacciones: hay cuatro aspectos de las relaciones que las organiza como tal: Límites, repertorios, validez y compromiso.

Límites: identifican las diferencias entre unos y otros; por ejemplo las relaciones entre padre e hijos. Los repertorios denotan el orden de los sucesos que están aceptados dentro del convenio.

Validez: configuración del afecto en una relación; legitima la relación como tal, por ejemplo los padres tienen que sentirse emocionalmente padres, con la autoridad que les es inherente, para que los hijos puedan sentirse emocionalmente hijos, con la correspondiente autoridad de quien es el hijo en la relación. No obstante es aquí donde el sujeto se identifica en el sistema de relaciones, donde se establece la igualación de conductas.

Compromiso: Describe hasta qué punto las personas se identifican a sí mismas dentro del sistema de relaciones; por ejemplo la identidad de padre se configura en la relación con el hijo y la identificación de hijo se configura igualmente en la relación con el padre. No obstante es aquí donde el sujeto se identifica en el sistema de relaciones, donde se establece la igualación de conductas.

Guion de vida: Es la concepción que una persona tiene de sí misma en la acción social. Implica un orden de situaciones interactivas que son compatibles con el reconocimiento de este soy yo, o sea, las personas se identifican a sí misma en esas relaciones.

Sistema de creencias familiares: Se refiere a la interpretación de los mitos culturales en cada familia. Lo básico es cómo en la familia se vivencia la cultura, específicamente cómo se

crean y mantienen, experiencias compatibles por consenso cotidiano. Ej: El hogar es el espacio privilegiado de la violencia por su privacidad inherente.

Sistema de valores y creencias de la cultura: Se refiere a las concepciones acerca de normas, mitos, ritos e ideologías producidos socialmente como síntesis de las formas de pensar, sentir y actuar de las personas y grupos en el contexto determinado.

De acuerdo a lo que ya hemos mencionado en las lecturas nos indican que en esta estructura jerárquica de los marcadores la relación reflexiva del guion de vida es débil ya que a pesar de que el guion de vida pueda ser modificado, el individuo se resistirá a los cambios.

Daremos paso a las Reglas regulativas estas se estructuran en una serie de tres actos del habla:

Las reglas regulativas: describen el proceso por el cual los actos son apropiados. Ej: Especifica en una interacción que frente a un acto de violencia la persona tendera a no oponer resistencia a su agresor.

Los 3 actos de habla son:

Acto antecedente: Lo que mueve a que se actúe de una manera y no de otra.

Acto propio: la actuación en sí misma.

Respuesta deseada por el otro: Lo que la persona considera que el otro, con quien interactúa, espera de ella.

La fuerza prefigurativa: Indica las condiciones existentes que premodelan la escogencia de la acción, como una tendencia que motiva a realizar algo antes de actuar. Se evidencia en el acto antecedente, el guion de vida, episodios, relaciones, sistema de valores y creencias de la familia y de la cultura. Aquí se describe la manera en que el sujeto integra su vida (realidad).

De acuerdo a lo ya mencionado se indica que cuando esta fuerza es alta el sujeto tiende a operar en modelos frecuentes y necesarios.

La fuerza práctica: indica el moldeamiento de la escogencia de la acción de una persona, en razón de la respuesta deseada por el otro; como una tendencia motivada por los resultados de la acción. Esta indica ejercer un acto que agrade o sea aprobado en el contexto para satisfacer una necesidad que se estableció en la relación dentro el contexto con otro sujeto.

Fuerza reflexiva: Surge sobre necesidades y efectos reflexivos, en donde una respuesta particular puede ser necesaria, para sustentar el sentido de identidad de una persona, confirmar su concepción de una relación o mantener el curso de un episodio. La respuesta obtenida puede tener el efecto de cambiar o alterar dramáticamente el contexto. Las organizaciones organizativas entre dos niveles de significado son circulares o reflexivas porque el significado de un nivel vuelve reflexivamente para influenciar al otro, es decir funciona como una red autorreferencial.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente habría que decir también otro aspecto para tener en cuenta como son: las representaciones sociales, que tiene un origen claramente

sociológico. Estas hacen referencia a la construcción social de epistemologías del sentido común en la historia de la interacción y la comunicación entre grupos.

En este sentido, la cibernética de segundo orden facilita la recursividad entre los diferentes niveles sistémicos, tal y como lo propone Pearce (2004), lo cual también corresponde con el concepto de metamirada o “distinciones de las distinciones” expuesto por Garciandía (2005). Es así como desde la propuesta del “Manejo coordinado del significado” de Pearce (2004) los niveles de acto de habla, episodio, relación, guion de vida y guion cultural se relacionan constantemente en las interacciones humanas a partir de la fuerza contextual que coordina el manejo de los significados partiendo de niveles superiores en el orden jerárquico, así como también se relacionan a partir de la fuerza implicativa, en la cual los niveles sistémicos inferiores tienen impacto en la transformación de los significados culturales más amplios.

Por consiguiente de alguna forma que el sujeto o mejor el observador genere reflexiones a través de los actos de habla, episodios, guion de vida y modelos culturales, teniendo en cuenta que estos marcadores influyen significativamente en los niveles superiores e inferiores, de los significados que construye el sobre su realidad.

5.2. PAUTAS INTERACCIONALES CONSTRUIDAS POR LOS ACTORES EN EL ACOSO ESCOLAR EN LA EDUCACION SUPERIOR

Gregory Bateson antropólogo, científico social, lingüista y cibernético; fue uno de los primeros autores en referirse a las pautas interaccionales, al indagar sobre la creación de dichas

pautas describe que: “La visión correcta del mundo es aquella que atiende a las relaciones dinámicas que rigen el crecimiento” (Bateson, 1993, p. 390), lo anterior indica que las relaciones no están dadas por patrones estáticos de factible reconocimiento o de clasificación, ni tampoco de categorización de procesos, sino del resultado de la relación entre ambos.

Es decir los procesos y patrones no pueden verse de forma separada ya que desde una visión antropológica las dinámicas relacionales están mediadas por diversos procesos que buscan mantener el equilibrio en los diferentes sistemas interaccionales. Por eso, la pauta Batesoniana nos plantea un problema de organización, basado en la morfogénesis y morfostasis.

En las dinámicas sociales Bateson (1976) refiere: “en el mundo de la creatura existe la pauta que conecta a todas las creaturas vivientes” es decir cuando un ser humano se relaciona con otros, a partir de su interacción surge la “pauta que conecta”.

Nuestra observación limitante frente a las relaciones entre los procesos. Impone una relación que “queda ciega al enorme arco de otras relaciones posibles. Bateson (1976) buscará siempre poner en evidencia esos otros arcos relacionales. Son las "pautas (pattern) que conectan".

El término “patterns” es de difícil traducción por este motivo en ocasiones no se traduce no hay palabra en español que transmita completamente el significado. así que se utiliza la pauta, “pero no en el sentido de que es un indicio de algo (por ejemplo el hecho de que ella no venga a un encuentro es una pauta de que no le interesa) si no que la definiremos como una idea a cerca

de una configuración de un conjunto de interacciones que se dan rápidamente (acciones, retroacciones y retroacciones a la retroacción), algo así como la coreografía de una danza o los movimientos sucesivos en una partida de ajedrez o en un partido de tenis que son construidos por un observador sobre un sistema”(Batenson,1976).

Las pautas “Deben recordarse que las pautas no son “cosas”, pero son lo mejor después de ellas, son abstracciones descriptivas. De algunas acciones observadas se pueden abstraer pautas. Esto no supone teorizar o explicar la existencia de tales hechos, especulando sobre su función” (O’Hanlon, 1987, p. 52).

Todo ser vivo a través de su historia, llevan un grabado del tiempo, de cómo la resolución de su historia se formó. “De esta forma el tiempo se anuda. La pauta al largo del tiempo es lo que llamamos contexto, nada tiene relevancia fuera de un contexto. La pauta espacial da la forma. La pauta temporal da la función”.

Siguiendo el planteamiento dado por Bateson (1976) para comprender las dinámicas sociales, se hace necesario tener en cuenta las interacciones que se entrelazan. Estas están dadas a partir del tiempo y del contexto “Quién pretenda poner en evidencia la red de relaciones en la que se desenvuelven nuestras vidas y como esas relaciones se enmarañan unas con otras, se encuentra, obviamente, intentando encontrar formas comunes a procesos disímiles y diversos”.

Teniendo en cuenta la visión y descripción realizada por el autor “Se trata de vivenciar existencialmente la mayor cantidad de relaciones que circundan y dan forma a nuestras vidas.

Finalmente todo está conectado con todo”. Por consiguiente el ser humano se encuentra en permanente interacción con su contexto y esto forma su representación del mundo.

A partir de los postulados de Bateson (1976) del proceso evolutivo de los seres vivos. “Debemos "ver" y sentir todos los arcos relacionales que configuran nuestras vidas” es decir la interacción en los diferentes arcos relacionales y la forma de coexistir en los diversos contextos constituyen patrones de conducta o como refiere el autor “la pauta que conecta”.

Se podría decir que la pauta “engloba tres aspectos relacionados entre sí: la conducta, las creencias y las emociones. Están enlazados de forma que con ello la persona intenta dar sentido a su mundo, encontrar un significado a las acciones de los demás y a las suyas propias, y construir así su repertorio de opciones”.

Cada uno de estos tres aspectos de la creación de pautas que regulan la interacción social en los diferentes contextos, “llegan a desarrollar diferentes tipos de roles en función del sexo, y de las diversas formas en las ceremonias, y los rituales sirven para reforzarlos” Bateson (1976) consideró a las personas “íntimamente relacionadas dentro de un grupo como interdependientes en el sentido de que ejercían una influencia mutua sobre el comportamiento, los pensamientos y los sentimientos. Con el tiempo, se observó que esta interdependencia creaba una pauta y que ésta era hasta cierto punto predecible” (Jackson, 1965).

Por consiguiente “La visión circular de los problemas subraya como la acción de una persona influye las acciones de otra, que por su parte influye también sobre la primera. Este

tipo de explicación es radicalmente distinta de la lineal, que pone el acento en qué una persona le hace algo a otra” (Jackson, 1965), por ejemplo: un estudiante lanza un papel a un par, y éste se enoja. Se puede decir que la conducta de los dos estudiantes se mantiene por las acciones del otro. La circularidad se da “entre las acciones de los miembros de un sistema, las pautas de causalidad no son nunca lineales (en el sentido que una "causa" A provoque un "efecto" B), sino circulares en el sentido que B refuerza retroactivamente la manifestación de A”.

En una situación habitual en el contexto de la educación superior un ejemplo es: salir a tomar un café, hacer ejercicio, tomar licor en un bar, etc. “Se pueden extraer fácilmente pautas de comportamiento regulares, a estos patrones repetidos se les llama circularidad”. Este aspecto de la conducta en particular de la pauta se caracteriza por ser observable. “La presencia de estas conductas regulares hace que, visto desde fuera parezca como si el grupo estuviera siguiendo un conjunto de reglas aparentemente necesarias para mantener su equilibrio” (Jackson, 1965). El observador observa la regularidad en las acciones de los sujetos de dicho contexto y más allá, relaciona cuales son las reglas que mantienen la regularidad.

El segundo aspecto de la pauta son las creencias “que nos viene dado por el análisis de esas premisas culturales "cuya validez depende de las creencias" y que determinan las reglas y pautas de interacción en las diferentes sociedades”. Por tal razón las pautas se ven delimitadas en razón a los sistemas culturales en los cuales nos encontramos inmersos.

Las emociones constituyen el último aspecto de la pauta, “las creencias y emociones están inevitablemente entrelazados. Las emociones están ligadas a las cogniciones y viceversa.

En otras palabras, la emoción se refiere a alguna cosa, requiere una cierta discriminación cognitiva de los sucesos”. Un alumno puede estar enojado por algo que un par le dijo, o estar triste por la expulsión de un compañero. “La conexión entre las emociones y las cogniciones es dialéctica. De manera similar, puedo percibir que algo que ocurre en mi cuerpo es psicológico y atribuirle a ello un significado. En pocas palabras, la cognición lleva a la emoción y la emoción a lleva a la cognición” (Jackson, 1965).

Se relaciona con lo anterior, “la comunicación no verbal transmite información acerca de sentimientos y emociones, y la parte hablada del mensaje puede resultar relativamente ambigua si la clasificación de las intenciones que aporta la parte no verbal” por ejemplo, el mensaje “que inteligente eres” se puede acompañar de maneras muy irónicas y miradas de desaprobación, que demuestran todo lo contrario (Jackson, 1965).

Teniendo en cuenta la descripción de las características y componentes que forman la pauta, surgen como normatividad en los diferentes contextos culturales, las reglas, las cuales se manifiestan de dos formas: “Las primeras son reglas claramente expuestas y conocidas por todos en el grupo”. Algunas de estas son: reglamento estudiantil, normas de la cultura universitaria, los avisos de PARE, SILENCIO, NO FUMAR etc. Las segundas hacen referencia a reglas “que no son conocidas o que existen pero no todos los miembros de un grupo las conocen”, por ejemplo: un estudiante puede hacer caso omiso a un aviso de NO CORRER con el fin de llegar a tiempo a un examen final. Las anteriores suelen crear cambios a las normas explícitas ya que generan imprecisiones.

En el contexto de la educación superior se puede observar por ejemplo que un estudiante quien tiende habitualmente a emplear un tono agresivo, cualquiera que sea el aspecto de su vida del que se esté refiriendo. Se da a partir de algunas palabras y frases que utiliza repetidamente. Por ejemplo, indicar constantemente que las demás personas son “idiotas”.

Pero en ocasiones se presenta lo contrario, es decir, “las personas interactúan en base a lo que asumen, profundamente equivocadas, acerca de las puntuaciones mutuas” (Scanzoni & Palonka, 1980). Ejemplo: un estudiante se presenta en el área de atención e intervención psicológica y supone que el terapeuta será un hombre de avanzada edad y con gafas, pero se encuentra con otro estudiante con su misma o menor edad.

La predisposición “tales como que ese no es el tipo de actitudes que le gustan” (Scanzoni & Palonka, 1980). “Quizá el descubrimiento más importante, pero no por ello inesperado, es que las relaciones problemáticas están asociadas con atribuciones de predisposición negativas tales”. Ejemplo “ese estudiante es tan intolerante y agresivo como todos los de su grupo” o “es pesimista y aburrida como su amiga”

Se establece a modo de conclusión; “que tanto la pauta que sigue de las acciones de los grupos como la percepción que estos tienen de tales acciones están reguladas por conjuntos de reglas. También es posible que la gama de acciones que utilizan las familias sea más amplia”. Harre y Secord (1972) indican que “las personas estructuran sus interacciones en términos de episodios. Los definen como cualquier parte de la vida humana, que incluye a una o más personas, y donde es posible determinar una estructura interna” (Harre & Secord 1972)

Dichos episodios fueron ampliados por Pearce y Cronen (1980), quienes identificaron tres tipos principales:

Episodios tipo 1: consisten en pautas de significados y comportamientos aceptados culturalmente y que existen independientemente de cualquier individuo o grupos concretos. Estos son símbolos públicos necesarios para que se puedan compartir los significados, y parecen idénticos al concepto de “símbolos significativos” que tradicionalmente han estudiado los antropólogos y los sociólogos. Incluyen rituales sociales, ceremonias, ritos de transición o formas ritualizadas de desenvolverse en situaciones sociales, tales como las felicitaciones, las muestras de respeto y las bromas.

Episodios tipo 2: consisten en pautas de significados y comportamientos que existen en las mentes de las personas y que son similares en su estructura a un examen de imágenes o planos (Miller, et al 1960), o a la interpretación que hace cada individuo de las formas de interacción social en que participa. Mientras que los episodios de tipo dos de un individuo se parezcan a los del tipo uno de una sociedad, esa persona podrá fácilmente conversar, entender a los demás y conseguir que los demás lo comprendan.

Es importante darse cuenta que muchas personas pueden tener una forma creativa y muy personal de puntuar los sucesos en episodios, y al mismo tiempo su trabajo puede ser muy popular y aclamado hasta el punto de que su idiosincrasia se convierte en una parte de legado cultural.

Episodio tipo 3: consiste en las interpretaciones que realizan los comunicantes de una secuencia real de mensajes que han producido conjuntamente. Esta es la idea de los episodios elaborados conjuntamente o mutuamente creados (Cicourel, 1967; Garfinkel, 1967). Sin embargo, para dar sentido a estas creaciones comunes tenemos que tomar como referencia a los episodios de tipo uno y dos al mismo tiempo.

A modo de analogía, se puede considerar la construcción conjunta de episodios como la interpretación de un grupo de música donde existe lugar para la improvisación de los músicos que van a tocar, pero lo que sí poseen es un conocimiento compartido de las convenciones musicales ejemplo, la secuencia de un compás, pautas de ritmo, melodías, variaciones y secuencia de acordes (Cicourel, 1967; Garfinkel, 1967).

Pearson y Cronen (1980) “señalan que la gente interacciona en base a sus predicciones acerca de si están o no de acuerdo sobre la naturaleza de los episodios en que toman parte”. Un ejemplo concreto en el contexto de la educación superior es donde un docente brinda una asesoría a un estudiante ofreciéndole temas de interés para su futuro. Por su parte el estudiante quizá piense que es la forma en que su docente lo reprende. La posición de estos autores es que existe una serie de posibles estados de acuerdo y desacuerdo.

Estas predicciones están fundadas en: “el contexto social inmediato, en las normas culturales y, aún más importantes, en las experiencias previas que han compartido con los participantes en la interacción”. Estos autores diferencian tres tipos estrategias principales que se utilizan normalmente para desenvolverse en estos intercambios:

- Asignar los roles: Una persona intenta manipular a otra para dirigirla hacia el episodio del tipo dos que prefiere, por ejemplo, para que actúe como una admiradora sumisa. La persona en cuestión está en una posición que le permite iniciar y liderar la acción.
- Reflejar como un espejo: se procura descubrir que quieren los demás para intentar después adaptarse a ello, en este caso la persona adopta una posición sumisa y obediente.
- Negociar: las anteriores estrategias suponen cierta negociación, pero es con este tipo de estrategia cuando se produce de una forma más equitativa, en el sentido de que el curso de la interacción se basa en estrategias tales como invitar a la otra persona a tomar parte del episodio, a negociar, a crear experiencias compartidas.

En ocasiones la interacción es de naturaleza “enigmática que las personas que toman parte en ella no saben con seguridad lo que está ocurriendo dos son las posibilidades básicas. La primera se refiere a situaciones en que una conducta concreta puede interpretarse de dos o más formas” (Fairbairn, 1952).

“La segunda posibilidad considera que una explicación determinada puede servir para dos o más secuencias de comportamientos diferentes”. Se presenta una situación en la cual es necesario afrontar en ocasiones a la gente que ocupa el lugar del “excéntrico” en un grupo. Por ejemplo: los estudiantes que divagan demasiado, o se ríen espontáneamente y sin razón aparente (Fairbairn, 1952).

