

**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

**FACTORES ASOCIADOS A LA VIOLENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y
FAMILIAR: EL PAPEL DEL APEGO, LAS EXPECTATIVAS DE CLASE SOCIAL,
LA VIOLENCIA SIMBÓLICA Y EL GÉNERO.**

TESIS DOCTORAL

Realizada por:

Vanessa Espaillat, M.S.

Dirigida por:

Dr. Antonio Fuertes. USAL

Dra. Begoña Orgaz. USAL

2016

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a las Autoridades de UNIBE, el apoyo en la realización del Doctorado.

A mis asesores de la USAL y de República Dominicana, mi agradecimiento eterno por su dedicación y apoyo incondicional. Antonio Fuertes, Begoña Orgaz, Carlos Ruiz Matuk, Juan Miguel Pérez y Tahira Vargas.

A las instituciones educativas que me permitieron conocer su realidad para realizar la presente investigación. A los estudiantes que participaron en ella.

A mis Profesores quienes siguen siendo mis muchas voces. Especialmente Rosa María Paliza, Miguel Fincheira y Huberto Bogaert.

A mis amigos españoles y compañeros de trabajo de la USAL, por su cálida acogida y por siempre estar, en estos años de intensa labor.

A Sandino Grullon, Olga Lara, Camila Medina, Gustavo Aybar y José Aguasvivas por su colaboración.

A mis compañeros de Trabajo de LUX MUNDI y CONTINUUM

A mi familia, mi espacio sagrado. Stephanie, mis hermanos, y mi Padre quien siempre me enseñó a ver más allá de lo evidente. Y por los que no están y seguimos amando en la ausencia.

A Juan y su familia.

A Dios.

Tesis Doctoral presentada por doctoranda Dña. Vanessa Espaillat Molina y realizada bajo la dirección del Dr. Antonio Fuertes y de la Dra. Begoña Orgaz dentro del programa oficial de Doctorado en Psicología – RD 1393/2007. Programa de Doctorado Distinguido con Mención a la Excelencia con Mención por el Ministerio de Educación.

Garantizamos al firmar la presente Tesis Doctoral que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la Tesis y hasta nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando sean utilizados sus resultados o publicaciones. Así mismo, el trabajo reúne todos los requisitos de contenidos, teóricos y metodológicos para ser admitido a trámite, a su lectura y defensa pública, con el fin de obtener el referido Título de Doctor, y por lo tanto se autoriza la presentación de la referida Tesis para su defensa y mantenimiento de acuerdo con lo previsto en el Real Decreto 99/2011, del 28 de enero.

Santo Domingo, República Dominicana,

20 de Octubre del 2016

Fdo. Dr. Antonio Fuertes Martin

Fdo. Dra. Begoña Orgaz

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	19
1.1 La Violencia.....	19
• 1.1.1. Violencia Estructural	19
○ 1.1.1.1. Violencia Estructural y Educación del Tercer Mundo.....	20
• 1.1.2. Violencia Simbólica.....	26
○ 1.1.2.1 Violencia Simbólica en la Escuela.....	27
• 1.1.3. Violencia Intrafamiliar y de Pareja	29
○ 1.1.3.1 Violencia en la Pareja	31
○ 1.1.3.2. Abuso Emocional.....	32
○ 1.1.3.3. ¿Qué Aprenden los Hijos?	33
○ 1.1.3.4. Violencia Doméstica en República Dominicana	34
• 1.1.4 Violencia en los Medios de Comunicación	38
1.2 Violencia en los Sistemas Escolares	40
• 1.2.1. Diferentes Actores: Agresores, Víctimas y Observadores.....	40
• 1.2.2. Familia y Violencia Escolar.....	58
○ 1.2.2.1 Manejo de la Autoridad de los Padres	60
▪ 1.2.2.1.1 Padres Autoritarios.....	60
▪ 1.2.2.1.2 Padres Permisivos o Laxos	62
▪ 1.2.2.1.3 Padres Democráticos.....	63
▪ 1.2.2.1.4 Padres Negligentes o Poco Implicados.....	63
• 1.2.3 Conductas con Iguales y Cognición Social.....	64
○ 1.2.3.1 Relación con los Iguales	64
• 1.2.4. Manejo de la Autoridad en los Centros Escolares	66
▪ 1.2.4.1 Pedagogía Sistémica	68
▪ 1.2.4.2. Prevención Violencia Escolar: Método KiVa.....	69
1.3 Expectativas de las Clases Sociales y Violencia Escolar.....	72
• 1.3.1. Estudios Sobre Expectativas de Clases.....	73
• 1.3.2. Clases Sociales: Exclusión Social vs. Inclusión Social	76
• 1.3.3. Tipos de Desigualdades: Económicas, Clase, Género, Étnicas	78

• 1.3.4. Estatus Social y Consumo Cultural.....	81
• 1.3.5. Clase Social Alta.....	83
○ 1.3.5.1. Violencia en la Clase Alta.....	84
• 1.3.6. Clase Social Media	88
○ 1.3.6.1. Violencia en la Clase Media	89
• 1.3.7. Clase Social Baja	90
○ 1.3.7.1. Definición de Marginalidad	92
○ 1.3.7.2. Marginalidad y Trabajo.....	92
○ 1.3.7.3 Proceso de la Marginalización	93
○ 1.3.7.4. Pobreza, Migración y Barriadas.....	93
○ 1.3.7.5 Como Sobreviven los Marginados.....	93
○ 1.3.7.6 Violencia en la Clase Baja	94
1.4 Sistemas de Creencias: Conducta Agresiva y Victimización	96
• 1.4.1 Creencias y Programación Neuro Lingüística	96
• 1.4.2. Metaprogramas	97
○ 1.4.2.1. Metaprogramas: Victimarios	102
○ 1.4.2.2 Metaprogramas: Víctimas.....	104
1.5 Género y Violencia Escolar	106
• 1.5.1. La Educación de los Varones (En las Sociedades Occidentales)	106
• 1.5.2. La Masculinidad en República Dominicana	109
• 1.5.3. Construir una nueva masculinidad y una nueva femineidad.....	112
1.6. Teoría del Apego y Violencia en la Escuela.....	115
• 1.6.1. Clasificación de los Apegos.....	120
○ 1.6.1.1. Apego Seguro.....	120
○ 1.6.1.2. Apego Inseguro	123
○ 1.6.1.3. Apego Evitativo o Elusivo	124
○ 1.6.1.4. Apego Ambivalente	125
○ 1.6.1.5 Apego Desorganizado	125
• 1.6.2. Teoría del Apego en los Adolescentes.....	126
• 1.6.3. Tipos de Apego: Personalidad de Dominantes y Dominados.....	129
• 1.6.4. Violencia Escolar y Apego	130

CAPÍTULO II: EL APEGO, EL GÉNERO, LAS CLASES SOCIALES Y LA VIOLENCIA	133
2.1 Apego, Género, Clases Sociales y Violencia.....	134
2.2 Exclusión y Violencia.....	135
CAPÍTULO III: ESTUDIO I. CUANTITATIVO	137
3.1 Objetivos.....	137
• 3.1.1. Objetivo General.....	137
• 3.1.2. Objetivos Específicos.....	137
• 3.1.3. Preguntas de Investigación	138
3.2 Método	139
3.2.1 Participantes.....	139
○ 3.2.1.1. Centro A.....	140
○ 3.2.1.2. Centro B.....	140
○ 3.2.1.3. Centro C	140
3.2.2 Variables e Instrumentos de Medida.....	142
• 3.2.2.1. Cuestionarios Sociodemográficos.....	142
• 3.2.2.2. Cuestionario Sobre Expectativas Sociales.....	143
• 3.2.2.3. Cuestionario de Apego: Mother, Father and Peer Attachment	143
• 3.2.2.4. Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva (RPQ)	144
• 3.2.2.5. Revised Social Experience Questionnaire (RASEQ)	145
3.3 Procedimiento	146
3.4 Análisis Estadístico de los Datos Cuantitativos.....	147
3.5 Resultados.....	149
• 3.5.1 Conductas Agresivas y de Victimización: Diferencias en Función del Género y el Contexto Educativo	149
• 3.5.2. Apego: Diferencias en función del género y del contexto educativo ..	154
○ 3.5.2.1 Sub Escalas de Apego: Confianza, Comunicación y Alienación.....	157
• 3.5.3 Exclusión y Aspiraciones: Diferencias en Función del Género y del Contexto Educativo.....	163

• 3.5.4 Relación entre los diferentes tipos de agresión y victimización por género y clase social	168
• 3.5.5 Relación entre la exclusión, aspiraciones y calidad de apego con las conductas agresivas y la victimización	171
• 3.5.6 Análisis de las Regresiones.....	172
• 3.5.7 Discusión de los Resultados del Análisis Cuantitativo.....	176
○ 3.5.7.1. Primer Objetivo.....	176
○ 3.5.7.2. Segundo Objetivo.....	181
○ 3.5.7.3. Tercer Objetivo	186
○ 3.5.7.4. Cuarto Objetivo.....	190
○ 3.5.7.5. Quinto Objetivo	194
CAPÍTULO IV: ESTUDIO II CUALITATIVO.....	199
4.1 Objetivo.....	199
4.2 Método	199
4.2.1 Instrumentos Utilizados	199
• 4.2.1.1 Preguntas Abiertas del cuestionario.....	199
• 4.2.1.2 Estudios de Casos	199
• 4.2.1.3. Grupos Focales.....	200
4.2.2 Participantes	200
• 4.2.2.1 Preguntas Abiertas del cuestionario.....	200
• 4.2.2.2. Estudios de Casos	200
• 4.2.2.3. Grupos Focales.....	201
4.2.3 Procedimiento	201
• 4.2.3.1 Preguntas abiertas del Cuestionario sobre Expectativas Sociales.....	201
• 4.2.3.2. Estudios de Casos	201
• 4.2.3.3. Grupos Focales.....	202
4.2.4 Análisis de la Información	203
4.3 Resultados del Análisis Cualitativo	203
• 4.3.1 Resultados: Cuestionario Expectativas Sociales.....	203
○ 4.3.1.1 Comentarios Resultados de Preguntas Abiertas: Centro A....	204
○ 4.3.1.2 Comentarios Resultados de Preguntas Abiertas: Centro B...	206