Por consiguiente “Las pautas de interacción que poco a poco se elaboran no suelen ser discernidas con conciencia. Simplemente están dadas, forman parte de las premisas de la vida;

son necesarias, pero no objeto de reflexión. Muchas se han desarrollado con poco esfuerzo o ninguno”. Con base en lo anterior se infiere que en el contexto de la educación superior, si un estudiante proviene de una familia patriarcal es posible que dé por hecho que sus compañeras deberían asumir un rol de atención y cuidado de los hombres (Fairbairn, 1952).

Los aspectos individuales de sí mismo en contexto. Reduce las características personales e históricas del sujeto y observando más allá, hasta abarcar los aportes presentes del contexto social. “Las interacciones específicas con los demás traen a la luz y refuerzan los aspectos de la personalidad individual que son apropiados al contexto. Y recíprocamente, el individuo influye sobre las personas que interactúan con él en papeles determinados porque sus respuestas traen a la luz y refuerzan las respuestas de ellos. Hay un proceso circular y continuo de influjo y refuerzo recíprocos, que tiende a mantener una pauta fijada. Al mismo tiempo, tanto el individuo como el contexto son capaces de flexibilidad y de cambio” (Minuchin y Fishman, 1981)

Por consiguiente los diferentes sistemas se ven permeados por el marco cultural en donde se encuentra inmerso el sujeto e influye en su percepción y sus pautas relacionales e interaccionales Kroeber y Cluckhohlm (1952), revisaron todas las definiciones de cultura que se habían escrito hasta su tiempo y concluyeron en que: "La cultura consiste en pautas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de

culturas, pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura" (Kroeber y Cluckhoholm, 1952)

Maturana, refiere "cultura es una red errada de conversaciones que define y constituye todo el que hacer de una comunidad humana. Dicho de otra manera, una cultura es un continuo fluir en el lenguaje y las emociones, define y constituye el modo de vida de un grupo humano" (Maturana, 1991). De allí que la cultura haga referencia a todo lo creado por la humanidad, trascendiendo lo estrictamente biológico y natural. Comprende los conocimientos, valores creencias y hábitos; el comportamiento o pauta se estructura a partir de leyes y normas establecidas por las culturas.

Al ubicarse en el contexto de la educación superior, la cultura transmite información de normas y reglas por medio del lenguaje y la simbología de forma implícita y explícita, concretamente valores que son propios a dicho contexto universitario, "es un determinado estilo de vida de acorde con los reglamentos que rigen a la universidad puesto que en ella no solo se transmite información sino que se adquieren valores, destrezas, actitudes, contribuyendo así a la formación de profesionales aptos para el servicio a la sociedad" (Maturana, 1991)

Las instituciones de educación superior al igual que en las diferentes modalidades educativas buscan organizar y desarrollar procesos de aprendizaje determinados, siendo influenciados por la cultura "No existen, por tanto, procesos de enseñanza-aprendizaje sin contenidos de cultura y éstos se expresan en planteamientos curriculares determinados. El

currículum universitario: ¿una nueva cultura de género? Equipo técnico del proyecto Educación alternativa con visión de género” (Maturana, 1991)

Es así como “la dinámica formativa de ciudadanía, ha de desarrollarse de forma planificada en y desde las instituciones sociales, a través de las relaciones de carácter social que se establecen de forma interactiva entre los sujetos, su cultura propia y los procesos correspondientes, para formar a los individuos, en respuesta a las demandas contextuales” (Álvarez, 1997).

De allí se concibe “el desarrollo de la cultura del individuo y su relación con la cultura universitaria, las cuales conforman configuraciones de gran trascendencia en esta dinámica y que se encuentran en relación dialéctica, a partir de la significación y los sentidos, que se expresan en la negación dialéctica, en el plano pedagógico e individual que conduce al proceso formativo”. (Álvarez, 1997).

Se comprende que desde la cultura del individuo los procesos que favorecen la apropiación de identidad individual y sujetos sociales conscientes, “capaces de desarrollarse en su propia existencia y esencia; cualidad expresa de las capacidades en sus niveles de independencia y actuación, de sus realizaciones individuales en sociedad, en un contexto histórico, social y cultural concreto” (Álvarez, 1997).

Con base en lo anterior se determina la cultura universitaria como: “un proceso consciente y sistemático de apropiación cultural, que se desarrolla en las instituciones de la

Educación Superior de forma planificada, organizada e interactiva entre la cultura propia de cada sujeto y la cultura universitaria, a través de los procesos correspondientes, con el fin de acatar y cumplir las normas, valores morales-estéticos, sociales y culturales, expresados en un comportamiento responsable y ético-estético, en el contexto social, a partir de los significados que adquiere el individuo y el sentido que aporta la universidad” es decir que la cultura universitaria surge a partir de la interacción del sujeto con el contexto; el individuo se apropia de las norma y valores a partir de sus interacciones, construyendo significados y adoptando así sus pautas relacionales (Pérez, et al, 2010).

Por lo tanto la pauta relacional que adopta el sujeto del acoso escolar en el contexto de la educación superior se ve influenciado por el marco cultural propio de la universidad, ya que este se concibe como “el resultado acumulado de la cultura individual de los proyectos y fines de la comunidad universitaria, que devienen en ideas y realizaciones concretas donde la intención socio-individual, tiene su génesis en la actividad humana, se desarrolla en la construcción de significados y sentidos desde la intencionalidad pedagógica universitaria, a través de sus procesos y su sistematización formativa socializadora, que se sustenta en la relación dialéctica entre la naturaleza humana y su capacidad transformadora, es decir la cultura universitaria le propicia sentido al desarrollo cultural individual”(Pérez, et al, 2010).

En un ideal cultural de la educación superior buscaría propiciar la multiplicidad cultural, para satisfacer las necesidades individuales y colectivas a nivel social, brindando un espacio donde tengan igualdad de posibilidades para el desarrollo de sus conocimientos, valores sin importar su ideología, etnia, edad, sexo, género o religión.

5.3. COMPONENTES COGNITIVOS Y CIBERNETICOS DEL OBSERVADOR DELACOSO ESCOLAR EN LA EDUCACION SUPERIOR

(Rivera & cols 2009), plantean que los testigos presenciales también experimentan consecuencias a nivel mental, evidenciando algunos indicios, de que presenciando la victimización de otros compañeros, pueden contribuir a la aparición de importantes problemas de salud mental, por encima del acoso y la victimización.

“El estudiante observador puede adoptar una actitud en donde apruebe o desaprobe una situación de acoso, como también tomar una actitud pasiva o activa frente al tema”; (Smith & Thomson citados por Cerezo, 2009).

Es decir que posiblemente la percepción del observador se vea enfrentada por una dicotomía o ambigüedad en su pauta relacional o percibirse en las diferentes dinámicas interaccionales cuando se vean envueltos en los ambientes educativos.

Con las relaciones sociales enmarcadas en un modelo jerárquico donde se ejerce el acoso escolar frente a sus pares, es importante resaltar el rol del observador en un nivel igual al de la víctima y victimario para poder comprender esta dinámica, la cual se desarrolla en un contexto social.

Watzlawick (1991), refiere que el observador juega un papel importante, ya que es él, quien construye la realidad de acuerdo a la interacción que establece con su ambiente, del mismo

modo es quien imparte el conocimiento aprendido y lo adapta a problemas que se presenten en su cotidianidad.

Se trata entonces, de un observador que no está inmerso en el mundo, sino que se encuentra en él, es decir, no es un humano más en un mundo sobrepoblado, es un protagonista en su propia historia construyendo sus observaciones a partir de recursos adquiridos con la interacción en el entorno, la experiencia y su pauta relacional.

De acuerdo a Watzlawick (1991), el observador, construye su propia historia de acuerdo a la interacción que hace con su ambiente y de la misma forma asimila dicho conocimiento convirtiéndolo en experiencia, para así poder brindar un aporte.

“El termino cognitivo es aquello que pertenece o que está relacionado al conocimiento. Éste, a su vez, es el cúmulo de información que se dispone gracias a un proceso de aprendizaje o a la experiencia por tal razón no se puede hablar no se puede hablar de que el comportamiento cognitivo puede y debe explicarse solo por medio de procesos internos de tipo mental, ya que se debe tener en cuenta los marcadores de contexto o el ambiente donde el sujeto interactúa, los procedimientos de la mente que tienen que ver con el conocimiento. Su finalidad es el estudio de los mecanismos que están involucrados en la creación de conocimiento, desde los más simples hasta los más complejos” (Villar & Triado, 2006).

Con base en lo anterior se concluye que el observador, crea su realidad de acuerdo a la interacción establecida con su contexto y en relación con los diferentes componentes que

intervienen en la construcción de su mapa cognitivo: historia de vida, sistemas interaccionales, sistema de valores, sistema de creencias etc.

Existen diferentes componentes que intervienen en la construcción de la percepción del observador frente a los diferentes fenómenos en este caso en concreto del acoso escolar en la educación superior se toman los siguientes:

DISTINCIONES, DESCRIPCIONES Y COMPARACIONES

“La subjetividad podría ubicarse en un nivel lógico superior, donde la objetividad correspondería a los diferentes grados de distancia con el objeto de estudio es decir, existirían diferentes formas de objetividad dentro de la subjetividad” (Linares & Ceberio, 2005)

Por lo anterior y en relación a la dinámica existente entre el sujeto-objeto dependerá de los marcos semánticos (Distinciones, descripciones y comparaciones) que el sujeto atribuya a sus percepciones. Estas interpretaciones surgen de la estructura conceptual del observador.

La percepción del observador frente a un fenómeno, en este caso en particular, del acoso escolar; conlleva a tomar una pauta interaccional partiendo de premisas que se elaboran mediante distinciones, descripciones y abstracciones consecuentes; construyendo su realidad. Su percepción está constituida por una serie de situaciones que revelan la existencia de procesos internos en donde el observador se encuentra inmerso y es parte activa de la dinámica, por tal razón la lectura que se presenta no es unidireccional, es decir la percepción del observador no

solo depende del suceso que presencia, también depende de las distinciones, descripciones y comparaciones que él elabora.

PRESENCIA FÍSICA

Otro de los aspectos básicos que se presenta en la pauta relacional del acoso escolar es la presencia física, más allá de lo que se transmite de forma verbal y lo paraverbal; la presencia física del observados incide en las conductas tanto del victimario como de la víctima.

Solo la presencia física de un sujeto ejerce una influencia en las interacciones desarrolladas en los actores de un fenómeno esto implica que a la percepción es susceptible para ser analizada en función de los numerosos factores relacionales por ejemplo el actuar de un victimario frente a su víctima puede ser diferente en la presencia en una figura de autoridad, frente a un maestro o frente a la presencia física de compañeros cercanos, así como la estética o imagen que proyecta un victimario o victimarios; el observador variaría su comportamiento frente a la presencia de los victimarios los cuales presenten rasgos físicos particulares como por ejemplo el tamaño o altura (Linares & Ceberio, 2005).

EXPRESIONES VERBALES Y PARAVERBALES

“Las expresiones verbales como los tonos de voz y el énfasis que se ponen en las palabras tienen una repercusión importante en la esfera relacional” (Camacho, 2006) los elementos analógicos junto a los verbales son tan solo algunos detalles dentro de los muchos presentes en las interacciones que generan afectación en las conductas de los actores inmersos en el fenómeno

del acoso escolar en la educación superior, esta influencia reciproca de verbalización de tono; influye en la pauta relacional de los actores de esta dinámica.

El lenguaje de los gestos acompaña al discursos o a la recepción de los que se nos transmita construyendo las percepciones, que escapan al control voluntario y al dominio consciente los gestos en los rostros generan analogías y verbalmente las más diversas interacciones. La gestualización llegaría a producir diferentes efectos desde la percepción del observador frente a algún tipo de agresión ya sea de: aprobación, desaprobación, indiferencia etc. Incluyéndose así de forma activa en la dinámica relacional.

HISTORIA DE VIDA (OBSERVADOR)

Los sucesos de la vida de un observador como las experiencias y situaciones de fuerte impacto emocional también delimitan sus percepciones por ejemplo: un observador que allá sido víctima de acoso escolar puede construir desvalorizaciones internalizadas hacia el victimario; la historia personal del observador eventualmente pauta e influencia su cognición, sus emociones y por supuesto su pauta relacional por lo tanto no está exento de encontrarse influenciado ante situaciones isomorfas con circunstancias de su historia. “Resulta interesante destacar el axioma de la comunicación humana que distingue dos niveles lógicos el contenido y la relación” (Camacho, 2006).

De acuerdo a (Villar & Triado, 2006).”La historia de vida del observador se puede definir como un punto de vista 'externo', objetivo, que trata de describir, explicar y predecir ese comportamiento, y cuyo objetivo es encontrar las relaciones causa- efecto que dan cuenta de

cómo y porqué una persona se comporta del modo en que lo hace. De lo que se trata en este enfoque es de desarrollar teorías abstractas que puedan ayudarnos a explicar lo que de común tiene el comportamiento humano y su cambio a lo largo de la vida.

Un punto de vista 'interno', subjetivo, en el que lo importante no es conseguir explicaciones válidas para todos los observadores, sino que se centra en la experiencia vital particular tal y como es percibida por cada persona. Lo que se intenta no es encontrar causas y efectos, sino comprender globalmente el comportamiento de la perspectiva de su protagonista. Lo que importa en este enfoque son las razones, las justificaciones, la percepción del observador tiene de cómo y porqué se comporta de una determinada manera y toma (o ha tomado) unas decisiones y no otras”.

Ambos puntos de vista son importantes para llegar a comprender el curso de la vida y es la integración de ambos la que puede proporcionarnos una visión más completa del porqué las observaciones de los observadores se desarrollan de la manera en la que lo hacen.

CICLO VITAL

El ser humano pasa por etapas reguladas por una sucesión de ciclos que se asocian a la edad o una serie de derechos y obligaciones. En dichos ciclos se distinguen: la dimensión temporal que hace referencia a las secuencias cronológicas; aspectos influenciados por roles, que se esperan, propios de la edad.

Erikson (2000) plantea una visión del ciclo vital entendida como una secuencia de encrucijadas en las que el yo, la persona, se ha de enfrentar a ciertos compromisos y demandas de la sociedad. Si esos retos se superan con éxito suponen una expansión del yo: la persona madura, incorporando nuevas competencias. Si por el contrario el yo no es capaz de manejar las exigencias sociales, puede llegar a estancarse, haciendo más difícil la resolución de posteriores encrucijadas. Desde este punto de vista, el ciclo vital se contempla como un proceso abierto en el que se pueden dar tanto pérdidas como ganancias en el momento vital. Puede haber maneras de hacerse mayor ciertamente muy negativas, dominadas por el aislamiento, con sentimiento de culpa, de depresión y con temor a la muerte, pero también hay muchas otras positivas, como por ejemplo cuando el individuo es capaz de expandir su capacidad creativa, de comprometerse con su entorno y de asumir los errores y éxitos que ha cometido conservando un sentimiento de satisfacción con la vida que ha llevado.

Por lo descrito anteriormente podemos suponer que la percepción del observador está relacionada con los aspectos cognitivos y cibernéticos mencionados anteriormente, que inciden directamente en la pauta relacional que adopta en las diferentes interacciones relacionales. Estas pautas relacionales y percepciones pueden variar en sus significados.

Según Martínez, 2002; Cano & Luaces, 2009, la consecuencia para los observadores es la “desensibilización que se produce ante el sufrimiento de otros a medida que se contemplan acciones repetidas de agresión en las que no son capaces de intervenir para evitarlas”. Plantean que el observador siente miedo a ser víctima de las agresiones que puede sufrir otro compañero, en algunos casos puede llegar a sentir la misma sensación de indefensión que tiene la víctima.

Se describen que 3 de cada 10 estudiantes admite haber observado una situación de agresión y casi en un 34% los observa de forma constante y sin ningún tipo de intervención (De Zubiria, et al 2009).

6. MARCO METODOLÓGICO

INTRODUCCIÓN

La metodología empleada en el presente proyecto es de orden cualitativo, como refiere Sandoval (1996), la investigación cualitativa “no se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible”. Puntualmente para esta investigación se trata de reconocer las propiedades del observador del acoso escolar en la educación superior, específicamente en la Fundación Universitaria Los Libertadores.

Dadas las características de la investigación cualitativa y teniendo en cuenta la descripción de los objetivos específicos; se considera viable el abordaje de la presente investigación, y como describe Delgado (2008) “el interés central de la investigación cualitativa es el área social, lo cual otorga especial relevancia a la investigación educativa. Observando la diaria interacción que existe entre lo escolar y lo social, entre el sujeto y su entorno, una interacción que es negociada dado que no supone un solo punto de vista, una realidad única y absoluta”.

El paradigma cualitativo guía la construcción del conocimiento, con un diseño emergente, del mismo modo la investigación se define a partir de los hallazgos realizados, de una breve validación y de las conclusiones obtenidas a partir del dialogo y de las vivencias que se van especificando mediante acuerdos establecidos en el ejercicio constante de los procesos de observación, reflexión, dialogo, construcción del sentido compartido y sistematización (Briones, 1996 citado por Parra, 2005).

Con base en lo anterior del estudio cualitativo, Martínez (2000) refiere que: “la investigación cualitativa otorga una representación de los fenómenos, su particularidad, entorno y comportamiento”. De acuerdo a lo anterior, emplea este método para la indagación del objetivo principal que es: reconocer los aspectos cognitivos y cibernéticos que influyen en la percepción del observador sobre el acoso escolar en la educación superior de la Fundación Universitaria Los Libertadores y su construcción de pauta interaccional.

Al respecto Stern afirma que: “Los métodos cualitativos pueden usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce poco o mucho pero se busca obtener un conocimiento nuevo” (Stern, 1980). De acuerdo a la utilización que tiene este método en primera parte, nos permite obtener detalles complejos de algunos fenómenos, como los sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer por otros métodos convencionales.

Esta investigación plantea, por un lado que los observadores competentes e idóneos consiguen comunicar con objetividad y exactitud sus propias observaciones del mundo social, y las experiencias de los demás. Por otra parte estos investigadores se aproximan a un sujeto que se encuentra inmerso en un mundo donde puede brindar información sobre sus experiencias, valores y opiniones, estas actitudes pueden percibirse por medio de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, estudio de caso o análisis documental, donde el investigador puede unir sus observaciones con los aportes de los otros observadores. (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 62)

Adicionalmente y para el presente trabajo se realizaron grupos focales ya que es un método importante que contribuye en la recopilación de la información apropiadamente permitiendo interpretar lo encontrado y redefinirlo a la voz de cada uno de los participantes y los diferentes teóricos, al respeto para la investigación cualitativa se tendrá en cuenta la metodología descriptiva, la cual “Busca especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos, o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”(Hernández, et al., 2006, p.102). El método descriptivo se utiliza también para recoger, organizar, sintetizar, presentar, analizar, sistematizar, los resultados de las observaciones.

De acuerdo a Morales (2012) “El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen. Los investigadores no son tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento”.

Así, la hermenéutica puede ser asumida a través de un método dialéctico que incorpora a texto y lector en un permanente proceso de apertura y reconocimiento. En este sentido, el texto ha de ser asumido -en el proceso de interpretación de discurso- en un permanente siendo; lo que permite homologarlo, desde el pensamiento de Zemelman (1994) con la realidad; ya que desde la perspectiva de él, ésta para ser captada ha de ser concebida como un proceso inacabado, y especialmente en permanente proceso de construcción. Por otra parte, y a modo de complemento,

Ricoeur (1998, p. 83) sostiene que: "En la medida que el acto de leer es la contraparte del acto de escribir, la dialéctica del acontecimiento y el sentido tan esencial a la estructura del discurso genera en la lectura una dialéctica correlativa entre el acto de entender o la comprensión y la explicación".

En este sentido, la hermenéutica, o más bien, quien la utilice deberá procurar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual. Dicho proceso supone desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto; en gran medida se trata de traspasar las fronteras contenidas en la "física de la palabra" para lograr la captación del sentido de éstas en tanto plasmadas en un papel en palabras de Martyniuk (1994, p. 69)

Para complementar es importante mencionar la hermenéutica que debe ser entendida como el arte del entendimiento, a partir del diálogo". Por otra parte, como sostiene Schleiermacher (2007) "dado que el arte de hablar y el de comprender están frente a frente, (se corresponden), tal que hablar es sólo la parte exterior del pensar, la hermenéutica está en correspondencia con el arte de pensar y es, por lo tanto, filosófica".

En la presente investigación se llevaron a cabo 8 fases en la metodología las cuales con descritas a continuación.

7. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. PRIMERA FASE: EXPLORACIÓN CONTEXTUAL

Referentes teóricos: la presente investigación tuvo como primera fase una exploración teórica basados un estudio analítico el estado del arte (Ver Anexo B), y del conocimiento acumulado que hace parte de la investigación documental y que tuvo como objetivo inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento, específicamente en la presente investigación es la dinámica del acoso escolar en la educación teniendo en cuenta los diferentes acores, marcadores de contexto, percepciones, pautas relacionales con el fin de tener una visión holística e integradora de esta problemática este ejercicio que no debe quedarse tan solo en el inventario, sino que debe trascender más allá, porque permite hacer una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un área específica (Vargas & Calvo, 1987 citado por Molina 2005).

Una vez definido el tema de investigación, se evidencio la necesidad de explorar que se había escrito al respecto sobre este, por lo cual se procedió a realizar una revisión teórica, que se constituyó en la recopilación de la información sobre la temática de libros, artículos científicos, publicados desde 1994 año al año 2014, en idioma español con los cuales se realizó el estado del arte (ver Anexo B) con el fin de visualizar los principales aspectos de la problemática social del acoso escolar en la educación superior.

Cabe señalar que el estado del arte se convirtió en una herramienta de suma importancia que va a permitió la elaboración de un marco comprensivo e interpretativo de las categorías de análisis seleccionadas para la presente investigación.

Aunque el estado del arte se asocia en algunas ocasiones con la estricta revisión sobre la producción documental dentro de un área, su abordaje permite enfocarlo dentro de tres perspectivas fundamentales como propuesta hermenéutica del conocimiento y la realidad social, como una modalidad de la investigación y como punto de inicio que permita establecer nuevos caminos en el ámbito investigativo (Vélez & Calvo, 1992).

Por lo expuesto anteriormente se evidencia sobre el acoso escolar en la educación superior y los aspectos cognitivos y cibernéticos del observador, se concluyó que al ser una dinámica social donde se ven inmersos varios actores y estos a su vez se ven permeados por sus mapas cognitivos y su percepción, adoptando una pauta relacional frente a este fenómeno. Así la “interpretación y análisis cultural de las dinámicas de construcción de identidad como ejercicio relacional, los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad” (Bonilla, 1997).

La segunda fase se realizó se formularon categorías de análisis como se exponen a continuación.

7.2. FASE II: FORMULACION DE CATEGORIAS DE ANALISIS

En esta segunda fase se tuvo en cuenta la revisión conceptual, paradigmática, epistemológica e investigativa, con el fin de seleccionar las categorías de análisis La presente investigación cualitativa se basa en el uso de categorías entendidas como cada uno de los elementos o dimensiones de los aspectos investigados y que van a servir para clasificar o agrupar

con la finalidad de obtener una visión holística del fenómeno así mismo se convierte en una herramienta imprescindible para la elaboración de resultados.

“Las categorías se pueden entender como “una comparación simultánea de todos los incidentes sociales observados. Es decir, a medida que un fenómeno social o incidente se registra y clasifica, asignándole una categoría o clase, también se compara con los ya clasificados con la misma categoría. Luego, gradualmente, el proceso va cambiando: en lugar de comparar un incidente con los otros, se van comparando los incidentes con las propiedades de las categorías”.

(Osses, et al, 2006)

Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc. basado en lo anterior se plantearon categorías de análisis como:

EL ACOSO ESCOLAR: “Una forma de comportamiento agresivo que suele ser lesivo y deliberado: a menudo, es persistente y a veces, continuado durante semanas, meses e incluso años, y es difícil que los acosados se defiendan por sí mismos. Subyacente a la mayor parte de los comportamientos de acoso está el abuso de poder y el deseo de intimar y dominar” (Suckling, 2006).

ASPECTOS COGNITIVOS Y CIBERNÉTICOS: el individuo, crea su realidad de acuerdo a la interacción establecida con su contexto y en relación con los diferentes componentes

que intervienen en la construcción de su mapa cognitivo: historia de vida, distinciones, descripciones y comparaciones, presencia física. Expresiones verbales, para verbales y ciclo vital. Los aspectos cibernéticos se ocupan de los sistemas de control y de comunicación en las personas, y de tal forman ejercen una mediación entre lo cognitivo.

COMUNICACIÓN: Incluye lo que las personas dicen, hacen o dejan de hacer en la interacción, como: Expresión verbal, expresiones faciales, modulaciones de la voz y expresión corporal, entre otros. Este mensaje a la vez se compone de otros ítems como lo son: la práctica, los recursos, la fuerza lógica de significado y acción, la fuerza prefigurativa, la fuerza práctica, la fuerza contextual, la fuerza implicativa y por último la fuerza reflexiva.

MARCADORES DE CONTEXTO: comprensión y el funcionamiento de los sistemas sociales porque indican las reglas de la acción.

PAUTA RELACIONAL: hace referencia al modo en el que se dan las relaciones entre las personas, el cual es relativamente recurrente, donde el comportamiento de cada uno se entiende o tiene significado en relación con el comportamiento del o de los otros (Ver Anexo C).

7.3. FASE III: SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LLEVAR A CABO LA INVESTIGACIÓN (GRUPOS FOCALES)

Con base en los referentes teóricos y los aspectos mencionados anteriormente, se consideró fundamental retomar los grupos focales como elemento primordial para esta

investigación. Siendo estos “grupos de discusión organizados alrededor de una temática. Todas ellas, de alguna manera, localizan metodológicamente hablando, el objeto y objetivos de los grupos focales en la contribución que hacen al conocimiento de lo social” Korman (1986).

Korman (1986) indica que el grupo focal se caracteriza por: "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación". Por lo anterior los grupos, en su dinámica, requieren de una interacción, una discusión y la elaboración de acuerdos acerca de las temáticas, que permiten reconocer características propias de los individuos en el rol de observadores del acoso escolar en la educación superior, reconociendo su historia de vida, ciclo vital, distinciones, descripciones y comparaciones.

De lo referido anteriormente se realizó una exploración sobre los posibles participantes y se complementó con literatura de grupos focales para determinar cuál es el número ideal de participantes para cada sesión, esto se realiza con el fin de que los participantes se sientan cómodos y puedan expresarse de forma espontánea sin ningún tipo de presión, esto aumenta la disposición a colaborar o a participar.

“Por tal razón las entrevistas logradas mediante la estrategia de grupos focales tienen como propósito registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia. Como todo acto comunicativo tiene siempre un contexto (cultural, social), entonces el investigador debe dar prioridad a la comprensión de esos contextos comunicativos y a sus diferentes modalidades. Esta modalidad de entrevista grupal es abierta y estructurada :

generalmente toma la forma de una conversación grupal, en la cual el investigador plantea algunas temáticas - preguntas asociadas a algunos antecedentes que orientan la dirección de la misma, de acuerdo con los propósitos de la investigación” (Aigner, 2009).

Bajo esta modalidad grupal, se convierte también un real intercambio de experiencias ya que habitualmente cuando un entrevistado percibe que su interlocutor tiene una experiencia o una vivencia similar o conocimientos sobre el tema reacciona positivamente; en síntesis, esta situación comunicacional retroalimenta su interés por el tema. La idea es que mediante esta estrategia, efectivamente se logre, la clave de una buena entrevista, la cual estriba en gran parte en que se pueda despertar-estimular un interés en el entrevistado sobre el tema.

Los grupos focales que entre sus grandes logros permite una aproximación y discusión relativamente rápida y multidimensional de una temática. Por lo regular, un moderador conduce la discusión, mientras que otro que generalmente hace el papel de “relator” tomando atenta nota del comportamiento global del grupo, en términos de reacciones, actitudes, formas de comunicación no verbal, etc. En este caso, es posible que en el diálogo se teja una nueva versión que pueda contrastar con la que individualmente se presentaría al investigador.

En síntesis, la investigación social que se apoya en la técnica de grupos focales requiere de la implementación de una metodología o reuniones con un grupo escogido de individuos con el objetivo de obtener información acerca de sus puntos de vista y experiencias sobre hechos, expectativas y conocimientos de un tema.

7.4. FASE IV ETAPAS DEL PROCESO OPERATIVO DE UN GRUPO FOCAL

DEFINICION DE LOS OBJETIVOS

Para la presente investigación se plantearon 5 objetivos los cuales se dividirán en dos fases en la primera fase de indagación en los grupos focales se trabajaran los siguientes:

- Describir desde la percepción del observador, la pauta relacional que construyen los actores en el acoso escolar y cuál es su participación en ésta: para el abordaje de este objetivo se plantea seguir la guía de diálogos generativos. Las herramientas “Construcción de contextos de innovación” y “reconocimiento” proponen los siguientes modos de aplicación.
- Identificar los marcadores de contexto del acoso escolar a partir de los relatos de los observadores. Para el abordaje de este objetivo se emplea la herramienta “creaciónimplicativa de sentido” y “enriquecer el futuro y construir visiones alternativas”.
- Identificar como la presencia física de la víctima –victimario influye en la percepción del observador del acoso escolar y a la vez en su pauta relacional. Para el abordaje de este objetivo se plantea seguir la guía de diálogos generativos. Las herramientas “pequeños experimentos de campo” y “Trabajar con los saberes implícitos-de los consultantes”.

7.4.1. Herramientas

Los diálogos generativos

La perspectiva generativa se basa en principios epistemológicos de los nuevos paradigmas y se centra en las oportunidades que surgen de los eventos únicos, el diálogo, el

aprendizaje y la innovación en colaboración con los participantes. Presenta e ilustra preguntas generativas de orden Circulares, Reflexivas y Metafóricas(fried, 2008).Este abordaje utiliza los recursos de las personas u organizaciones, sus valores y habilidades para afrontar dificultades y/o desafíos e innovar. Ayuda a las personas, comunidades y organizaciones a desplazarse desde una mirada centrada en los problemas hacia otra que atiende a la posibilidad, se aleja del déficit y trabaja con un marco positivo basado en los recursos, el aprendizaje y la creatividad.

Además se caracteriza por procesos generativos, la indagación apreciativa, el posicionamiento, las competencias y transformaciones del operador; los cambios en la subjetividad, las relaciones, las emociones y la construcción de lo común; y las transformaciones teóricas y epistemológicas del enfoque. Las herramientas que ofrece pueden ser utilizadas de manera independiente o enriqueciendo otros abordajes (Fried, 2008).

Para el abordaje de los objetivos, se plantea seguir los principales postulados de los diálogos generativos como:

- Cuestionar los supuestos básicos.
- Formular preguntas fundamentales acerca de la vida social.
- Reconsiderar aquello que se toma por “dado”.
- Revisar perspectivas, relaciones y posibilidades alternativas.
- La reflexión y la innovación.
- Considerar nuevas alternativas para la acción social.

El abordaje se realizará a partir de las herramientas planteadas por la teoría de los diálogos generativos, basadas en estas se realizó una guía con preguntas que tendrán como meta el cumplimiento de un objetivo en concreto, a continuación se desglosaran los objetivos y la herramienta que permitirá el cumplimiento del mismo.

En primera instancia se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Describir desde la percepción del observador, la pauta relacional que construyen los actores en el acoso escolar y cuál es su participación en ésta: para el abordaje de este objetivo se plantea seguir la guía de diálogos generativos. Las herramientas “Construcción de contextos de innovación” y “reconocimiento” proponen los siguientes modos de aplicación.
 1. Señalar los descubrimientos inesperados y qué contextos promueven.
 2. Reconocer el camino recorrido.
 3. Tornar visibles las decisiones que se van tomando en el camino.
 4. Describir qué pasos conducen a resultados.
 5. Ligar opciones, posibilidades diversas y elecciones.
 6. Incrementar el reconocimiento del otro y de sus logros y competencias.
 7. Incrementar el reconocimiento de la relación yo/otro.
 8. Incrementar el reconocimiento de los valores compartidos.

Con base a las anteriores herramientas se construyen preguntas que permiten reconocer las construcciones y las experiencias que el observador del acoso escolar, y como a través de estas elabora su percepción y pauta relacional.

- Identificar los marcadores de contexto del acoso escolar a partir de los relatos de los observadores. Para el abordaje de este objetivo se emplea la herramienta “creación implicativa de sentido” y “enriquecer el futuro y construir visiones alternativas”.

1. Maximización de significados.
2. Minimización de significados.
3. Generar, explorar y expandir caminos alternativos.
4. Expandir contextos alternativos.
5. Incluir lo novedoso y las oportunidades que su implementación brinda.
6. Reconocer visiones alternativas y construir contextos posibles.

Identificar como la presencia física de la víctima –victimario influye en la percepción del observador del acoso escolar y a la vez en su pauta relacional. Para el abordaje de este objetivo se plantea seguir la guía de diálogos generativos. Las herramientas “pequeños experimentos de campo” y “Trabajar con los saberes implícitos-de los consultantes”.

1. Realización premeditada de experimentos.
2. Exploración de hipótesis.
3. Reconocer los experimentos espontáneos.
4. Explorar si ha sucedido algo novedoso.
5. Promover el reconocimiento del saber cómo.
6. Promover el reconocimiento del saber qué.
7. Promover el reconocimiento del saber acerca de.
8. Promover el reconocimiento del saber acerca de sí en contexto.

Videos

Para los videos proyectados se seleccionaron unos criterios específicos con el fin de visibilizar el fenómeno del acoso escolar en la educación superior se proyectaran cuatro (4) cortometrajes en donde se evidencia esta problemática en sus diferentes subtipos, con lo anterior se garantiza que todos los participantes sean observadores del acoso escolar y que tengan un apoyo complementario además de sus experiencias vivenciales.

Los criterios a tener en cuenta en la selección de los cortometrajes fueron:

- Contexto Universitario.
- Presencia de acoso escolar en sus diferentes formas.
- Duración del video: (de 4 a 8 minutos).
- Similitud a nivel cultural con el contexto del grupo.

7.5. V FASE DISEÑO DE LA GUÍA DE TEMÁTICAS-PREGUNTAS

Para diseñar las preguntas se tomaron varios elementos, una de ellas fue las preguntas reflexivas y las herramientas de los diálogos generativos que a continuación se amplían;

- Innovaciones mediante la vinculación de diferentes temas en el diálogo,
- desarrollo de nuevos temas mediante la transformación de comentarios en temas centrales, o la integración entre temas diversos,
- innovaciones mediante la vinculación de diferentes temas en el diálogo,
- desarrollo de nuevos temas mediante la transformación de comentarios en temas centrales, o la integración entre temas diversos,

- Descubrimiento de lo novedoso en lo que acontece, lo actuado, lo dicho o escuchado,
- introducción de visiones de futuro y la reafirmación de las personas como productoras de conocimientos y prácticas,
- formulación de nuevos significados, argumentos inéditos o trascendentes y maneras de narrar una situación.

Las preguntas son una herramienta central del dialogo generativo y son significativas para las personas involucradas tienen el potencial de iniciar procesos de auto reflexión y favorecen el compromiso con la participación. Además de despertar la sensibilidad y el posicionamiento en el campo social para identificar aquéllas capaces de identificar significados para un grupo de personas.

La guía de la discusión (Ver Anexo E) contiene las temáticas basadas en objetivos y de estos se desglosan preguntas que serán presentadas a los participantes durante los grupos de discusión. Teniendo en cuenta concordancia de ellas con los objetivos del estudio.

La secuencia y el tono de las preguntas son tan significativo como las preguntas mismas. Deben ser no solo concretas sino también estimulantes, las preguntas que se plantearán en el grupo focal deben ser ampliables y en lo posible hay que llevar la discusión de lo más general a lo específico basados en lo anterior se realizó la construcción de una guía semiestructurada de preguntas (Ver anexo E).

Identificación y selección de participantes

Se realizara la invitación a los participantes por medio de invitaciones escritas y se realizó la confirmación de la asistencia vía correo electrónico con dos semana de anticipación, de acuerdo a esto se selecciona la población de la presente investigación, con estudiantes de la Fundación Universidad Los Libertadores. Los grupos están conformados por veinticuatro (24) participantes divididos en dos (3) grupos focales; se estima el tiempo de duración de cada grupo de tres (2) horas.

Se explicó a los participantes se los grupos focales la finalidad del consentimiento informado como un documento informativo en donde se invita a las personas a participar en una investigación, aceptar y firmar los lineamientos que establece el documento, autoriza a una persona a participar en un estudio así como también permite que la información recolectada durante dicho estudio, pueda ser utilizada por los investigadores del proyecto en la elaboración de análisis y comunicación de esos resultados.

7.6. VI FASE: FASE ALISTAMIENTO DE GUÍAS OPERATIVAS.

GUIÓN DE DESARROLLO GRUPO FOCAL

Se diseñó un plan operativo semiestructurado que abarque todas las posibles variaciones del grupo. Con el fin de garantizar la funcionalidad; para garantizar que cada grupo focal se desarrollará con metodología propuesta haciendo los resultados más confiables.

Además, este guion le ayudará a los investigadores dando parámetros de participación, definir roles, preguntas, organización, cronograma, etc.

LA DINÁMICA FUNCIONAL DEL GRUPO FOCAL COMPRENDE

La apertura: es el tiempo para que el moderador dé la bienvenida al grupo, de introducir el tema: se explica al grupo que el objetivo de estos grupos focales es reconocer la percepción y la pauta relacional del observador del acoso escolar en el contexto de la educación superior y que para esto se abordaran varios objetivos específicos. Así mismo las dinámicas características de un grupo focal y cómo funcionará. Se asegura que cada participante sea visible, escuche y sea escuchado perfectamente.

Se esclarecen los roles de los investigadores y sus funciones durante la sesión. Se presentara como material de apoyo audio visual, cortometrajes en donde se observa acoso escolar en diferentes modalidades con el fin de identificar cual es la percepción y la pauta relacional que cada estudiante hipotéticamente adoptaría en los diferentes casos con el propósito de registrar cómo los participantes elaboran individual y grupalmente su realidad y experiencia.