○ 4.3.1.3 Comentarios Resultados de Preguntas Abiertas: Centro C.....	208
○ 4.3.1.4 Análisis Comparativo Preguntas Abiertas: Tres Centros.....	211
• 4.3.2 Análisis Cualitativo: Grupo Focales	227
○ 4.3.2.1 Grupo Focal: Centro A.....	227
○ 4.3.2.2 Grupo Focal: Centro B.....	230
○ 4.3.2.3 Grupo Focal: Centro C.....	234
○ 4.3.2.4 Comparación Grupos Focales: Similitudes y Diferencias	235
• 4.3.3. Análisis Cualitativo: Estudios de Casos	240
○ 4.3.3.1 Centro A	240
▪ 4.3.3.1.1 Caso I: Agresor.....	240
▪ 4.3.3.1.2 Caso II: Victima	243
○ 4.3.3.2 Centro B	246
▪ 4.3.3.2.1 Caso I: Agresor.....	246
▪ 4.3.3.2.2 Caso II: Victima	250
○ 4.3.3.3 Centro C	253
▪ 4.3.3.3.1 Caso I: Agresor.....	253
▪ 4.3.3.3.2 Caso II: Victima	256
○ 4.3.3.4 Análisis Comparativo: Estudios de Casos	258
4.4 Discusión: Resultados Análisis Cualitativo.....	264
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	272
5.1 Conclusiones.....	272
5.2 Limitaciones de la Investigación	285
5.3 Recomendaciones para la Prevención de la Violencia Escolar	285
5.4 Importancia de un Liderazgo Incluyente y Transformador en las Autoridades Escolares	287
• 5.4.1 Escuela de Clase Baja: Haina, Republica Dominicana.....	288
• 5.4.2 Grupo Focal	289
CAPÍTULO VI: BIBLIOGRAFÍA.....	290

CAPÍTULO VII: ANEXOS	313
7.1 Pruebas Aplicadas	313
• 7.1.1 Consentimiento Informado.....	313
• 7.1.2 Cuestionario Sociodemográfico.....	314
• 7.1.3 Cuestionario de Expectativas Sociales.....	316
• 7.1.4 Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva	325
• 7.1.5 <i>Self-Reported Victimization Item</i>	326
• 7.1.6 IPPA: Inventario de Apego para Padres y Pares.....	327
7.2 Resultados Preguntas Abiertas: Cuestionario Expectativas Sociales	330
• 7.2.1 Centro A (Clase Alta)	330
• 7.2.2 Centro B (Clase Media)	357
• 7.2.3 Centro C (Clase Baja)	385
7.3 Transcripción entrevistas con los grupos focales de los tres centros educativos estudiados.....	413
• 7.3.1 Centro A (Clase Alta)	413
• 7.3.2 Centro B (Clase Media)	420
• 7.3.3 Centro C (Clase Baja)	431

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	.....	141
	<i>Respuestas del Cuestionario Sociodemográfico</i>	
Tabla 2	.....	142
	<i>VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA</i>	
Tabla 3	.....	149
	<i>Descriptivos En Agresión Y Victimización En Función Del Centro Educativo Y El Género</i>	
Tabla 4	.....	154
	<i>Descriptivos En Las De Las Sub-Escalas De Apego En Función Del Género Y Del Centro Educativo</i>	
Tabla 5	.....	164
	<i>Puntuaciones En Exclusión Y Aspiraciones En Función Del Género Y El Centro Educativo</i>	
Tabla 6	.....	169
	<i>Correlaciones Entre Las Diferentes Dimensiones De Victimización Y Agresión En Función Del Sexo</i>	
Tabla 7	.....	170
	<i>Correlaciones Entre Las Diferentes Dimensiones De Victimización Y Agresión En Función Del Centro Educativo</i>	
Tabla 8	.....	171
	<i>Correlaciones Entre Las Variables Exclusión, Aspiraciones, Apego Y Las Diferentes Dimensiones De Victimización Y Agresión.</i>	
Tabla 9	.....	173
	<i>Modelos de regresión paso a paso para explicar la victimización</i>	
Tabla 10	.....	175
	<i>Modelos de regresión paso a paso para explicar la agresión</i>	
Tabla 11	.....	201
	<i>Grupos Focales Por Sexo Y Centro Educativo</i>	
Tabla 12	.....	211
	<i>Pregunta 5: Significado de la Exclusión</i>	
Tabla 13	.....	212
	<i>Pregunta 6: ¿A Quiénes Marginan? Perfiles de Marginación</i>	
Tabla 14	.....	213
	<i>Pregunta 7. ¿Cómo Marginan?</i>	
Tabla 15	.....	213
	<i>Pregunta 8. ¿Cómo se da la Marginación en la Sociedad?</i>	

Tabla 16	214
<i>Pregunta 9. La Marginación y el Tipo de Poder</i>	
Tabla 17	215
<i>Pregunta 10. ¿Qué Mantienen las Diferencias Sociales</i>	
Tabla 18	216
<i>Pregunta 11. Problemas Sociales</i>	
Tabla 19	217
<i>Pregunta 12. ¿Consideras que te Discriminan?</i>	
Tabla 20	218
<i>Pregunta 13. Significado del Bienestar Social</i>	
Tabla 21	218
<i>Pregunta 15. ¿Qué significa para ti dar buena imagen?</i>	
Tabla 22	219
<i>Pregunta 18. ¿Qué necesitas para ser aceptado en tu grupo social?</i>	
Tabla 23	219
<i>Pregunta 19. ¿Qué Haría un Excluido para Pertenecer?</i>	
Tabla 24	220
<i>Pregunta 20. Uso del Poder de los Líderes en el Aula</i>	
Tabla 25	221
<i>Pregunta 21. ¿Qué Debe Hacer una Persona que ha Cometido un Acto Agresivo?</i>	
Tabla 26	222
<i>Pregunta 22. Razones para Reparar Acciones Inadecuadas</i>	
Tabla 27	223
<i>Pregunta 24. Cómo te Diviertes</i>	
Tabla 28	224
<i>Pregunta 25. Lugares de Diversión</i>	
Tabla 29	225
<i>Pregunta 27. Sitios Que Quisieras Visitar y No Puedes</i>	
Tabla 30	226
<i>Pregunta 29. Personal de Servicio</i>	
Tabla 31	258
<i>Agresores Estudio de Casos</i>	
Tabla 32	261
<i>Victimas Estudio de Casos</i>	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	36
<i>Estadística de Femicidio, recopilada por la Policía Nacional en República Dominicana.</i>	
Figura 2	150
<i>Niveles de agresión en función del género y del centro educativo.</i>	
Figura 3	151
<i>Niveles de agresión en función del tipo de agresión, género y del centro educativo</i>	
Figura 4	152
<i>Niveles de victimización en función del tipo del género y del centro educativo.</i>	
Figura 5	153
<i>Niveles de victimización en función del tipo de victimización, del género y del centro educativo.</i>	
Figura 6	155
<i>Niveles de Apego en las tres figuras en función de los tres centros educativos.</i>	
Figura 7	157
<i>Puntuaciones en Apego (promedios) para la madre, el padre y los amigos en función del género y el centro educativo.</i>	
Figura 8	158
<i>Niveles de Confianza (promedios) en las tres figuras de Apego en función del sexo en los tres niveles educativos.</i>	
Figura 9	160
<i>Niveles de Comunicación (promedios) en las tres figuras de Apego en función del sexo en los tres niveles educativos.</i>	
Figura 10	162
<i>Promedios de la Alienación en las tres figuras de Apego en función del sexo en los tres niveles educativos.</i>	
Figura 11	164
<i>Puntuaciones promedio en exclusión en función del género y el centro educativo</i>	
Figura 12	165
<i>Niveles de aspiraciones (promedios) de los adolescentes en función del género y centro educativo.</i>	

INTRODUCCIÓN

La violencia y la delincuencia en República Dominicana se han visto incrementadas de manera significativa en los últimos años, por una crisis económica agobiante, que les ha servido como desencadenante, afectando a todas sus instituciones socializadoras. Las estadísticas nos colocan como uno de los países con mayor índice de violencia intrafamiliar, encontrándonos entre los 25 países con más feminicidios en el mundo (Laporta, 2012). Sin lugar a dudas, es un tema de interés para las instituciones gubernamentales que se encargan de la prevención y el tratamiento psicosocial de este flagelo.

Actualmente nuestro país cuenta con programas de atención a víctimas y victimarios, que les dan la oportunidad a las familias de superar los estilos relacionales que perpetúan el ciclo de la violencia, a través del Ministerio de la Mujer, la Fiscalía y Organismo No Gubernamentales.

El fenómeno de la violencia también repercute en los sistemas escolares, (Vargas, 2010), por lo tanto, conocer qué pasa en los contextos escolares en diferentes estratos sociales de la República Dominicana, cómo manejan el acoso escolar y cómo se manifiestan los diferentes matices por estrato social, nos permitirá conocer cómo apoyar este contexto socializador por ser un escenario donde puede prevenirse la violencia y educarse a favor de crear contextos relacionales sanos, ayudando a los estudiantes y sus familias a crear una cultura de buenos tratos.

En ese sentido, la escuela es un lugar que puede ayudar a desarrollar habilidades de relación, que permitan a los estudiantes prevenir el maltrato, tanto en el momento del ciclo vital en el que se encuentran, como posteriormente en su vida adulta.

La escuela no puede sustituir la labor de los padres, aunque sea una institución socializadora. Sin embargo, ésta sí puede detectar y prevenir la violencia en los centros

escolares, siendo un apoyo para las familias que lo necesitan. Las presiones económicas han generado tensión dentro de los sistemas familiares y las expectativas que no se cumplen provocan desesperanza, depresión, tensión y violencia.

El tema de la violencia en la escuela ha sido estudiado ampliamente para entender sus causas y así poder crear estrategias de prevención. La escuela reproduce los modelos sociales del contexto donde está inmersa, por lo cual, estudiar las relaciones de grupo, permite hacer inferencias sobre el sistema social a la que representa (Bourdieu, 2000). El conocer lo que acontece en un aula de clase, nos ayuda a entender cómo funciona la sociedad, ya que ésta representa a la misma, con sus valores, prejuicios y su cultura de manera general.

En la investigación cualitativa sobre violencia en la escuela en barrios marginales en República Dominicana, Vargas (2010), realizó un estudio cuyos resultados fueron los siguientes: se encontró que se daban círculos de violencia y miedo en los diferentes escenarios de los centros educativos estudiados, en la entrada al colegio, en el recreo, en las salidas y también en las familias y en los barrios. La violencia se daba entre varios actores de la vida escolar, maestros y estudiantes, entre estudiantes, la policía escolar y las orientadoras de los planteles y los directores del plantel. Entre los abusos encontrados se manifestaban la violencia física y la violencia emocional, a través de humillaciones.