Lo anterior tiene como objetivo hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes frente al rol del observador del acoso escolar, abriendo el espacio a una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1997).

La segunda etapa, se plantea a través de la estrategia preestablecida y probada con la guía de discusión apoyada con la guía de preguntas, donde se aportan los parámetros y roles de los investigadores quienes se apoyaran entre sí con el fin de evitar las respuestas ambiguas, las socialmente aceptables o las preguntas demasiado abiertas o cerradas. Hay que tratar que sean específicas a la pregunta y finalmente mantener un cuidadoso control sobre el tiempo de desarrollo del grupo.

La sección de cierre además de llegar a un consenso en las conclusiones finales de la descripción de las pautas relacionales y percepciones del acoso escolar en el contexto de la Fundación Universitaria Los Libertadores, se incluye el agradecimiento a los participantes, insistiendo no solo de la importancia de su participación sino también en la forma cómo los datos serán utilizados.

ROLES

Una de las características a tener en cuenta en la aplicación de los grupos focales es que: los participantes se ven mediados por los investigadores que ejercen distintos roles, en el este caso se adoptan tres roles específicos:

Rol de moderador: (Monroy T) debe conducir a los participantes a una conversación. Las responsabilidades básicas son: mantener la discusión sobre la percepción y pauta relacional del observador del acoso escolar en la educación superior, llevando el ritmo e involucrando a los participantes en la conversación. El moderador establece un ambiente de confianza.

Al inicio del grupo, el moderador describe el protocolo de la discusión e indica las pautas que regulan el grupo; como: que la sesión será grabada para su futura transcripción de información y que existirá el principio de confidencialidad, en donde los nombres no serán revelados en las citas que se utilicen para los reportes posteriores.

Debe ser cuidadoso con realizar juicios morales o de cualquier tipo, desaprobando o aprobando a la opinión de alguno de los participantes, debe evitar cualquier intento hacia la coalición, atracción o relaciones favorecidas con los participantes, debe ser quien garantiza la interacción entre los participantes sin ser demasiado visible. “Debe explicar siempre la dinámica de la actividad, debe enfatizar que no se trata de hablar solos, sino que se debe generar un intercambio de ideas y debate entre los participantes” (Kitzinger, 1995)

Rol de relator (Monroy S.): El relator registra algunas respuestas consensuadas de los participantes y registra los mensajes ocultos. Debe tomar atenta nota del comportamiento de forma individual y global del grupo, en términos de reacciones, actitudes, formas de comunicación verbal y no verbal, etc. Apoyándose en equipos de grabación; esto con el fin de captar la mayor cantidad de información.

El relator debe tener una postura de imparcialidad y neutralidad frente a la opinión de los participantes y en ocasiones hacer intervenciones cuando lo considere apropiado, pero siempre al margen; es decir, nunca debe intentar influir en las respuestas o ideas de los participantes.

Rol de Observador (Suarez): Apoya al relator, registrando las respuestas pero principalmente observando las reacciones y los mensajes encubiertos de los participantes o relaciones específicas; en este caso el observador observará la observación de los observadores del acoso escolar a través de la pauta relacional y las interacciones en el grupo.

Adicionalmente observa atentamente las diversas interacciones entre los participantes, participantes-moderador, relator-participantes con el fin de identificar reacciones o características de comportamiento que son mediadoras en la pauta relacional que adoptan los participantes frente a la dinámica interaccional del acoso escolar.

7.7. VII FASE: FASE APLICACIÓN Y DESARROLLO DE LOS GRUPOS

LOGÍSTICA DE LAS REUNIONES DE LOS GRUPOS FOCALES

- El guion de organización del grupo focal.
- La guía de temáticas – preguntas.
- Listado de Participantes.
- Equipos de sonido, grabación y video.
- Lápices, marcadores y papel.

CRONOGRAMA

1 Recepción de los participantes 0 a 20 min:

- Se procede a dar la bienvenida y los agradecimientos a los participantes.
- Se realiza la presentación de los investigadores
- Se realiza el registro de asistencia.

- Se realiza la contextualización al tema.
- Se describen las normas del grupo focal.
- Se diligencia por parte de los participantes el debido consentimiento informado. Teniendo en cuenta el anonimato en la participación.
- Explicación de las consideraciones éticas.

2 Socialización e introducción a la temática 20min a 50min.

- Se le pide a los participantes que se presenten al grupo.
- Se le pide a cada participante que describa de forma subjetiva que es el acoso escolar.

3. Proyección de cortometrajes 50min a 90min:

- Video 1. Disponible en internet en: <https://www.youtube.com/watch?v=GJFkdX5t9LI>
- Video 2. Disponible en internet en: <https://www.youtube.com/watch?v=OylkW57q9D4>
- Video 3. Disponible en internet en: <https://www.youtube.com/watch?v=ShGTdefaxo4>
- Video 4. Disponible en internet en: <https://www.youtube.com/watch?v=NaVoR51D1sU>

4. Formulación, interacción y socialización de preguntas 90min a 160min.

- Cierre 160min a 180min.
- Actividad simbólica (ritual).
- Conclusiones.
- Agradecimientos al grupo por su participación y aportes.

7.7.1. Consideraciones éticas

Para esta investigación se tomaron en consideración los dictámenes éticos que guían un correcto ejercicio de investigación, en búsqueda de una producción de conocimiento con calidad

y sobre todo teniendo un alto cuidado con las personas que participen y se vean envueltas durante todo el proceso que conlleva un estudio o investigación. Éticamente se manejaron los principios de beneficencia, no maleficencia, bienestar y autonomía, principios que se manejaron durante todas las fases de la investigación. Igualmente se aplicó el principio de confidencialidad establecido en el código deontológico del psicólogo, mediante el uso del consentimiento informado con los participantes de la investigación. Por otra parte tomando una posición ética como investigadora, se decide retornar y retroalimentar los resultados con los participantes del estudio (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2009). Lo anteriormente nombrado se regirá a partir de los siguientes artículos:

Título II, disposiciones generales. Artículo 2, inciso 5° (confidencialidad), inciso 6° (Bienestar del usuario), inciso 8° (evaluación de técnicas) y inciso 9° (investigación con participantes humanos).

Título III en este apartado se considera que se debe ejercer una contribución teórica y metodológica en el ejercicio de la profesión psicológica como ciencia social.

Título VII, capítulo I artículos 27, 29, 30 y 31. La omisión de los datos de identificación de los participantes en los resultados y la divulgación de la investigación, la seguridad con la que se guardan los resultados e información obtenida y el consentimiento de los evaluados aún a sabiendas de que el procedimiento sería realizado por psicólogos en formación, son acciones que sustentan el respeto por este título.

7.8. VIII FASE: FASE ESTRATEGIAS DE ANALIS DE LA INVESTIGACION

ANALISIS DE DATOS

El análisis de la información recolectada a partir de los grupos focales se hará por medio de la codificación, matriz consecucional y diagramas. La codificación es uno de los procesos analíticos por medio del cual se identificarán los conceptos y descubrirán en los datos obtenidos, las propiedades y dimensiones de la percepción y pauta relacional del observador del acoso escolar en la educación superior; estas escalas pueden variar las propiedades generales de una categoría y le darán claridad especial y especificidad.

Para desarrollar el proceso de codificación se tienen en cuenta varios aspectos. El primero de ellos es:

7.8.1. Transcripción de informes.

Transcribir las grabaciones de la sesión, con el fin de reconstruir la atmósfera del grupo y las temáticas tratadas en el mismo. Se analizarán las relatorías en búsqueda de analizar las actitudes y opiniones que aparecen reiteradamente o comentarios sorprendentes, conceptos o vocablos que generaron algunas reacciones positivas o negativas de los participantes.

7.8.2. Transcripción de impresiones de los investigadores.

Al terminar el grupo focal, la discusión y conclusiones a las cuales se hayan llegado. La confiabilidad de la información se presume mejor, si se reconstruyen los eventos

inmediatamente. Los investigadores reconstruirán los aspectos de trascendencia, al igual que los detalles que pueden ayudar a enriquecer el informe final.

Cada investigador ejerce en la dinámica del grupo focal un rol diferente y su foco de observación distinto al de los demás investigadores. Por lo que se obtiene una visión pragmática de los sucesos en el grupo, ejemplo: actitud empática del moderador con un participante en específico.

7.8.3. Transcripción de matrices atlas

Los anteriores procesos se complementara usando el software ATLAS.ti, es un conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de vídeo, este software permite organizar, reagrupar y gestionar el material de manera sistemática.

No se busca automatizar el proceso de análisis, sino ayudar a agilizar muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación, como la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones; en conclusión es una herramienta más para tratar de obtener resultados más confiables.

8. RESULTADOS Y DISCUSION

Del trabajo de grado “componentes cognitivos y cibernéticos que influyen en la percepción y la pauta relacional del observador frente al acoso escolar en la educación superior”, se destacan varios resultados, que se trataran más adelante; un aspecto importante a enfatizar en este apartado es el uso de ATLAS.ti como herramienta, en la investigación. Se trata de un estudio deductivo, donde se eligió trabajar con la combinación de los diseños cualitativo (grupos focales). La práctica cualitativa, a través de los grupos de discusión y su contenido, conforme sugiere Miles & Huberman (1994), ha permitido estructurar y organizar la información a través de sistemas conceptuales de codificación y categorización, plantear hipótesis y someterlas a procesos de análisis.

Esta orientación abierta y recursiva en la que prevalece el discurso, junto con la utilización de la herramienta informática, ha permitido establecer conexiones entre todas las categorías de análisis, han quedado registradas adecuadamente a través de códigos en la herramienta ATLAS, ti.

A partir de la revisión de la literatura y su adecuado registro, se logró representar gráficamente el marco conceptual de la investigación, definiendo como ejes teóricos:

Marcadores de contexto evidenciados en el contexto de la educación escolar frente al fenómeno de acoso escolar en la educación superior.

- Pautas interaccionales construidas en el acoso escolar en la educación superior.

- Componentes cognitivos y cibernéticos del observador del acoso escolar en la educación superior.

Lo anterior, permitió crear y refinar el sistema de codificación utilizado para saturación del discurso de los grupos. Como parte de este proceso sistemático para ordenar los datos cualitativos, es decir, la articulación entre categorías de análisis o códigos logrando visualizar las dimensiones de cada categoría, cuales son más representativas y cómo se adecuan a las preguntas y/o hipótesis de investigación, representado en la tabla de codificación (Ver Anexo I)

El análisis a través de la unidad hermenéutica con los códigos asignados permite revelar manifestaciones encubiertas entre los datos de forma exploratoria. Logrando manejar, extraer, comparar, explorar y agrupar fragmentos con sentido de una gran cantidad de datos de los que se componen los estudios cualitativos.

Dentro del programa Atlas.ti 7.5 se asignó en la Unidad Hermenéutica como documento primario, la transcripción completa de las grabaciones correspondientes a los tres grupos focales realizados.

En la primera etapa se crearon códigos (en total, “14 códigos auxiliares”) con su correspondiente red para enlazarlos de forma sistemática. Este proceso de clasificación y ordenación de los códigos, ha facilitado la identificación de las categorías de análisis, sus propiedades y dimensiones, lo cual ha posibilitado establecer las primeras relaciones entre ellas.

Para los estudios de investigación cualitativa, se presentan de una forma conjunta los resultados y su discusión, y así fueron elaborados, correspondiendo a la forma concreta de llevar a cabo este tipo de investigación. Para la realización de este estudio se concertaron 3 grupos focales con 24 participantes.

Con la primera fase del análisis de las transcripciones según el método de “open coding”, se obtuvo más de 1240 códigos de las citas textuales seleccionadas. La codificación inicial y el análisis de los códigos. En el (ver anexo 9) se puede observar la frecuencia de aparición del código, sin embargo, dicha información no es relevante, ya que se arrojan códigos de repetición gramatical, la información que se rescata y es válida para la investigación es la relación de participantes que hablan de una misma idea y cuales hablan de ideas diferentes o contrarias.

El siguiente paso en el proceso de análisis fue agrupar los códigos en categorías y redes. (Ver Anexo 9) Las categorías son un grupo de códigos que están relacionados entre sí refiriéndose a un mismo tema. Por tanto, son un concepto más amplio de agrupación de códigos que permite ver en conjunto los datos sobre un tema y poder iniciar el primer nivel de interpretación.

Del análisis de las entrevistas y los códigos emergieron catorce (14) categorías, a partir de las cuales se realizó el proceso de interpretación. El primer nivel consta de un análisis de resultados obtenidos sobre cada tema y el peso específico de lo que en este caso perciben los participantes.

Esta etapa de análisis tiene como finalidad interrelacionar los diferentes temas entre sí y a la vez con cada informante y sus características y contextos para obtener explicaciones de los resultados. Para ello se elaboró una tabla que ofreciera una visión general de los datos (Anexo 9), valorando las categorías creadas de nuevo sobre cada participante. El resultado de este nivel de análisis ha sido la identificación y valoración de los grupos focales.

El primer nivel de análisis se pretendió describir, como es la percepción del observador y cuál es su pauta relacional en la dinámica del acoso escolar, de igual forma como los demás actores de dicha dinámica construyen su percepción y adoptan diferentes pautas relacionales en el acoso escolar y cuál es su participación en esta. Esta hipótesis se trasladada a cada caso en particular, para confirmarla o por el contrario para descubrir matices diferenciales entre los participantes.

El segundo nivel de análisis es indagar si existen Pautas interaccionales construidas en el acoso escolar en la educación superior para ello es necesario realizar un proceso inductivo de interpretación de los resultados que permite explicar mediante una hipótesis dicho fenómeno si estas se ven mediadas por marcadores de contexto, presencia física, expresiones verbales y no verbales .

El ultimo nivel Reconocer los aspectos cognitivos y cibernéticos que influyen en la percepción del observador sobre el acoso escolar en la educación superior de la Fundación universitaria Los Libertadores y su construcción de una pauta interaccional, que mantiene el problema.

El análisis de datos es el precedente para la actividad de interpretación. La interpretación se realiza en términos de los resultados de la investigación. Esta actividad consiste en establecer inferencias sobre las relaciones entre las variables estudiadas para extraer conclusiones y recomendaciones (Kerlinger, 1982). La interpretación se realiza en dos etapas:

- a) Interpretación de las relaciones entre las variables y los datos que las sustentan con fundamento en algún nivel de significancia estadística.
- b) Establecer un significado más amplio de la investigación, es decir, determinar el grado de generalización de los resultados de la investigación.

Las dos anteriores etapas se sustentan en el grado de validez y confiabilidad de la investigación. Ello implica la capacidad de generalización de los resultados obtenidos.

Por tal razón “Analizar significa establecer categorías, ordenar, manipular y resumir los datos” (Kerlinger, 1982). Este proceso de investigación se procedió a organizar los datos recaudados a fin de explicar e interpretar las posibles relaciones entre los diferentes códigos con el fin de establecer conexiones entre las diferentes categorías de análisis.

Las tablas diseñadas para el análisis de datos se incluyen en el reporte final y pueden ser útiles para analizar una o más variables. En virtud de éste último criterio el análisis de datos se hace de diversas formas a través de las categorías de análisis convertidos en códigos en la herramienta informática.

Como ya fue explicada la estadística descriptiva permite organizar y presentar un conjunto de datos de manera que describan en forma precisa las variables analizadas haciendo rápida su lectura e interpretación.

Entre los sistemas para ordenar los datos se encuentran principalmente dos: a) la distribución de frecuencias y b) la representación gráfica. Estos sistemas de organización y descripción de los datos permitieron realizar un análisis de datos a través de los códigos y sus posibles relaciones entre sí.

Distribución de Frecuencias, se utilizó para hacer la presentación de datos provenientes de las observaciones realizadas en los grupos focales, estableciendo un orden mediante la división en clases y registro de la cantidad de observaciones correspondientes a cada clase (código). Lo anterior facilitó la realización del análisis e interpretación de las características que describen el acoso escolar e la educación superior.

Por otra parte la presentación gráfica permite observar las relaciones entre los diferentes componentes que forman parte de la Unidad Hermenéutica, sino que serán también podemos establecer nuevas relaciones entre componentes o incluso instaurar nuevas categorías de análisis (códigos, anotaciones).

De acuerdo a la investigación realizada se dará a conocer los resultados obtenidos, el análisis, las conclusiones y las recomendaciones de dicha investigación por lo cual comenzaremos abarcando el acoso escolar en la educación superior, como es sabido este

fenómeno se ha desarrollado más en el contexto escolar y su visibilidad en la educación superior no ha sido tan reconocida, de acuerdo a esto traeremos a colación uno de nuestros principales referentes teóricos Rojas, 2013 quien realizó su investigación en el contexto universitario de la Fundación universitaria Los Libertadores, dando a conocer los resultados de este fenómeno, donde percibe que el Bullying se encuentra en la institución pero en menor relevancia.

Teniendo en cuenta esta investigación, se decide corroborar el fenómeno del acoso escolar en la educación superior, realizando un estudio que lleva como nombre Los componentes cognitivos y cibernéticos que influyen en la percepción y la pauta relacional del observador frente al acoso escolar en la educación superior de acuerdo a lo mencionado se realizaron tres grupos focales que evidencian este fenómeno y por medio del instrumento de investigación (Atlas ti) podemos comenzar con el análisis y posteriormente los resultados.

Se plantearon 5 objetivos específicos con el fin de dar respuesta al objetivo general, de esta forma dar respuesta al vacío de conocimiento planteado en la investigación por lo que a continuación se exponen los objetivos específicos y el análisis de datos obtenidos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El primer objetivo planteado fue describir desde la percepción del observador la pauta relacional que construyen los actores en el acoso escolar y cuál es su participación en esta.

Frente a la pauta relacional que ejercen los diferentes actores inmersos en el fenómeno del acoso escolar en la educación superior se evidencia que existen múltiples conductas o pautas de

comportamiento y dependiendo de la esta efectivamente puede existir un aumento o una disminución del acoso por parte de los victimarios hacia la víctima

Pero la pauta relacional predominante con la cual se ejerce o se ejecuta el acoso escolar en la educación superior por parte de los victimarios hacia las víctimas se presenta con comportamientos de burlas y ridiculización y sometiendo a la víctima a un aislamiento social y el progresivo deterioro de sus redes sociales en el aula como se evidencia en el siguiente fragmento “Yo creo que es cuando el grupo, como lo hablaba mi compañera, lo aleja. Es como dejarlo solo allá, a esa persona, porque sabe más que todos, supuestamente, porque se las sabe más que todas. Es como apartarlas, como “no, no andemos con él” O “Era un tema fuerte, reiterativo en donde se burlaban y ¡ajá! Y otra vez. Comentarios en lo que uno, de pronto no estaba acostumbrado” (Participante).

Este tipo de comportamientos por parte del grupo o por parte de un alumno o varios puede repercutir fuertemente en los alumnos acosados presentado comportamientos de aislamiento o en casos más severos cancelación de materias o el abandono total de sus carreras profesionales como manifestó un participante “Pues de pronto como lo hablábamos ahorita, porque la persona que está siendo acosada, empieza a excluirse del grupo de pronto nosotras, no tenemos siempre todas las mismas clases a la misma hora, pero si nos vemos frecuente, y uno ve pero yo estoy viendo que esa persona que empezó hablándose con nosotros ya no se integraba y algo está pasando por que ya no viene a clase o se hace sola, un trabajo en grupo y no profe yo mejor trabajo sola, pues si se empieza a alejar del grupo apartar demasiado, o llega el

punto de que no, se cambió de jornada me cambio de semestre de universidad no sé” (Participante)..

Frente a la dinámica descrita anteriormente de las pautas predominantes de las víctimas y victimarios del acoso escolar en la educación superior, se encuentra que el rol del observador es de vital importancia y según su comportamiento puede potencializar el acoso o detenerlo y la mayoría de ellos son conscientes de su importancia y ejercen un rol más participativo “Yo me empecé a hablar mucho con esa persona quien era la víctima de bullying, entonces cuando ellos vieron que todo el mundo empezó a sensibilizarse del tema, entonces que todo el mundo ya saludaba al compañero que ya empezaron los otros como a, la exclusión que estaban ellos haciendo, nosotros dijimos: ¡no! Un momento, porque él es un buen alumno y si quiere participar, pues que participe. Entonces como que frenó un poco la cosa. A parte, los profesores se dieron cuenta también” (Participante).

Otro comportamiento muy frecuente fue el rol de un observador que se une a las burlas hacia la víctima, ya que muchos de los participantes aceptaron tener comportamiento de burla hacia sus pares pero no imaginaban que dichos comportamientos repercutieran en sus compañeros de forma tan fuerte como refiere un participante “Pues, perdón, en el salón de nosotros si hubo una compañera por un comentario que hizo otra compañera y le afecto muchísimo, y ella ósea, de pronto no lo dijo por hacerle daño creería yo, no sé, no sé ,(se descacho), si pero demasiado pero le afecto tanto, porque se empezó hacer como ella no debió haber hablado así, pero ella se iba sintiendo súper mal, mal ella cancelo esa materia, ósea tras ese comentario que hizo esa compañera ella dijo no, que pena pero no ya uno la veía y se hacía

en un rincón y uno le decía pero tú no puedes por un comentario que ella dijo y no lo dijo mal digamos lo así y ella dijo no y cancelo materia por eso y se ha venido al tanto cuando ella empezó a el trabajo entonces tomo decisiones de que no quiere ver ósea no quiere estar casi con esa persona ósea ya solo ve tres materias si vez (Participante).

Si por un comentario, pero de pronto no se ósea de pronto la otra niña no lo diría de maldad, creería yo. Pues sí estuvo mal hecho, de pronto - De pronto no se utilizaron las palabras adecuadas - Adecuadas pero si la ofendió, se sintió muy mal y ella trata de no atravesarse con esa compañera, pero ella es buena compañera ha cambiado cositas y me parece que es buena y a ninguna de mis compañeras le veo nada malo, pero si hubo ese problemita ahí y trata de no chocarse con ella” (Participante).

Otro aspecto importante evidenciado y muy marcado en los diferentes observadores del acoso escolar es que perciben que la pauta pasiva de la víctima facilita su exposición al acoso escolar dado que no ejerce ningún comportamiento para detener el acoso y por el contrario con su actitud incitan a que esta problemática se presente como se evidencia en el siguiente fragmento “Pero digamos que se llega al grado que hay personas que desafortunadamente son débiles. Sí a mí me hacen bullying, yo mismo me excluyo y me someto y ya. Entonces me dejo y una cosa conlleva a la otra y entonces ya me sentí mal. No es lo mismo que una persona fuerte te diga: loquitos ellos si no quieren estudiar. Pasó y los dejaron a ellos allá, porque no le pararon bolas y ya. Pero hay casos en los que todas las situaciones han llevado al suicidio, porque es una persona débil, porque digamos de carácter no dice yo puedo, no me voy a dejar y respéteme. Yo creo que sería como afianzar esas bases, de la falta de tolerancia de los demás, como puede ser

él, ella o los demás, tolerantes, porque todos no somos iguales” (Participante).o “Todo depende de la vulnerabilidad de la persona, digamos si yo me siento físicamente insegura y si a mí me atacan, yo no voy a tener la valentía de decir no me diga eso, porque me siento insegura. ¿Cómo voy a defender algo de lo que yo mismo dudo? En cambio, en términos de conocimiento si a mí me dicen, yo peleo, porque estoy segura de eso” (Participante).

Existen múltiples miradas desde los observadores pero se un consenso invisible en los diferentes participantes de ser más asertivos frente a las diferentes situaciones donde se debe ser prudente y utilizar la terminología adecuada como refiere un participante “no es lo mismo digamos en una situación que yo le digo a la persona: ¡ay! ¡Cállese! Tal por cual... a que yo le diga: venga hermano no haga eso. Es la forma en la que se dice todo y en la que yo lo asumo” (Participante).

De igual forma se evidencia un observador más consiente con un proceso auto reflexivo y autocritico dado las diferentes apreciaciones como “en cuanto a lo conversado, se puede deducir que enfatizar a las personas, socializar la problemática y contribuir para que las demás personas tengan conciencia de que de que esta problemática, no lo afecta solo al agresor, ni al individuo, si no a las demás personas” o “también comparto lo que dice mi compañero, porque en alguna oportunidad como tal si lo vimos, no afecta a una sola persona; al que está agrediendo, al que están agrediendo, sino todo un grupo, porque se siente una tensión” (Participante).

El segundo objetivo planteado fue Identificar los marcadores de contexto del acoso escolar a partir de los relatos de los observadores; como a través de estos se comprenden el funcionamiento de los sistemas sociales porque indican las reglas de la acción.

En los marcadores de contexto se evidencio que existen múltiples y variados pero los más relevantes según los relatos de los participantes de los grupos focales son los roles de poder, factor económico estatus social, cultura universitaria y estos se profundizara a continuación:

Uno de los conceptos más predominantes en los relatos de los observadores son los juegos de poder y como por medio de estos los alumnos intentan tener una jerarquía en el grupo generando diferentes estrategias para obtener un estatus social, esto causa inestabilidad en el sistema social y facilitando que un par buscando el reconocimiento del grupo pueda someter a otro par a diferentes comportamientos ofensivos o incluso de maltrato.

Esto se evidencia en las aulas como describe un participante “el tema de los juegos de poderes, dan a que uno no llegue a participar en algo, a que uno se tome unas impresiones como estas, a que si uno pasa va a fracasar totalmente académicamente, y si fracasa no es solamente con el profesor, es con sus compañeros que es un tema súper delicado que de igual manera va en uno, si yo lo hago mal, soy como muy (despreocupado), ese es mi problema, no me voy a ir, yo de cierta manera trato como de retroalimentarme, porque sé que es un proceso evaluativo y sé que yo puedo mejorar. Mala onda y en cierta medida uno en una retroalimentación uno lo toma mal, no aprende de eso y tampoco toma medidas sobre eso” (Participante).

En medio de las dinámicas sociales de jerarquización anteriormente descritas se evidencia que el rol del docente ejerce una gran influencia en el grupo dado que por su preponderancia dentro del sistema educativo, este con cualquier actitud o pauta interaccional ya sea de aprobación o desaprobación puede influir fuertemente en el sistema “Profe es que estaba

trabajando, no pude entregar el trabajo- y los profesores son como más flexibles y lo entienden a uno un poco más. De pronto en el tema de lo de las notas a veces es cansón, porque nosotros siempre competimos y queremos siempre tener las mejores notas. Entre los mismos estudiantes hay competencia y más cuando un profesor empieza a decir, este es el bueno y este es el malo, pues también los profesores se meten en esa dinámica, pues sí contribuyen mucho a ese problema” (Participante).

De acuerdo a esto se evidencia en las aulas una fuerte competitividad entre los pares por desacatarse en las diferentes asignaturas y en algunas ocasiones promovido por los docentes, sin embargo en ocasiones es tan fuerte la competitividad que se llegan a tener comportamientos despectivos y peyorativos hacia los pares e incluso según manifestaron los participantes esta rivalidad se da entre los mismos docentes “Yo también pienso que hay otro escenario bien complicado y es que también digamos que eso no pasa solo entre los estudiantes, sino que también entre los profesores. Entonces por decir, llegan: Yo soy doctor de aquí de la facultad y Pepito Pérez no. Sí, tenemos un profesor que es así literalmente y yo me le paro a él y le digo: ¿Cuál es su sustento para eso? Si no, pues no me sirve y ya, y paso por encima de él. Yo la vez pasada me puse analizar como ese juego del discurso de ese profesor y decía: Hombre así es todo en su vida entonces. Si no me sirve yo paso a la siguiente fase y así lo anulo a usted. En vez de decir ¿qué puedo tomar de bueno de esto? O en vez de decir venga y trabajemos juntos para esto, yo simplemente anulo las ideas de los demás y eso pasa mucho entre profesores e incluso en la psicología pasa eso ¿usted es conductista? Y esa mierda ¿para qué me sirve? ¿Usted es psicoanalista? ¿Para qué mierdas me sirve?” (Participante).

Otro marcador de contexto predominante es la cultura universitaria y las reglas implícitas de cada universidad dado que estas reglas varían según factores como si es pública o privada, con un pensamiento liberal o conservador, estrato socioeconómico predominante son aspectos que pueden determinar la cultura universitaria “Considero que por lo que se da, es por esa connotación social, porque si uno nota, en las universidades si públicas o si privadas, varía el mundo. Por ejemplo en la universidad que es pública, es más de connotación de pensamiento: que él es de derecha que, él es de izquierda. Entonces una exclusión total. En las universidades tienen a darse esto, y ya en las universidades públicas, las personas son más estudiosas en ese sentido, como tienen la beca, tienen que mantener el promedio, entonces no hay esa rivalidad. En la universidad si he sentido que si la persona es más estudiosa. Si lleva mal los trabajos entonces ya se empieza a excluir, porque “qué pereza socializar con esas personas”. También se da por estrato, si uno se da cuenta en las universidades “si él tiene un nivel económico inferior al mío”, si el otro habla, entonces como que mejor no me relaciono mucho y ahí es una exclusión y por eso se da en el ámbito universitario” (Participante).

Un aspecto que es determinante dentro de la cultura universitaria es el factor económico dado que los alumnos con más comodidades económicas estudian generalmente en la jornada diurna mientras que por otro lado los alumnos con menos comodidades estudian en las noches y trabajan en el día con el objetivo de poder financiar o pagar sus carreras universitarias, esta variable hace que existan diferencias marcadas e incluso rivalidad entre las dos jornadas Bueno en algunas ocasiones “yo también he visto que de pronto en la parte económica hay algunas personas que traen un beneficio más que otras, entonces ellas tratan como de subestimar a la otra

persona por esa parte y yo creo que ahí también se presenta bullying en ese sentido” (Participante).

Este último aspecto también permite establecer pautas de cómo se ejerce el acoso escolar en las dos jornadas ya que en la mañana tiene mayor importancia a nivel social el dinero o poder adquisitivo y en la jornada nocturna la importancia está dada a la competitividad en el aula. También lo que yo he visto en jornada nocturna y mañana, digamos del bullying es que acá lo competitivo es las notas. “Yo digo que en la mañana por lo que frecuentemente llego temprano, digamos es nivel económico, he visto mucho. Bastante nivel económico. Yo tengo más, mi papi me da, tengo carro, usted no sé qué... y yo por lo general llego a la universidad y me hago acá enfrente y allá los muchachos siempre van donde el señor y pues obviamente uno escucha muchas cosas y están los que: cálese que usted nunca me paga. Usted es un pobretón. Entonces uno ve más que todo el bullying a nivel económico más que educativo, que es totalmente diferente al de la noche. A uno qué le importa, usted tendrá o no, pero yo vengo es por mi nota y yo tengo más que usted. Acá es así, a mí no me importa si usted viene estrenando tenis, a mí me importa es que yo tengo cinco y usted se sacó uno. Esa es la realidad de la noche. Así es” (Participante).

Finalmente se evidencia que aunque existe diferentes marcadores de contexto y estos a su vez comporten reglas implícitas en los diferentes sistemas sociales, lo que permite que cada individuo tenga una mirada pragmática y diferente a los demás, pero a pesar de estos muchos participantes reconocen lo importante que es respetar las diferencias y no discriminar o rechazar a otro individuo por dichas diferencias “Usted tendrá sus motivos para pensar eso y todos los

puntos de vistas son válidos. ¿Quién dice que no? Más bien construyamos conocimiento. Es eso de ahí, dejar de lado las diferencias de que usted tiene más plata, usted es más bonito o usted hace eso, usted hace lo otro y es eso, como empezar a valorar esos escenarios. Yo veo que acá directamente y lo que hablaba ahorita de los de la mañana y los de la noche y uno entra a un juego increíble de cómo llega a ser uno tan despectivo con los de la mañana y cómo los de la mañana nos pueden llegar a ver a nosotros como esos hijueputas de la noche. Es así. Uno llega acá por la noche y dice: esos chinitos... hombre, son pelaos, también están aprendiendo. Nosotros tenemos otra dinámica. “Esos cuchos por allá, ¿para qué estudian si no van a conseguir trabajo? Ellos deben pensar lo mismo que nosotros y ahí también está el juego de presión, por eso es acá llega el de la mañana, se tira una materia que tiene que ver los sábados y uno lo ve en una esquina sentado, solo. Uno lo mira y dice ¿usted es de la mañana? Pobre ricachón” (Participante).

El tercer objetivo que se planteo fue Identificar como la presencia física de la víctima – victimario influye en la percepción del observador del acoso escolar y a la vez en su pauta relacional. Al plantear este objetivo basados en la literatura consultada se esperaba obtener resultados que demostraran que la presencia física fuera un factor determinante en la aparición de este fenómeno,

En las investigaciones consultadas se describe al victimario como un individuo fuerte con una presencia física robusta y a la víctima como débil una presencia física, sin embargo según los relatos de los participantes la presencia física sea fuerte o débil no es un determinante para

que se manifieste el acoso escolar, ya que este se presenta más por factores de competitividad a nivel intelectual en las aulas.

Como manifiesta un participante de los grupos focales “dentro del ámbito acá universitario ¿Sí? Para mí si hay una notable diferencia en el ámbito escolar y el ámbito universitario en cuanto al bullying, porque si bien en el ámbito universitario es más silencioso, no es tan físicamente y no es tan directo, pero si se presencia cuando por ejemplo en una exposición, la burla, la no escucha como tal a la exposición, con la crítica, pero no con la crítica objetiva al tema, sino frente como a la persona, eso es una agresión y eso es bullying, entonces en la universidad es muy curioso, porque no se maneja el bullying así tan explícitamente y no se reconoce por parte de los estudiantes de los profesores, pero sí está, porque venimos con eso desarrollándolo desafortunadamente desde el colegio, desde el ámbito escolar” (Participante).

Se puede evidenciar que los participantes refieren que el acoso escolar en la educación superior es diferente al acoso escolar de la educación básica secundaria dado que existen atributos particulares que hacen que esta sea diferente como lo referencian los participantes “en cuanto a la competitividad que se presenta en los grupos que hay. De pronto comentarios como: “¿usted qué hace aquí? ¿A qué viene?... Usted es un bobo. Yo tampoco estoy de acuerdo con eso. No me gusta. De pronto sí tuve la oportunidad de vivirlo alguna vez acá, pero lo que digo, no estoy de acuerdo”(Participante).

Varios de los participantes definen o categorizan un nuevo tipo de acoso denominados por ellos mismos como acoso intelectual “Un juego de poderes entre toda la parte intelectual, el

psicólogo es muy dado a eso, a pelear. Entonces cuando un dice: la conducta... el otro dice es que eso o me parece y ahí se forma la trifulca, se les pone la cerveza afuera y se la pasan toda la tarde hablando del mismo tema. Es complicado y eso también pasa entre profesores y ya que cada uno es especialista en lo de cada uno, no llegan a respetar las ideas de los demás. Yo veo que el juego de la presión social y de todo eso, es un tema de tolerancia y de respeto. Es como si usted quiere pensar que la luna es de queso, piense que la luna es de queso, es su subjetividad, piense si quiere eso o no. Lleguemos a un acuerdo, en donde usted está de acuerdo y yo también estoy de acuerdo y tenemos que llegar a orientarnos y es que eso pasa, para qué quiero refutar su idea si es lo que usted piensa y usted se ha criado bajo eso” al realizar la búsqueda en literatura de lo denominado acoso intelectual se no se evidencia estudios concretos sobre esta, totalmente diferente por lo cual al indagar en lo expuesto por los participantes se evidencia que se trata de burlas acompañadas por comportamiento de desaprobación hacia un compañero que expone respuestas equivocadas o erróneas frente a un tema específico” (Participante).

Refieren que el acoso intelectual esta mediado por la competitividad y se ejerce hacia los menos participativos o con menos conocimientos aunque en ocasiones también se ejerce hacia la persona más participativa “empiezan como a criticar a esa persona entonces sí, se a generar todo ese rollo, porque la persona sobre sale como en todo, todo es como una competencia donde una persona sobresale y le va bien que fastidio entonces es todo pila y uno ni se lo dice a la misma persona si no que uno se lo comenta a los compañeros otra vez de pronto como nos pasaba por que ya nos pasó, que estábamos en una clase ya van hacer las diez y ella pregunte y pregunte y no la dejábamos pues ella estaba muy contenta y nosotras que mamera otra vez, son las diez” (Participante).

El cuarto objetivo planteado se trata de analizar como las expresiones verbales y no verbales de los actores del acoso escolar inciden en la percepción y la pauta interaccional del observador con los mismos, es este apartado se buscó conocer cuáles son los aspectos más destacados dentro del lenguaje verbal y para-verbal en la dinámica del acoso escolar en la educación superior.

En primer lugar los participantes manifestaron los diferentes comportamientos de las víctimas acompañado por expresiones verbales como tartamudeo, inflexiones de la voz, acompañado de lenguaje corporal como; falta de aire, temblores, sudoración, hipervigilancia, bloqueos mentales, torpeza o dificultad para actuar, impulsividad e inquietud motora.

Se evidenció que existe una fuerte relación con la ansiedad debido a que las personas víctimas de estas burlas tienden a aislarse y no vuelven a participar en clase debido a estas generando ansiedad generalizada y teniendo un alto grado de predisposición hacia ser expuestos en público por lo que tratan de pasar desapercibidos. Pero según los relatos de los participantes no lo logran al contrario son más proclives a la desaprobación social y al escarnio público dado que cuando se presentan exposiciones, exámenes o preguntas al azar tienden a desarrollar comportamientos de ansiedad como dificultades de atención, concentración, memoria, preocupación excesiva, expectativas negativas, , pensamientos distorsionados, etc., esto acompañado de las reacciones de sus compañeros (burlas) es un detonante para el aislamiento social y en ocasiones drásticas el abandono de la educación superior.

De la misma forma existen comportamientos o actitudes particulares de los victimarios donde se busca ejercer el control o acosar a sus pares con comportamientos reiterativos de burlas risas y ridiculización frente al grupo con el fin de obtener un lugar predominante en el grupo “Pero además de la envidia se puede agregar que es la persona de yo digamos que se puede ejercer control sobre esa persona. Ya que digamos uno como agresor lo que quieres es que mostrar como un poder que tiene sobre el ámbito social de esa persona puede afectar los sentimientos de esa persona hasta el punto de un suicidio o una depresión bastante fuerte” (Participante).