Los padres de los alumnos de estos centros, asumían tres posiciones con respecto a la violencia: la legitimaban, se oponían a ella, o la desconocían (Vargas, 2010). Los estudiantes se sentían protegidos cuando había visitas de padres y autoridades escolares en los planteles, porque la violencia disminuía. Vargas concluye su estudio diciendo que los niños y niñas se agreden continuamente en la entrada, el aula, el recreo y en la salida por diversas razones, entre las que están:

- Los maestros, maestras y directores de los centros, solo intervienen cuando las peleas se convierten en un entorpecimiento del clima de docencia y de disciplina en general del centro.
- En la escuela se reproducen los modelos violentos familiares y sociales que parecen ser invisibles para los maestros, que vienen de los mismos sectores marginados. La familia es parte del círculo de la violencia y se alimenta a su vez de la violencia que se produce en el contexto escolar.
- Otro resultado de esta investigación a tener en cuenta, es que en todas las escuelas que participaron, la violencia era mayor entre niños que entre niñas, incluyendo la violencia física.

“Los estudiantes se encuentran insertos en unas condiciones de violencia estructural que impregnan su vida cotidiana en todos sus espacios: familia, escuela y comunidad son lugares de exclusión, marginación, y, por tanto, de violencia” (Vargas, 2010, pág. 92).

Otra investigación consultada refiere que las relaciones familiares crean estilos de interacción que pueden repetirse en otros contextos, como isomorfismos. Seeds, Harkness & Quilty (2010), han estudiado el apoyo social percibido y la relación entre el maltrato de los padres (físico, verbal o sexual) el acoso escolar y los síntomas depresivos en 101 adolescentes (64 mujeres y 37 hombres) con y sin síntomas depresivos. Los resultados muestran que el maltrato de los padres y ser víctima de acoso escolar, están asociados con bajos niveles de apoyo social percibido, que a su vez están asociados a síntomas depresivos severos. Además, se han encontrado diferencias entre el impacto que tiene que el maltratador sea el padre o la madre, por lo que recomiendan tomarlo en cuenta para futuras investigaciones.

En las diferentes sociedades, la clase social alta se convierte en el referente para las clases sociales media y baja, por lo que nos preguntamos en el caso de la violencia, ¿cómo repercute el estilo de relación de las clases dominantes su modelo de exclusión, en la

violencia que se refleja en las familias de clase media y baja? y ¿cómo se manifiesta a su vez, en las relaciones escolares, al convertirse en micro sistemas que reflejan lo que pasa en las diferentes clases sociales?

Ferrán (1985), en un análisis sobre la sociedad dominicana comenta, que las clases más cimeras tienen una incredulidad hacia el destino del país, de ahí su desarraigo y la desvalorización de la cultura dominicana a la que pertenecen. El drama cultural como figura fenomenológica, significa para Ferrán, “la angustia e inseguridad social y personal en medio de la cual se desenvuelve la vida propia y la pública en la nación” (pág. 5), que genera sujetos depresivos en las clases bajas y sin esperanza en el mañana. Una parte de la población queda marginada por su falta de acceso a la cultura dominante y a la educación.

El drama de las diferencias de clases en República Dominicana se hace evidente, como dice Ferrán (1985), pues tenemos una clase alta que no se identifica con su nación, ni desarrolla sentido de pertenencia, por lo que no trabaja por el bien común; una clase social marginada, que representa la mayoría del pueblo dominicano, sumergido en la desesperanza y en la depresión, víctima de una violencia simbólica y estructural la cual desconoce y una clase media depauperada y en vía de extinción, porque es la que carga con todo el peso de la crisis económica y del colapso de la economía mundial.

Por lo que, la visión de la sociedad como un todo, que trabaje en pro de la paz y de la superación de la violencia, nos lleva a reflexionar sobre factores sociales que la promueven, como son la violencia estructural, la violencia simbólica y las expectativas de clase social. Además queremos estudiar las relaciones interpersonales e intergeneracionales, las relaciones de poder, el género y el etilo de apego como factor protector para eludir el juego de agresores y víctimas, y evaluar en dos tipos de estudios, cuantitativo y cualitativo, cómo estos factores influyen en el juego relacional de los agresores y las víctimas en las familias y los sistemas educativos, para poder reflexionar sobre la prevención.

Las dificultades económicas constituyen uno de los factores desencadenantes de la violencia y del abuso infantil en nuestras sociedades. Otro aspecto que perpetúa los modelos de relaciones que mantienen la violencia, son los medios de comunicación que representan en una sociedad democrática el cuarto poder, y que, en República Dominicana, no manejan el tema de una manera apropiada (Pérez, González, Reyes & de los Santos, 2003, citado por López y Aponte 2011).

Fishman (1993) señala, que “existe un lazo recursivo entre la economía y la estructura social de la familia. Las presiones económicas desestabilizan el matrimonio y el divorcio impone más presiones económicas a la familia” (pág. 14). También señala que los terapeutas familiares:

“Parecen no haber abordado seriamente la realidad del contexto más amplio de la familia contemporánea, en vez de eso, han limitado mayormente sus intervenciones a la familia nuclear y la extensa. Han optado por ver la aflicción familiar como un problema de origen interno, que no corresponde a un cambio inducido desde afuera, así omitían apreciar la medida en que los problemas familiares son creados y mantenidos por la sociedad” (pág. 18).

Los terapeutas familiares saben cómo afecta el nivel de creencias que pertenecen al sistema social y cultural, a un sistema relacional familiar. Por lo tanto, las intervenciones en las familias, también están orientadas a comprender cómo esos sistemas de creencias las afectan (Freeman, Epston, & Lobovits, 2001).

Por otro lado, Valenzuela (2009) señala, “que los mitos personales como los culturales acerca de la violencia, han contribuido a la perpetuación del problema, ya que la invisibilidad la justifica, minimizando u ocultando sus efectos dañinos” (pág. 35). Los comentarios que refieren que los pobres son pobres porque no trabajan, son una manera de tomar distancia del problema y de no buscar sus causas reales promoviendo su invisibilidad. Conocer los

sistemas de creencias en el que se perpetúan los ciclos de la violencia, tanto en la sociedad, en la escuela y en la familia, nos permitiría desarrollar intervenciones psicosociales que ayuden a promover una cultura de paz.

La violencia es, sin duda, un fenómeno complejo y multicausal, por lo que, ver a la sociedad y sus instituciones como un todo y que pueden trabajar hacia un mismo objetivo en la prevención y el tratamiento de la violencia, permitiría intervenciones psicosociales que promuevan una cultura de paz. Conocer este fenómeno desde todas sus aristas es una necesidad, si queremos superar el flagelo de la violencia.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. LA VIOLENCIA

Para entender cómo los fenómenos sociales influyen en la manifestación de conductas violentas, la violencia estructural y violencia simbólica podrán ayudarnos a comprender cómo se da este fenómeno.

1.1.1. VIOLENCIA ESTRUCTURAL

“El término violencia estructural es aplicable a aquellas situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social, es decir, sin necesidad de formas de violencia directa. El término violencia estructural remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase nacionalidad, edad u otros) en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos, es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás, debido a los mecanismos de estratificación social. La utilidad del término violencia estructural radica en el reconocimiento de la existencia de conflicto en el uso de los recursos materiales y sociales (Tortosa Blasco, José María y La Parra Casado, Daniel, 2003; Citados por Vargas, 2010).

Según Vargas (2010) diversos autores abordan la violencia estructural, haciendo referencia a una perspectiva macro donde la exclusión y la ausencia de acceso a la satisfacción de sus necesidades básicas se ven como una forma de violencia. Citando el Informe de Desarrollo Humano del 2008, Vargas se refiere a los niveles de exclusión existentes en la República Dominicana, donde, en muchas comunidades, el promedio de vida

está en torno a los 40 años, existe analfabetismo en los adultos, no tienen acceso a agua potable y es muy alta la tasa de desnutrición infantil.

La violencia estructural, es la que se produce por la acción y la mediación de instituciones sociales. Es un tipo de violencia indirecta presente en las injusticias sociales y otras circunstancias, que impide que las necesidades de una parte de la población sean satisfechas. Este término se gestó ante la necesidad de explicar las interacciones de las prácticas violentas en los diversos ámbitos sociales. Algunos ejemplos de violencia del sistema son: el hambre, la miseria, el analfabetismo, la incultura, la dependencia, la desigualdad de género, el racismo, etc. (Jiménez & Muñoz, 2004). Las instituciones sociales y legales juegan un papel en la perpetuación de la violencia estructural porque genera exclusión social.

También se conceptualiza como un proceso mediante el cual, los individuos o grupos, son total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven (European Foundation, Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo, 1995; pág. 4). Es el opuesto al de integración social. La violencia estructural, da lugar a una privación múltiple, que se manifiesta en los planos económicos, sociales, políticos y culturales.

1.1.1.1. VIOLENCIA ESTRUCTURAL Y EDUCACIÓN DEL TERCER MUNDO

Comprender cómo se manifiesta la violencia estructural a nivel mundial y en Latinoamérica, nos ayudará también a entender, otro de los factores que inciden en la perpetuación de los sistemas donde se ejerce la violencia. Como la dinámica de un aula escolar es un reflejo de la sociedad donde se vive, veremos qué está pasando con el liderazgo que excluye e incluye a nivel mundial, que modela el juego del dominado y el sometido, que se emula en las instituciones que conforman la vida social, como la escuela y la familia.

Los líderes que excluyen en los sistemas escolares, usan estrategias de diferenciación, que les permite justificar y argumentar el acoso al diferente y al débil. Los líderes que incluyen, tienden a ayudar a sus compañeros, a ser solidarios y no aceptan el abuso y tienden a ser los que lo denuncian.

El liderazgo excluyente en nuestra sociedad occidental, es sustentado por un sistema que promueve las injusticias y las desigualdades. El Papa Juan Pablo II lo llamo “capitalismo salvaje”. Ese tipo de liderazgo está representado por las grandes corporaciones que son las que promueven el orden mundial. Las riquezas se acumulan en unas pocas manos y la pobreza crece en todo el mundo, afectando a las familias de clase media y clase pobre. Como hemos mencionado anteriormente, los problemas económicos pueden ser uno de los factores desencadenantes de la violencia, sobre todo por la ausencia de los padres en la crianza de los hijos, por tener que acceder al pluriempleo, para poder hacerle frente a los compromisos de subsistencia.