Aunque mucho de los participantes refieren haber tenido expresiones verbales o de comportamientos despectivos hacia sus pares sin imaginar la trascendencia que tendrían sus acciones, “inconscientemente, porque una compañera me decía que cuando yo había empezado aquí al principio era humillante y miraba mal, pero yo no me daba cuenta. Hasta que después dije que con nuestras acciones podíamos hacer daño a los demás sin saber. Por eso es que puede pasar la situación de víctima a victimario en diferentes situaciones o en diferentes escenarios” (Participante).

Según los relatos de los participantes se puede deducir que muchos de ellos consideran que en ocasiones no son asertivos, no generan empatía para realizar algún tipo de comentario o de crítica constructiva y causan daño sin intención alguna a sus compañeros. “Es diferente. Por ejemplo que te digan: No me gusta tu chaqueta. Es muy diferente a que te digan, no me gusta tu chaqueta, es horrible, te ves gorda, etc.” (Participante).

Otro ejemplo de la comunicación no asertiva se describe a continuación por uno de los participantes“ Yo le comentaba ayer a Marce que una compañera se puso a llorar por un comentario que hizo la otra compañera. Entonces cuando salimos le dije: ¿no te vas a ir con nosotras? Me dijo no. Nosotras tenemos un grupo en el Whatsapp y apareció: acabó de abandonar el grupo y le escribí: ¿por qué abandonaste el grupo? Y me dijo contigo no es, es por otra persona. Después le dije: por qué te vas a dejar apartar de nosotras por un comentario que de pronto yo dije que se había sentido mal por tu comentario y ella dijo: yo no lo hice de aposta y yo le dije eso pasa porque tú no piensas y lo hablas de una y ella me dijo sí yo sé que soy así. Yo le dije no me parece que nos dejemos que te tengas que alejar de nosotras. Entonces yo como que intento estar allá y estar acá. Es incómodo, porque a veces me voy a hablar con ellas. A mí no me interesa si ella se pone brava, por ejemplo ella llegó y yo estaba sentada con Marcela y ella se sentó con nosotras a trabajar, sino que yo siento que las demás van a decir a es que ella se la pasa con ella” (Participante).

- Te sientes como entre la espada y la pared.

- Lo que va a pensar el grupo y lo que ha pensado es que en ese grupito todas son iguales, y uno dice. Yo saco a una y a ti. Pues las otras dos no, porque la otra niña grandecita es como igual a ellas. No sé.

- Igual dejémonos de vainas. Aquí tocando el tema como profundamente, sí está pasando algo entre el grupo. Sí hay como cierto matoneo de todas contra todas.

- Con las otras lo que yo les he dicho: por qué usted no le dijo tal cosa. ¿Sí? Pero de meterme a esto. No”(Participante).

En el anterior fragmento se evidencia las diferentes pautas relacionales en la dinámica del acoso escolar entre la víctima y el victimario y el observador que intenta ser mediador, por tal razón toma un lugar de suma importancia dado que en su comportamiento o la pauta que pueda adoptar puede ser decisivo en la Resolución del conflicto.

Se observa en muchos casos relatos de observadores asertivos “Yo me empecé a hablar mucho con esa persona quien era la víctima de bullying, entonces cuando ellos vieron que todo el mundo empezó a sensibilizarse del tema, entonces que todo el mundo ya saludaba al compañero que ya empezaron los otros como a, la exclusión que estaban ellos haciendo, nosotros dijimos: ¡no! Un momento, porque él es un buen alumno y si quiere participar, pues que participe. Entonces como que frenó un poco la cosa. A parte, los profesores se dieron cuenta también” (Participante).

El último objetivo consistió en reconocer como la historia de vida y los ciclos vitales del observador influyen en la percepción que establece en el acoso escolar y como a través de ésta construye su realidad y su marco autorreferencial. Por los resultados evidenciados anteriormente es claro que la historia de vida y el ciclo vital de cada observador influye en su percepción, por ende en su pauta relacional.

Esto se manifestó a lo largo de los grupos focales en los relatos como; “Yo pienso que a veces llegamos o se supone que uno llega a la universidad ya un poco más maduro, se supone, pero a veces no es así, ¡yo pienso que a veces llegamos a un grupo y en el caso de nosotras que

somos mujeres es un poquito más complicado entonces de pronto ósea ahí personas que les molesta que otra persona es que no sé cómo decirlo!” (Participante).

Recordemos que el ciclo vital o historia de vida contiene la dimensión temporal que hace referencia a las secuencias cronológicas; aspectos influenciados por roles, que se esperan, propios de la edad: un aspecto importante es la edad la mayoría de personas que ingresan a la educación superior se encuentran en el periodo de la adolescencia y algunas características psicológicas de esta etapa es la necesidad de independencia, actitud de rebeldía, importancia al auto concepto y autoestima y preocupación por el futuro o la vocación.

Otros factores como los roles que cada observador del acoso escolar pueda llegar a desempeñar en los diferentes sistemas en los cuales se encuentra inmerso como ambiente laboral, padre, madre, hijo etc., puede hacer que su percepción se vea influenciada por estos aspectos y adoptar una pauta relacional de diferentes formas y en ocasiones agresiva como refiere un participante “No comparto lo que dice ella, porque en muchas ocasiones, hay muchas personas que vienen cargadas de sus entornos familiares, sus entornos laborales y muchas formas de sacar todo eso es agrediendo a las demás personas y pues maltratándolo de diferentes formas” (Participante).

Muchos de los participantes mencionaron marcadas diferencias entre los estudiantes de la mañana y la noche ya que existe una diferencia entre los alumnos de la mañana quienes tienen un promedio de edad más bajo comparados a los alumnos de la noche, de igual forma a los roles que cada uno desempeña dado que muchos alumnos nocturno ya son padres.

Estas diferencias hacen que su percepción frente al acoso escolar pueda tener diferentes características o las pautas interaccionales sean diferentes y el acoso escolar se presente con diferentes comportamientos, por tal razón para la comprensión del acoso escolar en la educación superior se deben tener cuenta estas diferencias y ver el fenómeno holística entendiéndolo que aunque es la misma universidad existen diferencias entre las dos jornadas ya que son sistemas diferentes y las reglas implícitas varían.

Otro aspecto relevante es la dinámica familiar del observador y su historia de vida por la cual forma su marco autorreferencial en este proceso del observador se ven inmersos diferentes sistemas como el familiar, colegio, barrio, laboral, etc. El resultado de la interacción con estos sistemas forma parte de percibir los distintos fenómenos entre ellos el acoso escolar en la educación superior, por lo que se deduce en los relatos de los participantes que para aminorar esta problemática se deben tener en cuenta los diferentes sistemas “como, controlar el bullying en los colegios y en diferentes sitios porque no solo son en los colegios de pronto en la parte laboral desde la misma casa ya que se enfocaría ¡ahh ahorita con progreso de las personas que se enfocan así mismas hacia la parte individual entonces ahí es donde erradicaría el problema!” (Participante).

Es una realidad que la academia solo representa una parte de la formación de ciudadanos y existen otros escenarios que forman parte de la formación de los mismos por lo cual se deben tener en cuenta que influyen la pauta o comportamientos ejercidos por algunos estudiantes en las aulas escolares, seguramente si tratamos estos aspectos y vemos el acoso escolar de forma

holística comprendiendo que en esta dinámica se ven inmersos varios roles, sistemas y reglas implícitas propias de cada sistema.

Con base en esta visión integradora se brindara relevancia todos los aspectos en dinámica relacional del acoso escolar en la educación superior, de esta forma plantear estrategias de prevención más efectivas, adecuadas a los diferentes contextos fortaleciendo los valores y autoestima de cada participante. Esto ya es percibido por los participantes de los grupos focales quien refieren “Como consecuencia de que haya una buena educación, hay una buena autoestima. Si tú tienes una buena educación, si sabes que tienes que respetar a los demás y que hay diferentes formas de pensar, vas a tener una buena educación y muy seguramente, independientemente de las habilidades que tu tengas; hablando de las habilidades sociales, de las habilidades cognitivas, de todas las habilidades que nos hace como seres humanos, yo voy a tener la capacidad que en el momento que se me presente una situación en donde me estén trasgrediendo yo la sepa frenar independientemente que yo sea tímida que sea introvertida, pero voy a tener una habilidad, de pronto no como yo de decirle: qué le pasa a... mí no me joda, pero sí de parar la situación. Entonces yo pienso que la base de todo sería la educación” (Participante).

El objetivo principal de la investigación es reconocer los aspectos cognitivos y cibernéticos que influyen en la percepción del observador sobre el acoso escolar en la educación superior de la Fundación universitaria Los Libertadores y su construcción de una pauta interaccional, que mantiene el problema.

Frente al objetivo principal se evidenció que si existen aspectos cognitivos y cibernéticos propios de cada observador, y estos están mediados por los sistemas auto referenciales de cada observador que son adquiridos con la su interacción en los diferentes sistemas a través de su historia este adopta una pauta relacional frente a cómo actuar frente a la situación del acoso escolar los aspectos más cognitivos y cibernéticos.

Por lo que la pauta relacional del observador del acoso escolar están determinados por sus vivencias y experiencias mediadas por las reglas implícitas, marcadores de contextos de propias de cada sistema en este caso específico la fundación universitaria los libertadores, por lo que se debe ver el observador como individuo en su contexto y expresa que la relación entre las personas y su entorno está sujeta a una dinámica circular de influencias recíprocas como lo planteaba (Maturana, 1996; Varela, et, al, 1998)

“Yo consideraría que una persona no es una unidad, nosotros somos sociales. Entonces yo lo que haría es como mirar ¿qué redes de apoyo tiene?, como la familia. Le comentaría a la familia. Y lo vería como de urgente, ahí mismo proceder, comunicándole a la familia, los amigos o a un profesor, como tal a pesar de que yo observo acá en la universidad, hay un silencio de los profesores en la misma clase cuando ven algo así o bueno, en el ámbito de mi carrera de psicología cuando había una situación similar como que a veces si era mayor, había pequeños llamados de atención, pero si no, se ignoraba totalmente el tema. Yo haría eso acudir a todos los entes. Pero si la persona que está sufriendo eso, tiene una ideación suicida, pues no hay conciencia y no voy a poder intervenir. Eso hay un trasfondo con su autoestima, todo, todo, todo”(Participante).

9. CONCLUSIONES

En este proceso de investigación realizado en la Fundación Universitaria Los Libertadores, debemos agradecer la colaboración de los participantes quienes mostraron absoluto interés en los espacios conversacionales.

Como investigadores basamos la investigación en los grupos focales expuestos por cada uno de los participantes convocados sobre la problemática de acoso escolar en la educación superior, escuchando las experiencias, buscando la confrontación y la reflexión sobre el fenómeno de acoso escolar en la educación superior logrando enfatizarnos en la problemática.

En esta investigación encontramos que los estudiantes han sido observadores, víctimas o victimarios mencionando que depende de la situación en la que se presente el acoso escolar en la educación superior, prefieren callar u observar desde lejos el fenómeno ya que mencionan que no les gustaría estar inmersos en la problemática, de igual forma las opiniones están divididas ya que más de un observador ha decidido dejar de ser pasivo para empezar a ser activo, en el fenómeno siendo en primera medida agente del cambio esto se evidencio en diferentes apartados de los grupos focales.

Uno de los grandes aportes que presenta la investigación es que no se puede hablar de una superioridad física, si no que se evidencia que el mayor acoso se ve implementado hacia la parte cognitiva y económica, se logró establecer que un nuevo tipo de acoso corresponde al denominado acoso el intelectual, este se basa en excluir o sabotear de alguna forma a los alumnos que participan en las diferentes actividades académicas de forma continua o por el

contrario a los participantes que tienen una poca participación en clase o que dan respuestas equivocadas o con pocas habilidades sociales.

Este se caracteriza por la ridiculización a nivel social de un alumno por parte de sus pares, quien lo someten a burlas, críticas en el contexto académico generando un progresivo deterioro en las habilidades sociales, esto conlleva a un asilamiento progresivo y continuo del estudiante víctimas de las críticas.

Lo descrito anteriormente, está relacionada con las jerarquías sociales y la aprobación social a través de una especie de competitividad en el área académica por medio de juegos de poder que se demuestran con comportamientos para intentar sobresalir dentro del grupo ya sea por sus capacidades intelectuales o por su nivel económico, esta competitividad social se presenta en los diferentes escenarios y la educación superior no escapa a esta realidad.

Esto se evidencia en diferentes momentos en las entrevistas focales “Digamos que el tema de la presión social, es una vaina de roles dinámicos, donde uno no siempre es el malo, nunca es el bueno, sino que uno va mirando esos papeles, de acuerdo a lo que es bueno y qué es malo, porque si a ella le dicen x cosa, pero para ella es bueno y a mí me parece malo. Ahí va haber una ruptura. Sino que al final de cuentas hay que aceptar a los demás por lo que son”(Participante).

Cómo podemos observar en estos relatos se evidencia que los estudiantes tienen claridad del concepto de acoso escolar y han percibido que este fenómeno se ha apropiado de un modo

silencioso, en la educación superior, es de entender que este tema no sea tan álgido en este contexto, pero debemos entender que existe y que cada día toma más relevancia. Refieren un tipo de acoso escolar silencioso basado a nivel de competencia académico y dado por factores más cognitivos que físicos.

Los docentes no escapan a esta realidad, ya que por su jerarquía en el grupo forma parte activa y decisiva en la resolución de conflictos, como observadores, según los relatos de los observadores en ocasiones los docentes pasan a ser observadores activos-assertivos a ser a ser victimarios usando su jerarquía de poder para ridiculizar o exponer a un alumno frente al escarnio público como se evidencia en los siguientes relatos:

“Respecto al tema con los profesores, primero si es como evidente como la preferencia y lo que yo siento es que los profesores tienen mayor consideración como, entienden un poco más a los estudiantes de la noche, porque primero, pues yo tomé una clase por la mañana y la verdad eso es horrible, entonces, también eso es bien significativo para un estudiante, si tu vienes acá, si tu vienes a una academia es para formarte y que tú le preguntes a un profesor y te mire con cara de... (¿Usted es bobo?) O te diga: eso ya lo expliqué ¿no entendió? Es una cosa que uno también, o una situación que uno dice: ¿será que yo si sirvo para esto? ¿Será que yo si soy bueno? O no... yo soy un bruto, so soy de lo peor. Yo soy un tonto ¿por qué pregunté eso? ¿No? ¡Qué estúpido! y nunca vuelvo a preguntar nada. Entonces eso es una situación que yo pienso que también de parte de los profesores influye mucho en la autoestima de uno, si uno quiere seguir o no. Entonces” (Participante).

“Lo que pasa con algunos profes es: saquen una hoja, todos tal, Pepito no, porque usted es muy pilo. ¿Cómo se sienten los demás? Eximidos, o sea, ese tema de eximir a alguien, o sea para todos o para nadie. Independientemente lo que pase e inclusive ese tema de las notas en el sistema calificativo, porque en el sistema calificativo que usted se saque buena nota no significa que usted sea bueno ni nada, para nada, porque es eso, el profesor también contribuye y la nota es un refuerzo, un refuerzo de actitudes hacia los demás que también puedes decir que lo tengas hacia el otro, porque incluso, si la persona llega a ser muy nerda, uno como estudiante clase promedio empieza a tener rencor a esa persona e incluso se cambian los papeles, ya no sería bueno ser intelectual, sino que sería ser malo, sería competitivo, entonces uno dice: ¡qué fastidio!... uno puede sólo ¡hágase solo! Y eso pasa también” (Participante).

Aunque lo anterior no es una conducta generalizada si se debe tener como una alerta y brindar a los docentes no solo una preparación a nivel intelectual sino también social y humana con el fin de que pueda tener herramientas para la resolución de conflictos en las aulas y tenga un cambio en la perspectiva y vea que un alumno es más que un examen una nota y que detrás de eso se esconde un ser humano en formación con muchos temores e inseguridades que necesita alguien que lo acompañe en este proceso y no alguien que lo juzgue y deteriore su amor propio e imagen personal.

Otro factor importante es reconocer que el acoso escolar en la educación no es una dinámica estática que muchos de los participantes reconocen que fácilmente se puede pasar de ser víctima a victimarios o observadores, por lo cual es de suma importancia ver este fenómeno de forma holística dado que la persona que en la educación primaria fue víctima de acoso escolar

y genera una fuerte carga psicológica puede llegar a otros escenarios como la educación superior cambiando su actitud con comportamientos agresivos y convirtiéndose en victimario como mecanismo de defensa como se evidencia en los siguientes relatos;

La situación es la que determina si tú eres víctima o victimario, porque en unas situaciones yo puedo ser víctima digamos acá yo puedo ser una víctima, pero saliendo de acá con mis amigos, puedo ser victimario. Todo depende de la situación y el rol en el que yo me ponga.

-Bueno desde las experiencias vividas, sí. He aprendido como a no quedarme callada, en el momento como a tener una personalidad bien marcada y decir: no tengo por qué dejarme que alguien me maltrate, ya sea verbal o sea de otras formas, entonces como no darle esa importancia a esa persona que me quiere maltratar a mí de una u otra forma”(Participante).

“Sí. Es que el victimario cambia dependiendo de la situación. Por ejemplo: si yo le digo algo a usted y estamos en un grupo y se ríen, ese grupo está reforzando lo que estoy diciendo y ellos están apoyando lo que digo. Pero si pasa lo contrario, quedo como un idiota y queda como una víctima de lo que uno mismo dice” (Participante).

“Yo digo que no tanto ser malgeniada, con un carácter fuerte e imponerme a los demás, sino es como darme a respetar sin ofender al otro, es que eso es... o sea, yo lo veo desde el punto en que las personas se aprovechan cuando hay alguien que es muy noble, mejor dicho es un dulcecito, digamos, la gente se aprovecha de eso... piensan que por él ser así, pueden hacer y deshacer con la gente, pero digamos... sí, yo puedo ser súper buena gente. Puedo tener una buena actitud contigo y con todos, no sería nada malo. Igual no voy a cambiar mi forma de ser

por ti, ni por aparentar alguien que no soy, pero digamos a lo que voy, si ya veo que me están agredieron, no sé, esa reacción capacidad de decir ¡hey! O decírselo a alguien, pero la gente no lo hace por miedo, como lo veíamos en el video, le da miedo que se burlen de él”(Participante).

Como se evidencia en los relatos de los participantes pueden pasar de ser observador a ser a ser victimario o de ser víctima a victimario, ya que es una dinámica en un sistema social y rápidamente pueden cambiar las interacciones, cuando un solo elemento cambia en el sistema el sistema también genera cambios y en muchos casos los alumnos cambian sus pautas de comportamiento con el fin de no ser víctimas o ejercer un dominio en el grupo estos son solo dos ejemplos de las múltiples motivaciones que puede tener un alumno para cambiar su postura frente a la dinámica del acoso escolar.

Con relación a lo anterior muchos de los participantes manifestaron que en ocasiones el acoso no es culpa del victimario si no de la víctima quien no genera mecanismos de defensa y es incapaz de detener a su agresor como se evidencia en algunos de los relatos;“Yo diría que sí. Diría que sí, porque lo he presenciado, pues yo no he estado en todas las clases con ellas, pero hay momentos... hay personas que se aprovechan de las... hay personas que se aprovechan de las, no sé si es adecuado utilizarlo, pero de pronto como del carácter de la gente. Hay personas que tienen un carácter más fuerte y frenar en cuanto, “o sea, tú te estás metiendo conmigo, me estás faltando al respeto ¡hey! ¡Para! Pero hay personas que lo permiten, de pronto por el hecho de tener un amigo, tener una amiga, no sé. Pienso que estas características, de pronto el hecho de tener un carácter no tan fortalecido, es un índice importante para que se dé como característica para que se dé el bullying” (Participante).

Yo digo que no tanto ser malgeniada, con un carácter fuerte e imponerme a los demás, sino es como darme a respetar sin ofender al otro, es que eso es... o sea, yo lo veo desde el punto en que las personas se aprovechan cuando hay alguien que es muy noble, mejor dicho es un dulcecito, digamos, la gente se aprovecha de eso... piensan que por él ser así, pueden hacer y deshacer con la gente, pero digamos... sí, yo puedo ser súper buena gente. Puedo tener una buena actitud contigo y con todos, no sería nada malo. Igual no voy a cambiar mi forma de ser por ti, ni por aparentar alguien que no soy, pero digamos a lo que voy, si ya veo que me están agredieron, no sé, esa reacción capacidad de decir ¡hey! O decírselo a alguien, pero la gente no lo hace por miedo, como lo veíamos en el video, le da miedo que se burlen de él” (Participante).

Como se evidencia en los anteriores fragmentos muchos de los participantes refieren que las victimas en la mayoría de ocasiones facilitan que el acoso escolar se presente, ya que tienen una postura de sumisión frente a las críticas o burlas de sus agresores y nunca manifiestan su inconformismo e incluso en uno de los grupos focales se expuso que si una persona es víctima de acoso escolar en una universidad y cambia de universidad seguramente en ese nuevo escenario puede llegar a ser nuevamente víctima.

“Porque si en el colegio me decían que la tonta que la... una cantidad de palabras y me voy para otra uy tanto que me hicieron, primero entro menos que mis compañeros y no igual que ellos y como que me voy apropiando de que todo lo que me decían al otro lado, entonces aquí me van ver igual y empiezo a alejarme de los demás, lo que decía mi compañera, empiezo a encerrarme, soy solamente yo y si empiezo a encerrarme, pero tan tonta. Igual que me decían en el otro lado empieza la persona como a creerse todas estas cosas que le dicen y por eso es que le siguen pasando todas estas cosas. Pues eso creo yo” (Participante).

Con base en lo anterior se evidencia que las víctimas de acoso escolar tienden a tener baja autoestima y pautas de comportamiento como timidez miedo a quedar en evidencia cuando se dice algo en público, enrojecerse o sentirse comprometido en una situación social, Miedo al fracaso, al futuro, pensamientos negativos, falta de metas y falta de entusiasmo esto se pudo deducir de los grupos focales a continuación un fragmento que describe dicha dinámica

“Autoestima Realmente, me molesta mucho, porque me pongo en el papel y más uno de mujer que vive muy acomplexado por todo. Que porque hay unas que tienen el cabello más bonito que otras, uno de mujer se toma esas cosas muy enserio. Entonces yo pensé que a esa niña que le dijeron que estaba linda, bueno, pero a la vez les dicen cosas muy vulgares: que pa’ cogerla y hacerle. Entonces y eso también es muy molesto. O sea, ¿cómo se puede sentir esa persona? ¿Cómo la perciben los demás? ¿Qué piensan los demás de ella? Entonces es muy molesto, pues yo la verdad nunca” (Participante).

“Por tal razón es vital importancia que la academia propicie espacios de formación a nivel personal que le permitan al estudiante adquirir habilidades sociales, mejorar su autoestima y su auto concepto con el fin de mejorar su asertividad frente a las diferentes situaciones que se puedan presentar estos espacios ya que son insuficientes y se le da más relevancia a las clases magistrales; Pues yo considero que desafortunadamente, a pesar de que cada día decidimos instruirnos más y creamos más normas de convivencia, pues cada día hay una tendencia hacia la agresividad no sé si por ese ritmo que llevamos de correr y correr, entonces considero que sí, que va aumentar porque a pesar de que antes existía el bullying cuando yo estaba en el colegio no era tan marcado ni creaba secuelas tan fuertes” (Participante).

Otro aspecto importante son las redes sociales y como a través de estas se fomenta el acoso escolar que se define como “ ciber-acoso es una nueva forma de agredir psicológicamente a una persona, usando un celular, una videocámara, un portal web. Las formas de agresión son acoso, exhibición, denigración, descalificación por medio de votaciones, invasión o suplantación de identidad en las redes sociales. Realizados a través del uso de mensajes, correo, chats, juegos en línea, entre otras. Las víctimas de ciber-acoso presentan síntomas de: estrés, humillación, ansiedad, depresión, ira, impotencia, fatiga, enfermedad física, pérdida de confianza en sí mismo, en otras el derrumbe emocional conlleva a la ideación suicida o a su consumación” (Belsey 2005 y Smith 2006).

En el contexto de la fundación universitaria los libertadores se observó que el acoso escolar en la fundación universitaria los libertadores pasa las fronteras físicas y se traslada al espacio virtual y principalmente esto se evidencia en la red social facebook donde existen paginas como “el movimiento estudiantil de los libertadores” según los relatos de los participantes promueven comportamientos que incitan a el acoso, discriminación, denigración o la exhibición de una persona mofándose de ella a través de la red a continuación algunos fragmentos de las impresiones sobre este tema”(Participante).

Uno desde el principio dice “una página de la universidad... ¡ah bueno! ¡Metámonos, porque es de mi universidad! pero la verdad yo me salí, porque es muy fastidioso todo el Facebook lleno de fotos de gente que uno ni conoce y son estudiantes de la mañana que comentan que “la niña está fea, que la niña está gorda” y le critican hasta el último cabello. Entonces es fastidioso” (Participante).

“Yo tampoco hice el papel de vengador, porque no me quería meter en la situación y más por lo que dice mi compañero y es que uno no tiene tiempo para eso. Entonces uno como que ve eso y que fastidio. Yo me salí de las páginas y ya, pero digamos una niña de la mañana que tiene más tiempo y vive ahí como siguiendo eso, pues ¿cómo puede vivir una persona que las estén criticando y le estén diciendo? Cuando esas personas la estén criticando, pues ni la conocen y ni saben quién es, simplemente es una foto” (Participante).

Contextualizando los resultados obtenidos se abre una alerta de que efectivamente el acoso escolar en la educación superior es un hecho, que cada vez más va creciendo, no se debe tomar esto como un juego esto es una advertencia de lo que está sucediendo en una universidad los libertadores, que tal vez no sea la única que este enfrentando esta problemática con esto se concluye la investigación tenemos que tomar conciencia y actuar.

Basados en esto se propone a través de la perspectiva sistémica estudiar el sistema de forma holística e integradora con el fin de visualizar el observador y resaltar la importancia en esta dinámica y se evidencia que los participantes de los grupos focales sienten un empoderamiento del rol como observador y manifiestan que desean ser observadores asertivos y ser agentes de cambio para frenar esta problemática como se evidencia en los siguientes fragmentos.

“Yo creo que es el papel más importante que hay y es el que ustedes quieren resaltar, es el observador, porque si no existiera eso, muy seguramente el bullying no existiría, ¿por qué? Porque siempre estamos buscando la aprobación social. Siempre estamos esperando encontrar un

papel y encajar dentro de la sociedad” (Participante).

“Lo ideal es primero hablar con la persona que como decía Juli, es la víctima y decirle ven ¿por qué haces esto, esto y eso? Y como intentar ayudarle para que él mismo se defienda y pueda decir no más y establecer el límite del que hemos hablado y pues hablar con la persona que está atacando y decirle, venga no haga esto, porque es que usted está lastimando a otra persona y decirle ciertas cosas que están mal evidentemente. Entonces es como llegar a esa forma de trabajo, porque si uno se involucra de una forma agresiva, va a crear otro conflicto que por intentar ayudar se puede ver en los dos papeles” (Participante).

-“Yo digo que una estrategia como tal sería que esto se da por la falta de comunicación, porque o sea, era lo que decía en el video, o sea, a las personas les da miedo hablar y miedo de decir lo que pasa que porque, lo amenazaron. O sea es como ese apoyo que se debe tener en todo lado. Ahora no solamente se puede tener un apoyo en acá en la universidad o en el colegio. No sé. La parte familiar para mí es muy crucial. Si tú no tienes en tu casa de pronto alguien en quien puedas confiar [...] Yo lo veo es como esa falta de apoyo, es lo que ustedes están trabajando en la observación. Yo puedo mirar a alguien que le está haciendo bullying ¡uy parece! qué embarrada, pero tampoco hago nada en mi reacción. Esa persona cómo va a reaccionar si no tiene el apoyo de nadie” (Participante).

“Lo le recomendaría, pues aparte de tomar las medidas que ataquen ese tema, digamos un apoyo psicológico, que es una orientación que puede llegar a que le digan “mira, es que tú puedes hacer esto, tú vales esto” (Participante).

“uno o estuvo en ese proceso dual y porque uno se empieza a concientizar sobre la problemática y de pequeños pasos se logran grandes cosas y de pequeñas movilizaciones han realizado cambios y cuando de una persona que se empieza a concientizar influye sobre la otra persona, es cuando se dan notables estos cambios positivos”(Participante).

“Vuelvo a lo mismo. Hay que hacer un cambio, así sea una cosa diminuta, pero hay que ponernos en el lugar de la otra persona y si nosotros queremos que esto tenga un avance y un desarrollo, pues hay que pasarnos el lago y decir, me trataron de sapa, porque me ha pasado, pero lo hago, participo y digo ojo con esto, pilas con esto y digamos que es más como romper esa indiferencia de “yo no fui, a mí no me tocó, entonces me quedo callado” ¡no! Hay que participar y hay que colaborarles a las demás personas. Mucha equidad” (Participante).

Como se evidencia en los anteriores comentarios existe un consenso en los participantes donde se manifiesta que se desea detener este fenómeno en las aulas de la universidad los libertadores y las diversas opiniones refieren como crear estrategias o cómo actuar de forma asertiva desde la percepción del observador. Los participantes también indican que aunque la fundación universitaria los libertadores invierte en múltiples campañas y herramientas para la detección de las diferentes problemáticas en esta caso en particular el acoso escolar esta son insuficientes y al contrario se evidencia que esta problemática esta en continuo crecimiento y como refieren los participantes.

“Yo he visto correos de que si quiere participar. Que si quiere... y eso no debería ser así. Como dice mi compañera. El lunes para tal grupo, va a ver una charla y uno como que se siente

en la obligación. O sea qué pereza uno ahí. Tal grupo entonces vamos a hacer una charla, donde estemos todas. No la que quiera participar. Yo pienso es que no es tanto decir aquí está bienestar y yo no llevo mucho aquí, hasta ahora este semestre, pero yo ya había estado en otra universidad y es igual. Sí es mira aquí está bienestar, es todo lo bonito que hace por ustedes. No es solo decir lo que dice Marcela, enviemos un correo para que se den cuenta que ponemos las charlas psicológicas. Es como de verdad aquí está el espacio, vamos a hacerlo, de lo que yo he percibido ¿no? Digamos como lo que están haciendo ustedes. Ustedes... ustedes hacen su proyecto de investigación. Entonces de igual la universidad tiene el derecho de decir vamos a interrumpir la clase y hacer este taller” (Participante).

-“A parte es eso. No solo que el estudiante vaya, sino que ellos puedan llegar a nosotros. A parte de esas charlas que dicen de psicología. Nosotras trabajamos ¿En qué momento? Esos privilegios son más que todo para los que estudian de día, o los que no trabajan, ahí se ve una cierta desigualdad ¿cierto?” (Participante).

“Sí, claro lo que pasa es que, digamos que el tema del tiempo para todos no es el mismo, entonces si sería bueno que se programaran ustedes que están en la facultad de psicología, digamos que algún personaje hablando del tema de los medios algún personaje alguna vez dijo hagamos una revolución de las cosas pequeñas, ustedes que están enfocadas que quieren hacer su tesis y que quieren su trabajo propónganlo , porque estas cosas aunque no crean es lo que promueve a que empecemos a cambiar si, entonces por ejemplo estamos acá nosotros, puede ser más gente, puede ser alguien que haya sido víctima o victimario” (Participante).

Al indagar sobre los diferentes programas que brinda bienestar y universitario la subdirección de salud frente a la orientación y las diversas áreas como trabajosocial, psicología, pedagogía y como estas puede ofrecer soluciones de las diferentes problemáticas que presentan los estudiantes, ellos refieren no conocerlos y en su gran mayoría dicen nunca haber escuchado de los mismos. Por lo que se evidencia que las estrategias implementadas por la subdirección de salud de salud deben ser replanteadas reformuladas para que el mensaje llegue a la comunidad de la fundación universitaria los libertadores.

Por ultimo en la metodología planteada se plantearon roles de los investigadores dentro de la realización de los grupos focales a continuación se exponen las impresiones más relevantes de cada investigador;

El grupo focal deja ver las falencias de un sistema educativo y los aspectos psicológicos y físicos que afectan a la mayoría de esta comunidad académica, como se puede evidenciar en los grupos conversacionales, algunos de los participantes se perciben con movimientos estereotípicos, expresiones faciales, que en alguno de los casos en la presentación de los videos mostraron receptividad, desacuerdo, enfado con algunos movimientos de las piernas y tristeza.

Algunas preguntas dejaron al descubierto muchos casos que se han presentado de acoso escolar en la educación superior, varios participantes manifiestan a ver observado este fenómeno hacia sus propios compañeros, donde de pronto ignorar la situación fue una opción viable para no pasar a ser una víctima o por el contrario ser asertivo los guio para que la situación dejara de afectar a un compañero.

Por ejemplo se deja también al descubierto una nueva modalidad de acoso entre los estudiantes y docentes que se basa en un hostigamiento donde un sujeto ridiculiza a otro por sus conocimientos en diferentes áreas de un tema en específico.

De igual forma en estos grupos focales aparece el ciclo vital y la historia vida de cada sujeto donde relaciona su pauta con el contexto y sus componentes cognitivos y cibernéticos que dejan entre ver el lenguaje con que estos se relacionan, algunos participantes manifestaron que este acoso escolar no solo se da en la educación superior si no que traspasa otros ámbitos como el trabajo. Como se ha mencionado los participantes manifestaron ser observadores de este fenómeno de igual forma algunos lloraron, otros realizaron sus reflexiones sobre este fenómeno.

Desde la imparcialidad que caracteriza el rol de relator se observó el cómo los participantes de los grupos focales identificaron la problemática del acoso escolar como un tema poco nombrado, y como observadores existía incertidumbre de cómo actuar correctamente al encontrarse en un episodio de acoso escolar, surgieron diferentes opiniones, como; tomar distancia del asunto y permanecer indiferentes, o intervenir en el conflicto siempre y cuando la víctima fuera un compañero “amigo” del observador.

También se direccionó el tema hacia la influencia del acoso escolar dependiendo del comportamiento y trato de los docentes hacia los alumnos en donde en varias ocasiones se nombró al docente como un actor desencadenante del fenómeno, si bien se describe el acoso escolar como el abuso entre pares, la figura de autoridad, según los observadores-participantes de los grupos hacen mención, a una influencia ya sea de forma positiva o negativa frente a la

presencia del fenómeno, el docente llega a influir en la pauta relacional actuando de forma asertiva o siendo permisivo e incluso generando el acoso a los estudiantes.

Dentro de la descripción del fenómeno y la percepción del observador en el acoso escolar de la educación superior se identificó que existe también la división de los grupos, en donde se crean uniones entre estudiantes creando conflicto entre diferentes miembros de un salón de clase parcializado. Dichos grupos generan un frente de discusión con diferencia de opiniones desencadenando “burlas” de un grupo a otro, enfrentamientos “intelectuales” en donde se compite por la nota o por el mejor desempeño de una actividad académica, se generan también discriminación entre jornadas en donde se reconoció por parte de los observadores-participantes de los grupos focales, diferencias socioeconómicas.

Es evidente que las nuevas tecnologías en comunicaciones permiten la difusión de una forma rápida y masiva de información, de esta forma se reconoció la presencia del “Ciberacoso”, en donde se presentan burlas, difundidas de forma instantánea.

A nivel de lenguaje corporal se evidencio que existían tendencias predominantes en el desarrollo de los grupos, en donde inicialmente se tomaba el tema de forma poco relevante y con tendencia a la distracción de los participantes, tomando mayor relevancia para los participantes la proyección de los videos y la descripción del tema por parte del modelador y tomando mayor interés y deseo de participar del tema terminando por mostrarse identificados en diferentes momentos en el desarrollo de los grupos focales.

10. RECOMENDACIONES

De acuerdo a la investigación realizada se evidencia la presencia de Acoso Escolar en la educación superior dentro del ámbito universitario y específicamente en el contexto de la Fundación Universitaria Los Libertadores, sin embargo la incidencia que esta tiene en la investigación realizada por Rojas 2013, no se establecía como relevante, pero esta de alguna forma es significativa en la presente investigación; en cuanto a las acciones que establece la institución frente a la influencia de la percepción y la pauta relacional del observador frente al acoso escolar en la educación superior, se encuentra que entre pares y el profesorado se debe implementar la comunicación entre directivos, docentes y estudiantes para así establecer un progreso institucional tanto en lo comportamental, como en lo académico con una buena estrategia educativa, que permita que sus estudiantes se sientan identificados con la institución y que esta se interesa por el bienestar de sus estudiantes y entes administrativos.

Con los resultados obtenidos en el estudio y a las conclusiones que se llegó, se plantean a continuación algunas recomendaciones para el abordaje de este fenómeno y para dar pasó a futuras investigaciones que permitan esclarecer aún más el tema:

- Se le sugiere a la Universidad realizar espacios conversacionales o estrategias más efectivas de mano de la subdirección de salud y bienestar universitario, donde los estudiantes puedan debatir aquellas cosas que les aqueja en cuanto a su bienestar psicológico y físico en la institución ya que se evidencia que los programas que realiza la universidad sobre acoso escolar por medio de encuestas electrónicas no están dando resultados.