El liderazgo incluyente, se refiere a los que buscan promover la igualdad de los hombres basados en los derechos humanos y los valores universales, para tener mejores oportunidades para todos. Veremos a continuación cómo a nivel social las expectativas de las clases sociales y el contexto de la exclusión, crea una sociedad violenta, que afecta todas sus instituciones, incluyendo la escuela y la familia.

La juventud de hoy en el Tercer Mundo, vive y crece bajo un estado de violencia creciente y multiforme, que la arroja y condiciona inexorablemente a la resistencia y rebeldía a los desposeídos y a la indiferencia e individualismo, a los que pertenecen a las clases privilegiadas. La tarea de educar a la juventud actual, para preservarlos como el recurso esencial de nuestro futuro, nos obliga a escudriñar y desentrañar las causas y orígenes de esa violencia, que se hace presente en un hogar cada vez más precario, a una familia con frecuencia ausente, en la clase baja y en la clase media, mientras se emprende la tarea de

reeducar al traumatizado por el abandono parental dadas las exigencias de la vida opulenta, al indiferente de los males sociales, en los hogares de clase alta.

Esta realidad se manifiesta en función del estrato socio-económico y provoca una respuesta con características diferenciadas entre la clase alta, la clase media y la clase marginada. Dado el fenómeno creciente en América Latina de la migración rural-urbana, la crisis de violencia se concentra aún más en un contexto urbano o rural. En consecuencia esta investigación se ha centrado en el contexto urbano de Santo Domingo, la capital del país, donde la pobreza concentrada en su periferia es expresión de la migración rural y sus difíciles problemas de adaptación, donde la clase media, para sobrevivir ha tenido que recurrir al multiempleo y una clase alta, que se mantiene aislada e indiferente a lo que pasa a su alrededor.

Hemos rastreado, que al igual que en casi toda Latinoamérica, las causas mayores de la confrontación violencia-resistencia prevaleciente en nuestro país, se deben a factores de su economía, consecuencia del orden mundial o geopolítica de dominación, que, conforme a su historia, describe Henry Kissinger (2014), impone la inversión, apoderamiento y voluntad extranjeras y define las reglas a su conveniencia y siempre a su favor, desde que George W. Bush enunció el Nuevo Orden Mundial, siendo refutado por Pat Robertson y Patrick J. Buchanan (1991), siendo la economía neo-liberal globalizada la última versión de los diferentes esquemas de Orden Mundial intentados.

Este modelo ha entrado ya en crisis en Europa y América, dando paso a la confrontación impuesta por un Nuevo Orden Mundial, a partir de la actual guerra con el Estado Islámico sobre los recursos del Oriente Medio, que con pasmosa certeza predijo Robert Dreyfuss desde el 2005.

La incorporación o la marginación y exclusión económica decretadas por la sociedad en su modelo económico, afectan la tasa de empleo y desempleo generando tensión social que

inevitablemente conduce muchas veces a respuestas violentas. El desempleo -su efecto- es al mismo tiempo causa que se traduce y trasforma en violencia familiar, porque afecta y lesiona su condición de vida. Es dramático, sobre todo a una menguante clase media, pues pierde lo que ya tenía y cuyos parámetros vitales se acercan cada vez más a la clase marginada. El orden de prioridades establecido por la economía, influye en la creciente violencia medida en función directa al esfuerzo de sobrevivir bajo sus reglas, impuestas por quien tiene el poder para establecerlas. El hecho de que estas reglas estén fuera de la capacidad de decisión del ciudadano, explica también la crisis del sistema político democrático dócil a la voluntad impuesta desde el exterior.

Si el modelo económico se centra en la generación de empleos de zona franca (economía de servicios), la prioridad política es atraer capital extranjero para instalarse en los parques de zona franca, otorgándole ventajas comparativas, como una tasa de cambio favorable de su moneda respecto de la moneda local, que le permita obtener más beneficio con la mano de obra barata que salió a buscar en el mundo, abandonando su país; ventaja que se le garantiza con una política de permanente devaluación en perjuicio de todo el país, pues lesiona por igual el poder adquisitivo de quienes trabajan y no trabajan en las zonas francas.

Estas políticas suelen sustentarlas mentalidades dispuestas a acatar la voluntad de la plutocracia global con modelos de desarrollo influido por las misiones de los organismos internacionales o lo aprendido en universidades del exterior por economistas y politólogos de su élite, o lo que han venido a enseñarle en las universidades del país los organismos internacionales. En este contexto, es obvio que el poder adquisitivo de las familias dominicanas, determinante de su condición y calidad de vida –trabajen o no en los parques de zona franca- no es prioridad; las ganancias maximizadas a costa del creciente empobrecimiento de toda su población, si lo es. De esta manera, el modelo económico global

engendra sistemas políticos reñidos con la democracia, según describe Servando González (2012), en su denuncia de la agresión a Latinoamérica.

Los modelos y políticas económicas neoliberales, con sus acuerdos de libre comercio impuestas al tercer mundo por la plutocracia global, son traumatizantes; quiebran sus empresas nacionales y trastornan los valores, cultura y condición de vida de sus pueblos. Esta agresión mundial del Nuevo Orden se retroalimenta a las potencias que lo encabezan, entre ellas EE.UU. de América, desde donde intenta gobernar al mundo una élite económica bautizada ‘el Establecimiento’ (The Establishment) integrada por magnates petroleros y banqueros de Wall Street.

Esta élite que se comporta en desafío a las normas y ética de conducta civilizadas, oculta la verdad o la tergiversa, o simplemente miente sobre sus actuaciones, lo cual describe a cabalidad en su libro James Perloff, (2013) desde el ‘incidente’ del acorazado ‘Maine’, pretexto para la guerra Hispano-americana y la ocupación de Cuba; el hundimiento del trasatlántico ‘Lusitania’ para entrar a la Primera Guerra Mundial; la mentira sobre el ataque a Pearl Harbor, utilizada para llevar a EE.UU. a la Segunda Guerra Mundial en Europa; y también la guerra en Vietnam, escalada con el ‘incidente’ del Golfo de Tonkín.

Esa élite es descrita en el libro por la periodista Edith Kermit Roosevelt (pag. 23), nieta del presidente Theodore Roosevelt, de la siguiente manera: “La palabra ‘Establecimiento’ es un término generalizado para la élite de poder en finanzas internacionales, negocios, profesiones y gobierno, fundamentalmente del noreste, que ejerce la mayor cuota de poder sin tener en cuenta quién esté en la Casa Blanca. La mayor parte de la gente ignora la existencia de esta ‘mafia legítima’. Pero el poder del “Establecimiento” se hace sentir, desde el profesor que busca una beca de una fundación, hasta el candidato a una posición del gabinete o empleo en el Departamento de Estado. Afecta las políticas de la Nación en casi toda área”. Con la desinformación como herramienta de dominación, también

hizo de la corrupción un eficaz instrumento de control político en las naciones geopolíticamente dependientes, según testimonia John Perkins (2004).

Estos desvíos provocadores de violencia, fueron denunciados desde su proclamación por Patrick J. Buchanan y de ellos da testimonio más reciente en su libro “Nuestros Valores en Peligro”. Jimmy Carter, ex presidente de EE.UU., miembro de la élite, como excepción sacrificó su carrera política para cumplir con el pueblo panameño la pactada devolución a su soberanía del Canal de Panamá, en evidencia de la herencia de principios dejada por los fundadores de la nación, surgida de la rebelión de las trece colonias contra el trono de Inglaterra, ha sido abandonada sin contemplaciones para crear el imperio de los bancos y centros bursátiles de especulación financiera, como Wall Street en N.Y., que el Papa Juan Pablo II estigmatizó como “Capitalismo Salvaje” como habíamos mencionado, y que el actual Papa Francisco desafió ante el Congreso de EE.UU. y la Asamblea General de las Naciones Unidas, reclamando un cambio urgente.

Estos modelos económicos pautados con el criterio único de eficiencia y rendimiento de las inversiones de las corporaciones, han cambiado además nuestro ritmo de vida, haciéndonos esclavos del reloj. La carrera perdida, entre ingresos y costo de la vida extremada por el desempleo, drama cotidiano de la clase media, obliga a las parejas a trabajar ambos en el multi-empleo. Ello conlleva el abandono del hogar y la importante tutela de los hijos. En la clase marginada, el drama llega a tragedia, en hogares de existencia inestable, que viven en promiscuidad, por parejas con ingresos precarios o madres solteras que habitan en chozas de los arrabales urbanos.

La guerra por sobrevivir adquiere así el matiz de rebeldía contra el orden imperante económico, social y político, en un entorno gravemente permeado por la droga, que también llega desde fuera junto al modelo económico y expresa su violencia en prostitución, delincuencia y en linchamientos colectivos, con los cuales las comunidades se resisten a

rendirse ante un orden público y justicia inoperantes y a veces inexistentes. Trágico cuadro de formación primaria de las jóvenes generaciones de América Latina, dentro del cual, los no deformados son la minoritaria excepción.

Igualmente las familias de clase adinerada se mantienen en el poder, creando escuelas y universidades exclusivas a nivel mundial, donde se fomenta el derecho al privilegio y a ignorar las necesidades de las clases trabajadoras que sostienen sus riquezas, creándose un abismo entre las clases privilegiadas y las demás clases sociales.

1.1.2. VIOLENCIA SIMBÓLICA

Bourdieu describe la violencia simbólica como “una forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad” (Bourdieu-Wacquant, 1993: pág. 142). Esta afirmación podría interpretarse como cínica, si no se tuviese en cuenta lo que significa para él esa complicidad de los dominados con la dominación y los mecanismos que la hacen posible, que son mecanismos inconscientes.

La violencia simbólica es una aparente contradicción, al contrario de la violencia física, que es una violencia que se ejerce sin coacción física a través de las diferentes formas simbólicas que configuran las mentes y dan sentido a la acción. La raíz de la violencia simbólica se halla en el hecho de que los dominados aceptan la violencia que se ejerce sobre ellos con su complicidad. En el juego relacional del dominante y el dominado, la violencia cultural, la ausencia de conocimientos y las creencias que subyacen, le impide ver al dominado, la razón de su situación.

Este concepto nos ayuda a analizar el fenómeno de la dominación, que Bourdieu lo considera indispensable para explicar fenómenos como la dominación personal en sociedades tradicionales o la dominación de clases en sociedades avanzadas y las relaciones de dominación entre naciones.

La violencia simbólica, es la coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante y por lo tanto a la dominación. Cuando solo dispone para pensarlo y pensarse, o mejor aún, para pensar su relación con los instrumentos de conocimiento que comparte con él, por la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hace que ésta se presente como natural (Calderone, 2004).

1.1.2.1 VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA ESCUELA

La escuela, como institución encargada de la socialización, va a ser una pieza fundamental en el sistema reproductor de la estructura social. Muy al contrario de aquellas teorías que defienden que la escuela enseña la cultura general de la sociedad, Bourdieu sostiene la idea, de que se trata de una institución consagrada a la enseñanza de la cultura concreta del grupo o la clase dominante. Al enseñar una arbitrariedad cultural, esta institución se vuelve un instrumento de reproducción de la dominación, o lo que es lo mismo, la escuela ejerce violencia simbólica. Selecciona un sistema de prácticas sociales propias de una clase social determinada y presenta los valores y reglas propios de esa clase concreta, como universales (Acosta, 2012).

El éxito o fracaso de los niños en la escuela se encuentran determinados por los rasgos culturales heredados en cada seno familiar; además, esta situación se extiende a todas las demás esferas de la sociedad, siendo inclusive, la capacidad de los individuos para disfrutar y apreciar las obras de arte una consecuencia de la acumulación de capital cultural, a través de una distribución social desigual, que les dota de los mecanismos simbólicos necesarios para ello. Tras los estudios de la Cabilia, Bourdieu dispondrá de todo el material necesario para comenzar a dar forma a su Teoría de la Violencia Simbólica. Junto a Parsons declara que la violencia simbólica es el arma con mayor alcance en el mantenimiento del orden social. La describen como un tipo de violencia que consigue la sumisión de aquellos sobre los que se

ejerce sin que éstos la perciban como tal violencia y su ejercicio supone unos costes elevadísimos. La escuela se presenta entonces, como una institución oficializada que sustituye a las anteriores relaciones de poder, anteriormente instauradas de tú a tú, implantando así la legitimación y perpetuación del orden social (Acosta, 2012).

La violencia simbólica pasa desapercibida, irreconocible sobre los que la reciben y para los que la ejecutan en su primera infancia. Es una violencia silenciosa, censurada, porque la intención de dominio de uno sobre el otro se encuentra censurada socialmente. Por eso la violencia se enmascara y se esconde, dice Bourdieu (2000). Esta violencia reposa sobre la teoría de la creencia, que se reproduce de generación en generación y la concibe como el arma de mayor alcance en el mantenimiento del orden social. Esta violencia consigue la sumisión sin que sea percibida la violencia. Para que exista esta violencia hay un consentimiento inconsciente tanto del que abusa como del abusado.

Bourdieu refiere que en los sistemas escolares se da una carrera por la obtención del título, donde los agentes entran a formar parte en la competición por el título escolar sin percatarse de que se trata de un juego puesto en marcha por el mismo sistema de dominación que persigue su propio mantenimiento, reproducción y perpetuación. Las clases pobres y medias, tendrán una educación diferente, con poco acceso a la cultura (Acosta, 2012).

Acosta (2012), cita a Bourdieu “la institución escolar ejerce violencia, propiciando el éxito de unos y dando al traste con el de otros. Y la forma en que lo hace es implícita, si bien ya no lo hace mediante la violencia explícita y/o la violencia física propiamente dicha. Tiene lugar en la escuela un difícil proceso por el que esa violencia explícita acaba metamorfoseándose en violencia simbólica, implícita, invisible, pero igualmente contundente y efectiva. Un proceso costoso que exige mucho tiempo, trabajo y esfuerzo, pero que finalmente da sus frutos, manteniendo a los dominados o clases sociales desaventajadas, en

esa posición inferior como por arte de magia. Los de arriba continuarán arriba dejando a los de abajo donde están y todo aceptado como un orden natural”.

1.1.3 VIOLENCIA INTRAFAMILIAR Y DE PAREJA

La familia tiene una influencia directa en el desarrollo de la autoestima, las creencias y las habilidades de comunicación afectiva y para negociar conflictos en sus hijos. De cómo los padres manejen los celos fraternos y la relación entre los iguales y lo anteriormente mencionado, dependerá el desarrollo de las habilidades que sus hijos necesitarán para relacionarse en la escuela, desarrollando una convivencia armónica con los coetáneos. Cuando en las familias se manifiesta la violencia, está afectará el desarrollo emocional y relacional de sus hijos, como veremos a continuación.

El abuso físico (a veces llamado maltrato físico) implica la deliberada imposición de dolor o lesión en el contexto de una relación diádica en curso y mientras que se requiere generalmente un patrón de maltrato, algunos argumentan que incluso un solo incidente grave puede constituir abuso (Campbell, Campbell, Rey, Parker, & Ryan, 1994; Commis, Smith, Pot, Butter, & Jonker, 1998; Dearwater et al., 1998). Las definiciones de abuso físico por lo general hacen hincapié en la intencionalidad (es decir, el deseo de intimidar, controlar, coaccionar o dañar), pero investigadores también clasifican como abuso aquellos casos en los que el maltrato era impulsivo y no planeado (por ejemplo, lo que resulta de una pérdida momentánea de control), especialmente cuando el incidente es parte de un patrón en curso (Dutton, 1994, 1995; Dutton & Starzomski, 1993). Aunque el abuso físico a menudo concurre con el abuso emocional (Claussen & Crittenden, 1991) y el abuso sexual (Beckerman, 2002), la imposición del dolor físico o lesión, es una inclusión clave del criterio de la violencia doméstica, prácticamente en todos los estudios contemporáneos. (Bornstein, 2006).

El abuso emocional es cualquier acto crónico o persistente, en el cual un adulto pone en peligro el desarrollo de la salud mental o emocional de un niño/a o de otro adulto, con conductas que incluyen rechazar, ignorar, aterrorizar, corromper, criticar constantemente, hacer comentarios maliciosos, insultar, dar poco o nada de amor, guía y apoyo. Se presenta en forma de severidad, perfeccionismo, control y la culpa como reglas de manipulación, ya que nada de lo que se diga o se haga, se sienta o piense, está bien, (Barudy, 2005).

La negligencia en los sistemas familiares se presenta, cuando los padres muestran de una manera permanente, comportamientos que se expresan por una omisión e insuficiencia de cuidados a los niños que tienen a cargo, presentando fallos importantes a nivel de sus funciones parentales. Estos fallos pueden darse por factores biológicos, culturales y contextuales. En el primer caso, se trata del trastorno del apego biológico entre el adulto y el niño, particularmente entre la madre y su hijo; se trata de situaciones en las que por diferentes razones no se pudo establecer el contacto sensorial entre el adulto y el niño, por lo que no se crea un sentimiento de familiaridad, (Barudy 2005).

En el segundo caso de negligencia, el problema se enfoca en la transmisión transgeneracional de modelos de crianza inadecuados y peligrosos para los niños. Estos modelos de crianza son parte de la cultura de una familia y/o de su comunidad; por lo tanto tienen una función en el mantenimiento en el sentido de pertenencia, no solamente a una familia, sino también a una colectividad, (Barudy 2005).

El tercer tipo de negligencia es la provocada por la ausencia o por la insuficiencia de recursos en el ambiente. Esta corresponde a la asociada con la pobreza y la exclusión social. La clínica de la negligencia infantil nos ha permitido constatar que la pobreza crea un contexto de vida para los niños y sus familias, que les obliga a desarrollar una serie de comportamientos y de creencias que a menudo se transmiten de generación en generación y que corresponden a respuestas adaptativas a esta situación injusta y carenciada.

El abuso sexual se puede definir como la imposición de un niño menor o adolescente en actividades sexuales ejercidas por los adultos y que buscan principalmente la satisfacción de éstos, siendo los menores de edad inmaduros y dependientes y por tanto incapaces de comprender el sentido radical de estas actividades y de dar su consentimiento real. (Kempe, 1978, citado por: Barudy, P. 161). El delito puede tomar diversas formas: llamadas telefónicas obscenas, ultraje al pudor, voyerismo, violación, incesto y prostitución de menores. Estas actividades son inapropiadas a su edad y a su nivel de desarrollo psicosexual y son impuestas bajo presión, ya sea por violencia o seducción, transgrediendo tabúes sociales en lo que concierne a los roles familiares.

El haber vivido los abusos anteriormente señalados, afecta el desarrollo psico-emocional y social de los niños criados en esos ambientes. Los hacen proclives a asumir el juego del abusador-abusado, en los contextos de socialización donde desarrollan sus aprendizajes.

1.1.3.1 VIOLENCIA EN LA PAREJA.

Según Navarro Góngora (2015), existen dos tipos de violencia en la pareja. La violencia situacional que se caracteriza por el intento de ambos integrantes de la pareja por imponer su criterio y controlar una situación. Es por tanto estrictamente simétrica, ejercida por hombres y por mujeres en la misma proporción. “El paso a la agresión, la falta de control, se produce tanto por un enfrentamiento que ya no se puede controlar, como por la percepción de su legitimidad, también y probablemente, porque el hecho de que la pareja esté en desacuerdo, se vive como algo insufrible” (Navarro Góngora, 2015, pág. 25). Por momentos, no es tanto el desacuerdo en sí, como el hecho de que ese desacuerdo implica una herida: el desamor. “Ambos funcionan poniendo los valores personales e individuales por encima de los

de la pareja, lo cual dificulta el reconocimiento del dolor del otro, perpetuando el conflicto, o lo justifica como un castigo justo” (Navarro Góngora, 2015, pág. 25).

Igualmente el autor establece que se encuentra otro tipo de violencia, denominada *control coercitivo*, el cual supone el intento de control de la víctima, de su persona, de lo que hace, piensa y siente, y no solo de una situación concreta. Ese sentimiento de control lo acompaña el deseo de hacer daño. “En este tipo de violencia uno de los miembros de la pareja toma la posición superior, asumiendo que tiene derecho de ejercer la agresión, mientras que el otro miembro es sometido” (Navarro Góngora, 2015, pág. 26). “Este tipo de violencia es normalmente conceptualizado y evidenciado mediante las agresiones físicas, pero también se incluyen otro tipo de manifestaciones como la de privación económica, los celos, las conductas posesivas, los insultos, las amenazas, la intimidación, la violencia emocional, la minimización de la violencia, la culpabilización de la víctima, la utilización de los hijos y el abuso de los privilegios de ser hombre” (Navarro Góngora, 2015, pág. 26).

El *control coercitivo* es definido por Navarro Góngora (2015) como un tipo de violencia crónica, frecuente, potencialmente letal y, por consiguiente, de alta peligrosidad, tanto desde el punto de vista físico como desde el punto de vista psicológico, donde se desarrollan patologías mentales serias, especialmente depresión, ansiedad y estrés postraumático, pero igualmente versiones subclínicas, como falta de confianza en su propio criterio, baja autoestima, miedo y una vida infeliz.