- Se recomienda a la Universidad incluir en los programas de bienestar universitario tanto en la jornada de la mañana como la jornada de la noche teniendo en cuenta las diferencias de cada jornada programas de prevención y formación de una cultura universitaria basada en el buen trato y la construcción de valores, así como también en la formación, focalizando de los derechos humanos, basados en la resiliencia con el fin de aminorar la pauta relacional de exclusión, de agresión dentro de la institución y promover una correcta convivencia.
- Convivencia escolar y una sana competencia a nivel académico, donde se maneje un enfoque diferencial; de igual forma como lo plantea la ley dentro de la universidad deben crearse programas de promoción, prevención, atención y seguimiento de las problemáticas que se den dentro de la institución entre los estudiantes, docentes y directivas, por lo cual es necesario implementar la ley 1620.
- Es importante no focalizarse solo en los dos actores del fenómeno como lo son las víctimas y los victimarios sino también dar le una mirada a los observadores, pues ellos también resultan afectados por la pauta relacional que se establece en este fenómeno, por lo cual se debe establecer un contacto directo con estos estudiantes y sus necesidades, para que sean parte activa del cambio y decidan establecer campañas de apoyo a las personas que estén sufriendo este fenómeno.
- Se propone que los consultorios de psicología de la mano con los practicantes propongan capacitaciones que determinen los factores que se pueden relacionar con un bajo rendimiento académica, deserción estudiantil y las relaciones asimétricas entre pares, e intervenir a la

víctima, al victimario y al observador lo cual permitirá analizar las consecuencias y la resiliencia que hayan tenido estos actores durante el proceso realizado.

- Analizar a fondo el conocimiento que se tiene frente al tema del acoso escolar en la educación superior y la pauta relacional dentro de la universidad tomando factores posiblemente externos e internos que permitan comprender aún más la dinámica de acoso escolar en la educación superior y porque esta ha trascendido.
- Se recomienda implementar programas donde se le enseñe a los docentes como intervenir en las situaciones de acoso escolar dado que según los relatos muchos docentes pasan de ser observadores a ser agresores y unirse a la crítica destructiva.
- Finalmente se recomienda y se deja la posibilidad de investigar más sobre el tema al fenómeno social del acoso escolar en la educación superior que, aunque es un tema con poca visibilidad se encuentra emergente, se considera hacer una revisión activa de esta problemática, considerando la categoría de acoso intelectual ya que se evidencia que existe un vacío del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez, A., & [et al]. (1997). *El enfoque humanista como condición para la formación de los valores con los estudiantes de la educación superior*. Camagüey - Cuba: Ceceduc.
- Bächler, R., & Poblete, O. (Mayo de 2012). *Interacción, emoción y cognición: una aproximación integrada a la comprensión del comportamiento humano*. Ed. *Anales de Psicología*.
Obtenido de Research Gate:
http://www.researchgate.net/publication/259146528_Interaccin_emocin_y_cognicin._Un_a_aproximacin_integrada_a_la_comprension_del_comportamiento_humano
- Bateson, G. (2006). *Espíritu y naturaleza. Segunda Edición, 3a. Reimp. Buenos Aires: Amorrortu*. Obtenido de <http://es.scribd.com/doc/168368905/Espiritu-y-Naturaleza-Bateson#scribd>
- Bateson, G. (1993). "El nacimiento de una matriz o doble vínculo y epistemología", en *Más allá del doble vínculo. Comunicación y sistemas familiares. Teorías y técnicas empleadas con esquizofrénicos*. Barcelona: Terapia Familiar.
- Bateson, G. (1976). *Pasos para una ecología de la mente*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohl.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation*. .
Recuperado el 21 de Enero de 2016, de <http://www.cyberbullying.ca>
- Benites, L. (2011). *La convivencia escolar: una estrategia de intervención en bulling*. Obtenido de <https://docs.google.com/document/d/1Jmvmmd7vWxx0ss-NuxHUIP1tgBNiuWUGEQz1CF7kNM/edit>
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blueprints for Violence Prevention, Book Nine: Bullying Prevention Program*. Boulder. (2002).
Center for the Study and Prevention of Violence. .
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.

- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*.
Obtenido de Contrasentido: <http://contrasentido.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo3.pdf>
- Camacho, J. (2006). *Panorámica de la terapia sistémica*. Obtenido de <http://www.fundacionforo.com/pdfs/archivo33.pdf>
- Cano, L. (2012). *La educación ambiental en la básica primaria: Perspectivas desde la teoría ecológica de UrieBronfenbrenner*. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/9263/1/6809502.2012.pdf>
- Cano, T., & Luaces, V. (2009). *Bullying: Violencia en adolescentes y jóvenes*. (D. Providencia, Ed.) Recuperado el 15 de Diciembre de 2015, de IPES.ANEP: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/cce/cano_b.pdf
- Carlette, E., & Friedman, M. (1982). *Manual de Percepción. Raíces históricas y filosóficas*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Edit. Aique.
- Casal, R. (2013). *Estudio descriptivo acerca de los efectos del bullying en el rendimiento académico [tesis de grado]*. Obtenido de http://www.usal.edu.ar/archivos/di/casal_rocio.pdf
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela* (Segunda ed.). Buenos Aires: Bonum.
- Cebeiro, M., & Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorio y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.
- Cerezo, F. (2009). *Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas*. International journal of psychology and psychologicaltherapy.
- Cicourel, A. (1967). *Fertility, family planning and the social organization of family life: Some methodological issues*. Journal of Social.
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2009). *Deontología y bioética del ejercicio de la psicología en Bogotá*. Colegio Colombiano de Psicólogos.

- DANE. (9 de Mayo de 2012). *Muestreo: situación de los colegios en Bogotá es preocupante*.
Obtenido de El Espectador.com: <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/articulo-344923-situacion-de-los-colegiosbogota-preocupante-dane>
- De Zubiria, J., & et. al. (2009). *Los ciclos en la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Del Barrio, C., Martín, C., Montero, I., Fernández, I., & Gutiérrez, H. (2003). *La realidad del maltrato entre iguales en los centros españoles. Infancia y aprendizaje*.
- Del Rio, J., Sádaba, C., & Bringué, X. (2010). *Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying*. Obtenido de <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=1880411574>
- Delgado, B. (2008). *Desarrollo afectivo, emocional y social*. . En: M. Giménez, Dasi & Mariscal S. (Coords) *Psicología del desarrollo: desde el nacimiento a la primera infancia [Vol. 1]*. Madrid: UNED - McGrawHill.
- Fairbairn, W. (1952). *Theoretical and Experimental Aspects of Psychoanalysis*. En: Fairbairn. *David E. Scharf&Ellinor Fairbairn Birtles. From Instinct to Self. Selected Papers of W.R.D. (1994)*.
- Ferreira, A. (1963). *Family myth and homeostasis*. *ARchives fo General Psychiatry*.
- Foerster, H. (1991). *Las Semillas de la Cibernética*. Barcelona - España: Gedisa.
- Foerster, V. (2006). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona - España: Gedisa Editorial.
- Fried, D. (2008). *Psicología organizacional humana*. *Universidad de Buenos Aires y Fundación Interfas*. Obtenido de <http://es.slideshare.net/ignacioinspirado/fried-2008-dilogos-generativos-y-su-aplicacin-a-organizaciones>
- García, J., Moncada, R., & Quintero, J. (s.f.). *El bullying y el suicidio en el escenario universitario*. Obtenido de *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1153/0>
- Garciandia, J. (2005). *Pensar sistémico. Una introducción*. Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana.

- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood, New Jersey: Prentice Hall.
- Gergen, K. (1993). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*.
- Gibb, A. (1997). *Focus Group Social Research Up Date*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2015, de sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html - 23k
- Harre, R., & Secord, P. (1972). *La explicación del comportamiento social*. Inglaterra: Blackwell.
- Harré, R., & Secord, P. (1972). *The Explanation of Social Behaviour*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hernández, S., & al, e. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarte edición ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hoog, M., & Cols. (2010). *Psicología social* (Quinta edición ed.). Médica Panamericana.
- Hoyos, O. (2004). *La realidad del maltrato entre iguales en estudiantes de secundaria de una muestra de colegios de la localidad No. 3 Norte centro histórico de la ciudad de Barranquilla (proyecto menor cuantía)*. Barranquilla - Colombia: Universidad del Norte, Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano Gidhum.
- Hoyos, O., & Córdoba, P. (2005). *Estudio descriptivo del maltrato entre iguales en una muestra de colegios del núcleo educativo No. 2 de la ciudad de Barranquilla: Incidencias y manifestaciones*. Prensa.
- Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. España: Siglo XXI Editores.
- Izuzquiza, I. (2006). *Constructivismo, cibernética y teoría de la observación. notas para una propuesta teórica*.
- Izuzquiza, I. (2006). *Constructivismo, cibernética y teoría de la observación. Notas para una propuesta teórica* (5 ed.). Barcelona: Enseñanza de las Ciencias Sociales. Universitat de Barcelona.
- Jackson, P., & Messick, S. (1987). *The person, the product, and the response: Conceptual problems in the assessment of creativity*. *Journal of Personality*.

- Johansen, O. (2004). *Introducción a la teoría general de sistemas*. Ed. Limusa. Obtenido de Books Google: <https://books.google.com.co/books?id=4bVvTLvHVzMC&printsec=frontcover&dq=Johansen+1982+circularidad&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiIh-SNhaLJAhXDdR4KHYNfA3MQ6AEIGjAA#v=onepage&q&f=false>
- Johansen, O., & Johansen, O. (1982). *Introducción a la teoría general de sistemas*. México: Ed. Limusa.
- Jutorán, S. (1994). El proceso de las ideas sistémico - cibernéticas. *Revista Sistemas Familiares* (1, Año 10).
- Keltikangas, J. L., & Pakasiahti, L. (1999). *Development of social problem solving strategies and changes in aggressive behavior: A seven-year follow-up from childhood to late adolescence*. *Aggressive Behavior*.
- Kerlinger, F. (1982). *Fundamentos de la Investigación del Comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Kitzinger, J. (1995). *Education and debate qualitative research: Introducing focus groups*. *Sociology of Health*.
- Kóbila, E. (2005). *Epistemología en el campo de las ciencias cognitivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Sociales. Obtenido de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/426trabajo.pdf
- Korman. (1986). *The Focus Group Sesign*. New York: Dept. of Sociology, Suny at Stony.
- Kroeber, A., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*.
- Linares, J., & Ceberio, M. (2005). *Terapia sistémica: la construcción del estilo terapéutico*. Ed. Paidós Iberia.
- López, P., & Simonetti. (1995). *Introducción a la psicología de la comunicación*. Santiago: Ed. Universidad Católica.
- López, V., & Ascorra, P. (2012). *Miradas de la violencia en el espacio social de la escuela*. Vol. 11, N° 2. Recuperado el 16 de Diciembre de 2015, de Psicoperspectivas:

<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242012000200001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-6924.

- Martínez, F., Montero, J., & de la Cerra, J. (2002). *Sesgos cognitivos en el reconocimiento de expresiones emocionales de voz sintética en la alexitimia*.
- Martínez, M. (2002). «*Universidad y ciudadanía europea*» en: *La formación de Europeos. Simposio Internacional*. Barcelona: Barcelona.luacew.
- Martínez, M. (2000). *La investigación- acción en el aula. Agenda académica volumen 7, n° 1*.
Obtenido de Aprender a Pensar:
http://brayebbran.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf
- Maruyama, M. (1963). *The Second Cybernetics: deviation - amplifying mutual causal processes*. American Scientist.
- Maturana, H. (1996). *El árbol del conocimiento*. Chile: Editorial Universitaria S.A.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad - Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Ed. Dolmen.
- Maturana, H., & Von Foerster, H. (1988). "*Biología, Cibernética y Comunicación*", Seminario organizado por la Asociación Sistémica de Buenos Aires. Argentina.
- Maturana, R. (1988). *Ontología del conversar*. Terapia Psicológica.
- Miles, M., & AM, H. (1994). *Qualitative DATA Analysis* (Segunda ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miller, G., Galanter, E., & Pribham, K. (1960). *Plans and Structures of Behavior*. New York: Hold, Rinehart y Winston.
- Minuchin, S., & Fishman, C. (1981). *Técnicas de terapia familiar. Cap. 1*. Editorial Paidós.

- Molina, N. P. (2005). *Herremienta para investigar, ¿Qué es el estado del arte?* Obtenido de Ciencia y tecnología visual y ocular: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/sv/article/view/1666/1542>
- Morales, F. (2012). *Conozca 3 tipos de investigación: descriptiva, explorativa y explicativa.* Obtenido de <http://www.creadess.org/index.php/informate/de-interes/temas-de-interes/17300-conozca-3-tipos-de-investigacion-descriptiva-exploratoria-y-explicativa>
- Morin, E. (1983). *El Método II. La vida de la vida.* Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1991). *El Método IV. Las Ideas* (Segunda ed.). Madrid: Ed. Cátedra.
- Musri, S. (s.f.). *Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio.* Obtenido de <http://utic.edu.py/investigacion/attachments/article/61/Tesis%20Completa%20SILVIA%20MUSRI.pdf>
- Mynard, H., & Jkoseph, S. (1997). *Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds.* British Journal of Educational Psychology.
- O'Hanlon, W. H. (1987). *Taproots: Underlying Principles of Milton Erickson's Therapy and Hypnosis.* New York: Norton. New York : Norton.
- Olweus, D. (1993). *Acoso moral en la escuela: lo que sabemos y qué podemos hacer.* Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1978). *Agresion inthe schools. Bullies and whipping boys.* Washington: Hemisphere Press.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* México: Alfaomega.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares.* Madrid: Morata.
- Ospina, H. (1999). *Educación el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas.* Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibañez, F. (2006). *Investigación cualitativa en educación hacia la generación de teoría del proceso analítico.*

- Osses, S., Sánchez, I., & Ibañez, M. (2006). *Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>.
- Pearce, B., & Cronen, V. (1980). *La comunicación, acción y significado: La creación de realidades sociales*. Nueva York: Praeger.
- Pearce, C., & Pearce, L. (2004). *The future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work*. Academy of management executive.
- Pearce, L. (1989). *Fighting teasing and bullying*. Thorsons: Reprint.
- Pearce, W., & Cronen, V. (1980). *Communication, action, and meaning: The creation of social realities*. New York: Praeger.
- Peralta Montecinos, J. (2000). *Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos límite*. Recuperado el 29 de Noviembre de 2015, de <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=83600704>>ISSN 0718-1361
- Pérez, M. [. (2010). *La formación ciudadana en la comunicación universitaria. Una estrategia* (Vol. II). Cuba: Universidad de Sacti Spiritus "José Martí Pérez".
- Prieto, Q., Carrillo, J., & Jiménez, J. (2005). *La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior*. RMIE.
- Revista Colombiana de Ciencias Sociales. (2013). IV (2).
- Reynaurd, B., & Sánchez, J. (1996). *Psicología y problemática social*. UNAM.
- Ricoeur, P. (1998). *Teoría de la interpretación. Discruso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Rivera, C., Arellano, J., & Molero, A. (2009). *Conductora del consumidor: estrategias y políticas aplicadas al marketing* (Segunda ed.). Esic: Madrid, España.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: Ediciones Aljibe.

- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada - España: Ed. Aljibe.
- Rojas, M. (2014). *La incidencia del acoso escolar en la educación superior [Tesis de Grado]*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Rosnay, J. (1977). *El microscopio (traducción F. Saez Vacas)*. Madrid: Editorial AC.
- Sandoval, C. (1996). *La formulación y el diseño de los procesos de investigación cualitativos. Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Scanzoni, J., & Polanka, K. (1980). *A conceptual approach to explicit marital negotiation journal of marriage and the family* (Vol. 42).
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P., Hunter, S., Mora Merchán, J., & Singer, M. y. (2004). *Lonely in the crowd: Recollections of bullying*. British Journal of Developmental Psychology.
- Schleiermacher, F. (2007). "Acerca del concepto de hermenéutica con referencia a las indicaciones de F. A. Wolfy al manual de Ast". Valparaiso: I Philosophica .
- Schleiermacher, F. (1961). *Kurze Dastellung des theologischen Studiums*. H. Scholz Darmstadt.
- Slee, P., & Rigby, K. (1993). *The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem in schoolboys. Personality and individual differences*.
- Smith, P. (2006). *naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. España: Congreso Educación Palma de Mallorca.
- Stem, P. (1980). *Grounded theory methodology: its uses and processes*. Journal of nursingscholarship.
- Suckling, A. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar: un enfoque integral*. Madrid: Ediciones Morata, s.l.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza de la secundaria. El acoso escolar: Cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelon: CEAC.

- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2003). *Bullying in Secondary Schools: What it looks like and how to manage it* sage. Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=oxMk_yk2avIC&printsec=frontcover&dq=Sullivan,+Cleary+y+Sullivan+%282003%29&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Sullivan%2C%20Cleary%20y%20Sullivan%20%282003%29&f=false
- Toro, I., & Parra, R. (2006). *Método y conocimiento: metodología de la investigación: investigación*. Universidad Eafit.
- Torres, T. (2010). *Informe: El tratamiento educativo de la violencia en la educación infantil [tesis doctoral]*. Colombia.
- Turner, J., & Onorato, R. (1999). *Social identity, personality and the self-concept: A self-categorization perspective*. En: En T. R. Tyler, R. Kramer y O. P. John (Eds.) *The Psychology of the Social Self*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- UNESCO. (2011). *Informe: Violencia escolar en Colombia: conexiones con el conflicto armado estatal, efectos en la educación y retos*. Colombia.
- Universidad Nacional de Tres de Febrero. (s.f.). *Teoría de la comunicación: concepto de comunicación desde una perspectiva sistémica (S.F.)*. Obtenido de <http://loginbp.untrefvirtual.edu.ar/archivos/repositorio/1000/1170/html/Unidad1/archivos/pdf/unidad1.pdf>
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1998). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge : MIT Press.
- Varela, J., & Lecannelier, F. (2009). *Violencia escolar (bulling): ¿Qué es y cómo intervenir?* Chile: Centro de Estudios Evolutivos e Interacción en el Niño (CEEIN) Facultad de Psicología - Universidad del Desarrollo.
- Vargas, G., & Calvo, G. (1987). *Seis modelos alternativos de investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, L. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. (Vol. 4). Distrito Federal - México: Ed. Alteridades. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.

- Vélez, A., & Calvo, G. (1992). *La investigación documental. Estado del arte y del conocimiento. Análisis de la investigación en la formación de investigadores*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Villar, F., & Triado, C. (2006). *El estudio del ciclo vital a partir de historias de vida: una propuesta práctica*. Edición Universitat Barcelona. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=E9JKX7RAtlwC&pg=PA55&lpg=PA55&dq=EL+ESTUDIO+DEL+CICLO+VITAL+A+PARTIR+DE+HISTORIAS+DE+VIDA&source=bl&ots=s3eKuWXb51&sig=WbRL3jeIWKIKRHmS4mYqJYdbSg&hl=es&sa=X&ved=0CC0Q6AEwA2oVChMI1LyFpZzuyAIVxrgeCh2iw1n#v=onepage&q=EL%2>
- Von Foerster, H. (2006). *On constructing a reality, reprinted in Observing Systems (H. von Foerster, ed.)*. (IntersystemsPublications., Ed.) Obtenido de <http://www.uv.es/nemiche/capitulo1>
- Von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Watzlawick, P. B., & Jackson. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Ed. Tiempo Contemporáneo.
- Yañez, P., & Galaz, J. (2010). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas* (Tercera ed.). Chile: Min. Educ. Chile.
- Zemelman, H. (1994). *Racionalidad y ciencias sociales*. Edit. Anthropos: Revista de Documentación Científica de la Cultura.