1.1.3.2 ABUSO EMOCIONAL

Una de las formas de entender el abuso psicológico tiene que ver con los objetivos a los que apuntar. A continuación se presentaran algunos de los tipos de abuso emocional descritos en el libro “Violencia en las Relaciones Íntimas” de Navarro Góngora (2015)

- El abuso emocional que es percibido como un indicio precursor de las agresiones, en cuyo caso sirve para disparar la respuesta de miedo y sumisión.
- Un segundo tipo limita el acceso a recursos que hagan sentir a la víctima que dispone de personas con las que cultivar relaciones de amistad y que, eventualmente, le permitirían acceder a visiones alternativas a las de la pareja y ayudarle.
- Un tercer tipo se plantea como objetivo, deteriorar la imagen de competencia intelectual y emocional de la víctima, algo particularmente tóxico en términos de salud mental.
- En cuarto lugar, el victimario puede hacerse sentir su presunta superioridad intelectual o emocional de una manera hostil, que tiene como efecto, degradar la imagen de la víctima.

1.1.3.3. ¿QUÉ APRENDEN LOS HIJOS?

“Se les enseñan estilos agresivos de comportamiento, se les reduce la inhibición y se les incrementa la activación ante las situaciones agresivas; se los desensibiliza hasta el punto de trivializar y normalizar la violencia, distorsionando sus puntos de vista sobre cómo solucionar los conflictos” (Navarro Góngora, 2015, pág. 227).

Según Navarro Góngora (2015) la mayoría de los niños aprenden a entender, identificar y regular sus afectos en el contexto de su vida familiar. La exposición constante al miedo y a la intimidación interfiere con su capacidad de aprender y calmarse. Al no saber a cuál de sus padres confiar ni cómo confiar en ellos, esto pudiese suponer varios dilemas en su desarrollo generando confusión, hiper vigilancia y dificultad en la regulación emocional. En situaciones extremas, desarrollan estrategias de afrontamiento basadas en la escisión, negación y disociación.

El mismo autor establece que algunos niños buscan una ilusión de seguridad identificándose con el agresor, asumiendo la violencia como una forma de sentirse poderosos en un contexto de cuidados impredecible, inconsistente y amenazante. Tales experiencias son el legado de haber sido testigos de la violencia en la niñez; refuerzan los sentimientos de desvalorización e impotencia y esto hace más probable que se responda con violencia cuando se sienten injustificadamente activados y emocionalmente agobiados, o cuando sienten miedo a ser rechazados, a ser avergonzados y abandonados.

1.1.3.4. ESTUDIOS SOBRE VIOLENCIA DOMÉSTICA EN REPÚBLICA DOMINICANA

Las estructuras sociales y las creencias que se promueven en la cultura dominicana, mantienen un nivel de violencia que se evidencia en los siguientes estudios, que son una muestra de lo que pasa en diferentes clases sociales. Bogaert (2014), en su investigación sobre violencia conyugal realizada con 90 casos clínicos, pertenecientes a todas las clases sociales, en República Dominicana, establece lo siguiente:

“La violencia conyugal es un síntoma post-traumático que constituye un grave problema de salud pública. La investigación realizada confirma que el sujeto masculino que fue abusado en su infancia tiene una alta probabilidad de ejercer la violencia conyugal en la adultez. El incremento de ésta, dentro de la familia matrifocal dominicana, se debe a la variación del polo materno provocada por la aculturación, la emigración, la escolaridad temprana y el trabajo de la madre fuera del hogar, entre otros. En ese sentido, la agresividad suscitada por la madre y que el dispositivo matrifocal reprime, se desplaza hacia la pareja y provoca el aumento de la violencia conyugal.”

Entiende la violencia conyugal, como una agresión que puede ser física, psicológica (amenazas, gritos, aislamiento, humillaciones, destrucción de objetos, control abusivo sobre la víctima, etc.), sexual, (coerción sexual con o sin violencia física, o económica) control abusivo del acceso al dinero, decisiones arbitrarias sobre gastos etc. El abuso infantil, según la Ley No. 24-97, art. 351-2, “como toda conducta que provoque o pueda provocar por acción u omisión, daño a la integridad o salud física, psicológica, o sexual de un menor de edad por parte de cualquier persona, progenitor o pariente, educador o persona a cargo de su cuidado”.

Marte, Saud, Cruz & Pichardo (2005), citados por López (2011), concluyeron en su investigación que los reclusos en la cárcel La Victoria condenados por violencia intrafamiliar, en su infancia fueron víctimas de violencia y que a su vez el aprendizaje de la violencia se generó mediante una conducta modelada. También confirmaron en sus hallazgos que la violencia coexiste en todas las clases sociales, sin distinción factores raciales, económicos, educativos o religiosos.

En aras de erradicar la violencia contra las mujeres, en la República Dominicana se han desarrollado iniciativas para su prevención y atención; un ejemplo lo constituyen las Unidades de Atención Integral a la Violencia de Género y Delitos Sexuales. Sin embargo, a pesar de ello, los esfuerzos no han sido suficientes, ya que los feminicidios siguen sucediendo. Los feminicidios constituyeron una preocupación del Movimiento de Mujeres Dominicanas desde mitad de la década de los noventa.

Uno de los estudios encontrado, se relaciona con la preocupación de la sociedad dominicana ante el aumento de noticias de mujeres asesinadas, víctimas de sus parejas o ex parejas. Ante la magnitud de este problema, se cuestionaron algunas de las causas para poder hacer frente a la situación. Cuevas, Mena & Martínez (2009) en su monográfico, citados por López (2011), plantearon que las mujeres más afectadas por la violencia pertenecen a

diferentes clases sociales, siendo las más vulnerables las madres solteras, las trabajadoras sexuales y las discapacitadas, ya que por su condición, parecen no tener reclamo.

López y Aponte (2011), citan que a partir del 2000 hasta el 2004, la Policía Nacional recopilaba estadísticas sobre feminicidios, pero sin especificar los datos según los tipos. Desde el 2005 en adelante la Procuraduría General de la República presenta estadísticas clasificando los feminicidios según tipología. Es así, como a partir de este año, se tiene conocimiento de cuántos feminicidios íntimos ocurren en el país. Desde el 2005 fue creado el Instituto de Ciencias Forenses que tiene también un Departamento de Estadísticas, donde se registran estas muertes violentas. Con los registros de estas instituciones, en la actualidad se cuenta con estadísticas más precisas, como se puede ver en la gráfica siguiente:

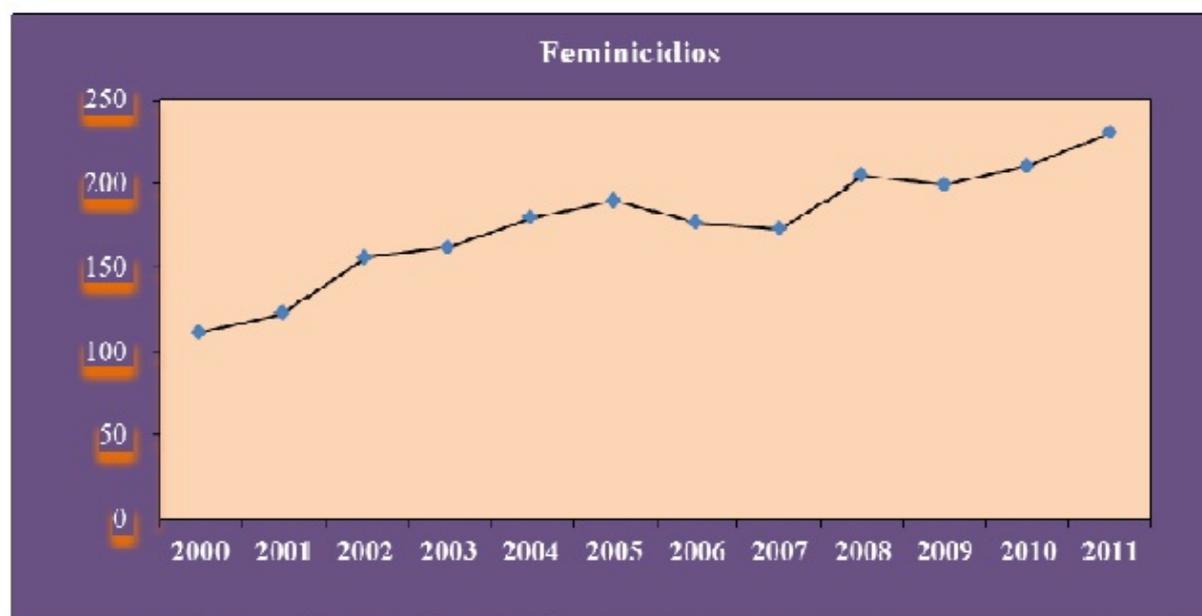


Figura 1. Estadística de Feminicidio, recopilada por la Policía Nacional en República Dominicana.

La violencia intrafamiliar repercute no solo en la familia afectada, sino también en sus contextos más cercanos, como la escuela, el sistema laboral y las instituciones que las apoyan

dentro de la sociedad y que contribuyen a su prevención. Además, la violencia en las aulas, son un reflejo en miniatura de lo que acontece en la sociedad y la clase social a la que se pertenece.

Según UNICEF, citado por Bogaert (2014), el 83.4% de los niños dominicanos de 2 a 14 años, han experimentado alguna forma de castigo físico o psicológico.

Como en nuestra cultura lo que existe es una familia matrifocal, establecida desde los tiempos de la conquista por la asimilación de las costumbres africanas, la madre constituye el punto de referencia para los hijos y el centro de unión de las familias; aun cuando los hijos se independizan, la unión con la madre sigue manifestándose. El padre asume una posición periférica y no representa la norma en la familia, aunque sea un padre autoritario y fuerte.

Bogaert (2014), haciendo un análisis de los cambios sociales actuales en República Dominicana, comenta cómo los niños actualmente no solo se están criando sin la referencia paterna, sino también sin la madre, lo que ha desequilibrado la familia dominicana. La madre por motivos de trabajo, ha abandonado a los hijos, que están siendo sometidos a una crianza dentro de una cultura que percibe el abuso como una forma de corrección adecuada. El enojo de los hijos hacia la madre, viene por el abandono y por el maltrato recibido en su crianza. Esta agresividad, plantea Bogaert, se desplaza en la vida adulta a la pareja.

La violencia de género ha sido explicada como resultado de factores sociales, culturales y políticos, o como consecuencia de un aprendizaje familiar y social, por lo que Heise, destaca la naturaleza multifacética del fenómeno. Basado en estas ideas, Guezmes (2004), citada por Bogaert (2014), explica la violencia tomando en cuenta:

1. Factores del individuo. Haber presenciado episodios de violencia entre sus padres, ser propietarios de armas, el abuso del alcohol o de sustancias, la pérdida del estatus económico y la asociación con delincuentes.

2. Relaciones cercanas. La dominación masculina en la familia, el control masculino de bienes, los conflictos conyugales y el aislamiento de la mujer en la familia.
3. Contextos comunitarios. Bajo estatus de la mujer, la falta de servicios de apoyo, altos niveles de desempleo y delincuencia, el aislamiento de la mujer y la presencia de violencia en la comunidad.
4. Factores relativos a la estructura de la sociedad, la existencia de desigualdades importantes entre hombres y mujeres, la rigidez de los roles de los géneros, las normas culturales que respaldan el derecho del hombre a mantener relaciones sexuales extramaritales, la aceptación social del castigo físico, la violencia interpersonal y la percepción de que la mujer es propiedad del hombre.

1.1.4 VIOLENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En la investigación de “Tratamiento de los Periódicos El Nacional, Listín Diario, El Caribe y Hoy, a las informaciones sobre Femicidios en la República Dominicana en el año 2003”, se analizó la situación de cómo se presentan estas tragedias de violencia extrema, en los principales medios de comunicación escrita, en nuestros periódicos. Los sustentantes concluyeron que las informaciones sobre estos sucesos, escritas por periodistas hombres, se narraban de una manera más cruda y utilizaban más eufemismos que las que fueron escritas por mujeres. También expusieron que al momento de publicar estos casos, se debía tomar en cuenta la impresión que podría causar a la población que lo lea, sobre todo a los hijos/as. En sus planteamientos, los sustentantes proponen que nuestra sociedad se ve inmersa en estas tragedias debido a que la familia dominicana hacia el mundo exterior, es tradicionalmente una familia patriarcal, donde los varones ejercen la autoridad. Esto hace que los principales organismos de dirección sean presididos por hombres, sometiendo a las mujeres a la voluntad masculina (López, 2011).

Pérez, González, Reyes y de los Santos citado por: López 2011, dentro de sus recomendaciones sugieren a los medios tomar consciencia sobre la forma en cómo mostraban las informaciones sobre violencia intrafamiliar, específicamente sobre feminicidios. Insistieron en que al escribir una información lo hicieran pensando en colaborar para que el hecho no se repita, en no incentivar el morbo o crear alarma para vender más, recomendando a los medios a servir de puente entre la sociedad y las autoridades, pues la presión que se ejerce en la mayoría de los casos ayuda a la solución de los conflictos.

Un fenómeno importante que incrementa la violencia, siendo responsables primordialmente los medios de comunicación, es el llamado efecto copycat, que es definido como “el poder de los medios de comunicación y la cultura para crear una epidemia de conductas similares. El copycat es un patrón, que provocan una especie de epidemia de conductas similares a las que presentan en pantalla pero que curiosamente, por el uso del lenguaje que adoptan los medios de comunicación, parecen poner una distancia entre los eventos y el reporte que ofrecen, para adoptar una postura que les permita decir que ellos no son parte del problema.”

“Que otro lo haya hecho antes, le quita gravedad al acto, le borra una parte del tabú y lo banaliza, considera Enrique De Rosa, psiquiatra forense y docente de psicología y medicina psiquiátrica de la UBA. Copycat es por ejemplo, el imitador de un asesino famoso: mata con el mismo método (Psicología Forense, 2011).

1.2. VIOLENCIA EN LOS SISTEMAS ESCOLARES.

Collel (2006), refiere que las conductas de maltrato están vinculadas al ajuste psicosocial de los implicados y tienen un fuerte impacto en el clima de convivencia del centro y en la comunidad en general. La reiteración de las conductas de maltrato supone un riesgo psicosocial tanto para el agresor como para la víctima, pero también para los compañeros de clase y para el entorno mismo, que se ve sometido a un proceso de degradación moral.

El bullying tiene elementos significativos como son: las repeticiones de las acciones, la intencionalidad con que actúa el agresor, la indefensión de la víctima en unas relaciones determinadas por el abuso de poder y finalmente las graves consecuencias de vivir en un entorno que tolera el maltrato, pueden acarrear para todos los implicados. El acoso en los centros escolares se trata de la ruptura de la simetría que debería presidir las relaciones entre iguales y la reestructuración de estas relaciones bajo un esquema de dominio-sumisión que se mantiene estable en el tiempo. Éste es persistente por definición y está relacionado con problemas en muchos ámbitos de la vida actual y futura del niño.

1.2.1 DIFERENTES ACTORES: AGRESORES, VÍCTIMAS Y OBSERVADORES.

Se le suele prestar poca atención al maltrato verbal y a la exclusión social; ésta puede gozar de cierta permisividad por parte de los mismos compañeros incluso de los adultos que suelen asimilar el maltrato a la violencia física. Sin embargo, las conductas de maltrato verbal y exclusión social tienen a largo plazo un peor pronóstico para quien las sufre, refiere Collel (2006). A continuación veremos cuáles son los roles en una situación de bullying:

- Agresor: generalmente busca el apoyo del grupo y no trabaja solo. Se pueden distinguir dos tipologías; los que tienen tendencia a la personalidad antisocial, relacionada con la agresividad proactiva y aquellos que se muestran predominantemente ansiosos con una baja autoestima, ansiedad elevada asociada a

una agresividad pasiva o reactiva. Estos pueden presentar un déficit en el procesamiento de la información social y pueden manifestar una tendencia a sobre atribuir hostilidad a los demás; estos elementos los hace más vulnerables a sufrir rechazo por sus compañeros, pudiendo así convertirse en agresores.

- La víctima: Existen diferentes tipologías de víctimas. Está aquella que es ansiosa, insegura, débil, con poca competencia social. La víctima provocativa que presenta un patrón conductual similar a los agresores reactivos, con falta de control emocional y que según los factores contextuales puede asumir el rol de agresor-víctima. Por último, la víctima inespecífica que es aquella persona que es vista como diferente por el grupo y esta diferencia la convierte en objetivo.
- Los espectadores: A veces observan sin intervenir pero en ocasiones se suman a las agresiones y amplifican el proceso.

Collel (2006), refiere que se deben considerar con cierta prudencia las características psicológicas de los actores en el acoso escolar, ya que en realidad, por sí solas, no explican el fenómeno; desde el punto de vista psicopatológico deben complementarse como factores de riesgo. De hecho los factores contextuales desempeñan un papel determinante en la atribución de roles que pueden ser cambiantes en el transcurso del tiempo.

Las relaciones entre los iguales facilitan el aprendizaje de un amplio abanico de habilidades y actitudes y contribuyen en gran medida al desarrollo emocional, cognitivo y social, pero también pueden ejercer una influencia negativa. El bullying es un problema social y grupal y es en grupo donde hay que resolverlo, sin que esto excluya posibles intervenciones individuales. Se debe tener en cuenta que sobredimensionar las conductas específicas del bullying puede llevarnos a intervenir únicamente en las agresiones agresor-víctima y a ignorar el contexto social en que se producen.

Una investigación realizada por Kumpulainen, Rasanen y Puura (2001), pone de manifiesto que todos los alumnos implicados en situaciones de maltrato, en cualquiera de los roles, están en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta. Este estudio señala también, que los chicos que presentan un rol de agresor, manifiestan trastornos de conducta externalizada e hiperactividad, mientras que la implicación en el rol de víctima, correlaciona más con el tipo internalizado y aquellos que están implicados en el rol agresor-víctima, tienen un mayor riesgo a sufrir síntomas psiquiátricos y de estar más perturbados psicológicamente.

Un análisis más detallado, muestra que los chicos que utilizan agresión abierta presentan problemas de conductas externalizadas (impulsividad, conductas desafiantes y culpabilizadoras), mientras que los agresivos relacionales también pueden exhibir problemas internalizados (ansiedad, quejas somáticas, tristeza). En una perspectiva de género, se ha vinculado la agresión abierta a los chicos y la agresión relacional a las chicas.

El trastorno por déficit de atención, es el trastorno psiquiátrico más común entre el grupo de agresores, específicamente en el subgrupo de agresores-víctimas. Estos suelen ser altamente rechazados por sus iguales porque son molestos e irritantes, pueden tener un pobre funcionamiento académico y presentan una conducta estable y bastante extrema.

En cuanto al estatus sociométrico, en un estudio se indicó que los niños rechazados por los iguales son más probables que muestren conductas agresivas disruptivas. Según los estudios de Cerezo y Esteban (1994), la mayor concentración de acoso escolar se encuentra entre los 13 y 15 años, coincidiendo con la etapa de la adolescencia.

La adolescencia como etapa de vida, tiene una serie de tareas que conllevan la culminación de la formación de la identidad personal, social y sexual. Es por eso que Winnicott, la llama “una enfermedad que se cura por maduración” (Citado por Male, 1975). Tienen que superar los duelos de perder su cuerpo infantil, la identidad infantil y la pérdida de

los padres de la infancia. Los adolescentes se encuentran vulnerables, por lo que el acoso escolar podría afectar su desarrollo personal.

Los estudiantes más vulnerables para el acoso escolar, serán aquellos que presentan conflictos en sus dinámicas familiares, emulando la posición de víctimas, victimarios o de observadores silentes del abuso dentro de sus sistemas familiares, y por isomorfismos, lo reproducen en la escuela (Espaillat, 2007).

Para Andolfi, (2012), la violencia es el brazo armado de la tristeza y representa el brazo armado de los conflictos generacionales negados o sin resolverse, de los padres y sus familias de origen.

El acoso escolar también es definido como violencia entre iguales. Los estudios refieren que el acoso escolar o bullying, es “agresividad entre iguales”, violencia y abuso en el contexto escolar, donde hay víctimas y victimarios en la relación de los pares. Estos abusos pueden pasar desapercibidos por los educadores y perpetuarse ante la ausencia de un adulto que trabaje con la pedagogía de la presencia.

Es un comportamiento agresivo que tiene como intención causar daños o molestias, ocurre repetidamente, en relaciones en la que hay un desbalance de poder o fuerza (Cerezo, 1991). Puede tomar diferentes formas:

- Violencia Física
- Amenazas
- Ridiculizar
- Descalificar, poner nombres.
- Exclusión
- Intimidación
- Crear rumores falsos

También el acoso escolar puede clasificarse en:

- Físico. Es más usado por los varones y
- Verbal (Emocional). Es más usados por las mujeres.

El acoso escolar también ha sido definido como un tipo de agresión sistemática y repetitiva (Marini, Dane, & Bosacki, 2006) y con un intencional proceso de agresión que utiliza la desigualdad de poder para infligir daño o beneficio material para el beneficio social (Frey, Hirschstein, Edstrom, & Snell, 2009); se considera un factor que está siempre presente en las escuelas hoy en día. Los estudios de observación que examinan aulas (Grados 1-6) revelaron un promedio de 2 a 4 episodios de intimidación por hora (Atlas y Pepler, 1998; Craig, Pepler, y Atlas, 2000). Bradshaw, O'Brennan, & Sawyer (2008) y Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan (2007) encontró que más del 37% de los estudiantes había sido, ya sea un agresor o una víctima, dos o más veces en el último mes, mientras que un estudio similar encontró que 96.6% de los niños, en algún momento en su vida, había experimentado u observado bullying (Landoll, Creca & Lai, 2013). El bullying se ha considerado como una manifestación de acoso y violencia entre iguales en el ambiente escolar; se distingue como una forma de agresión crónica y recurrente ejercida por uno o varios jóvenes sobre otros, lo que involucra irremediamente el ambiente en que se da la relación entre los actores (Loredo, Perea & López, 2008). Elementos que caracterizan al bullying:

- Conducta sistemática y recurrente: En este concepto debe entenderse el ejercicio de una acción constante, recurrente y en ocasiones concertada, de parte de uno o varios individuos en contra de otros.
- Abuso de poder: En esencia define el desequilibrio en el uso de poder, generalmente en razón de aceptación de la víctima, quien se sujeta a la agresión.

Esta conducta reiterada en el ejercicio desequilibrado del poder, que caracteriza al acoso escolar, conlleva a identificar como habíamos citado anteriormente, cuatro actores.

- El acosador: Es el que ejerce la violencia a un igual. Durante el proceso puede involucrar a otros pares, quienes participan de forma activa o pasiva en la conducta. Se estima que del 7 al 9 % de los individuos de una comunidad escolar desarrolla este tipo de acciones.
- La víctima: Es un individuo de la misma comunidad que por diversas condiciones suele mostrar inferioridad física, psicológica y social. Al hablar de víctima se incluye a todos los pares que aún como observadores, son influidos por un agresor para favorecer o alentar este tipo de maltrato sobre sus iguales.
- Las víctimas-perpetradores: se les denomina así a quienes aun habiendo sido víctimas de esta forma de violencia, evolucionan hacia una actitud y papel de agresores. Se considera que del 3 hasta el 6 % de las víctimas suelen convertirse en agresores.
- Los observadores, que forman parte del acoso escolar porque son testigos del mismo y lo permiten.

Los chicos siempre tienen mayor participación en los incidentes de maltrato, tanto en papel de víctima como de agresor. Las formas usuales son agresiones físicas y verbales. Las chicas por el contrario, utilizan agresiones más indirectas. Por lo que se refiere al curso escolar, los problemas de violencia disminuyen progresivamente a medida que avanzan los cursos y por tanto aumenta la edad. Piñuel y Oñate (2006) también señalan que el momento de mayor prevalencia del problema se sitúa entre los 11 y los 14 años de edad. Los lugares donde se tienen los episodios de abuso varían dependiendo del curso en que se encuentren los estudiantes. Mientras que, en general, en los niveles de educación primaria el espacio de mayor riesgo es el recreo, en el nivel de secundaria, se diversifican los lugares de riesgo, incrementándose los índices de abuso en las aulas y los pasillos. Este autor también nos habla de los actores principales del bullying serían:

- Víctimas: que se caracterizan por bajo rendimiento académico, rechazo a la escuela, sentimientos de inseguridad e infelicidad, introversión, timidez y aislamiento, baja popularidad, baja autoestima, carencia de asertividad, baja inteligencia emocional, sentimientos de culpabilidad, insomnio, enuresis.
- Agresores: Bajo rendimiento escolar, rechazo a la escuela, muchas conductas antisociales, dificultades para el cumplimiento de las normas, relaciones sociales negativas, nula capacidad de autocrítica, falta de empatía y de sentimiento de culpabilidad, crueldad e insensibilidad, baja responsabilidad.

Esta clasificación también incluye a los:

- Espectadores: Los cuales aceptan el acoso, y no lo cuestionan, manifestando miedo, sumisión, pérdida de empatía, desensibilización ante el dolor del prójimo, falta de solidaridad, sentimientos de culpabilidad, interiorización de conductas antisociales y delictivas.

El perfil de riesgo de convertirse en uno de estos actores serían:

- Víctima: Baja popularidad entre sus compañeros, por lo que no logra tener buenas relaciones y es rechazado, sentimiento de culpabilidad, lo que le inhibe de poder comunicar su situación a los demás, temperamento débil y tímido, tendencia a la depresión, tendencia a somatizar; puede fingir enfermedades, incluso provocarlas por su estado de estrés; sobreprotección de la familia con carencia de habilidades para enfrentarse al mundo y dependencia emocional.
- Agresor: Goza de mayor popularidad y apoyo pero con sentimientos ambivalentes de respeto o miedo, temperamento iracundo, impulsivo y agresivo. Muchos proceden de hogares que se caracterizan por su alta agresividad, violencia y falta de cariño en la familia, falta de normas y límites claros en la familia, comportamiento agresivo con los miembros de la familia; carece de sentimientos

de culpabilidad y tiende a culpar a los demás; mal estudiante y falta de interés en los estudios. Por lo general consumen alcohol y drogas, necesidad de estar con compañeros y miedo a la soledad; las relaciones sociales las interpreta en términos de poder-sumisión.

Las consecuencias que trae este tipo de violencia abarcan tanto para la víctima, los observadores y el mismo agresor, ya que incluso puede tener impacto en las áreas de la salud. Al respecto se ha observado que entre las características que distinguen a todos los actores del fenómeno hay una historia común (Loredo, Perea & López, 2008).

- Exposición crónica a patrones de convivencia violentos: tanto el agresor como la víctima, viven en un ambiente de hostilidad familiar, escolar e incluso en el área de recreación.
- La diversidad de expresión está determinada por las características propias del individuo y de los ambientes en los que se desenvuelve.
- Al final, todos los involucrados, tanto víctimas como agresores, tienen mayor riesgo de sufrir síntomas depresivos e ideación suicida, pasando por trastornos del sueño, enuresis, dolor abdominal, cefalea, dolor abdominal, aislamiento, marginación.

Esto puede repercutir en el ambiente escolar y producir mayores índices de trastornos afectivos y de conducta en los estudiantes y en su entorno, provocando en el ambiente escolar, ansiedad, tensión, menor rendimiento académico, abandono escolar, inseguridad, desintegración, violencia y circunstancias que favorecen la réplica del fenómeno (Loredo, Perea & López, 2008). En este sentido, hay elementos considerados como favorecedores de la génesis o no del fenómeno. A continuación se presenta los factores de protección y riesgo en la génesis del bullying:

- La familia: Es el núcleo social más importante, donde cada uno de sus integrantes juega un papel individual y de grupo. El resultado de su estructura y función incide en el comportamiento del individuo para sí mismo y para otros. Los factores de protección que debe presentar la familia son: cuidado y comunicación, monitoreo y supervisión de conductas. Los factores de riesgos son: ambiente de violencia doméstica, expectativas paternas escasas, antecedente familiar de suicidio y actitudes sexuales permisivas.
- Los iguales: Los factores de protección son; concepto de vida sexual saludable, amigos de la familia, amigos de la infancia, procedencia de familia resiliente. Los factores de riesgo que se dan entre iguales son: la conducta violenta, vida sexual sin protección, consumo de drogas, presión de grupo.
- La escuela: Es el segundo ambiente de mayor convivencia para los niños y jóvenes. Entre los factores de protección se encuentran la promoción y convivencia académica vinculada al contexto familiar y social. Entre los factores de riesgo se encuentran: la convivencia hostil, resolución violenta de conflictos, ambiente sin contención.
- La comunidad: Los factores de protección son: la convivencia y trabajo social, relación y convivencia religiosa. Entre los factores de riesgo se encuentran: la elevada tasa de violencia, suicidio, adicciones, accidentes y los cambios frecuentes de residencias.

Los recientes avances tecnológicos han dado lugar a nuevos tipos de conductas agresivas que están dentro del tema de acoso escolar como lo es el acoso cibernético. Aunque la incidencia de este tipo de acoso no es tan frecuente como el bullying tradicional, varios estudios han llegado a la conclusión de que aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes participan en el acoso cibernético (Li, 2006, 2007; Ortega, Calmaestra, & Merch'an, 2008).

Las principales diferencias entre el acoso tradicional y el cibernético son: el aumento del grado de anonimato y el tamaño de la audiencia. El anonimato, que es la ausencia de identificabilidad y la rendición de cuentas (Nogami & Takai, 2008), ha facilitado el comportamiento antisocial (Mathes & Guest, 1976) y con esto se han reducido los comportamientos de ayuda (Solomón, Solomón, y Maiorca, 1982). Juvonen y Gross (2008) informaron que el 27% de los niños no estaban "bastante seguros" o "totalmente seguros" sobre la identidad de su acosador. Por lo tanto, el anonimato y la difusión de la responsabilidad, puede no sólo disminuir la probabilidad de ayudar a los comportamientos de los espectadores, sino también aumentar la probabilidad de comportamientos de acoso cibernético.

Hay evidencia que sugiere que existe una relación entre el bullying tradicional y el acoso cibernético (Wade & Beran, 2011). Por ejemplo, los hombres son más propensos que las mujeres a hacer bullying tanto el tradicional como cibernético (Li, 2006). Del mismo modo se considera que aquellos que practican el bullying tradicional, es probable que hagan el cibernético también (Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2009). Los adolescentes que tienen una red social activa o participan en las salas de chat de Internet, son más propensos a ser acosados (Mesch, 2009).

Algunos estudios (Gradinger et al, 2009; Katzer et al, 2009; Li, 2006; Wade & Beran, 2011) han examinado las creencias normativas acerca de la agresión y el apego entre pares, tanto para el bullying tradicional como el cibernético. Los resultados muestran que los acosadores y víctimas cibernéticos tienen mayores tasas de acoso escolar tradicional. Este sugiere que los involucrados en el acoso cibernético también están involucrados en el acoso tradicional. Los resultados indican que la intimidación y el acoso cibernético tienen una relación similar con las creencias normativas acerca de la agresión y el apego entre pares. (Burton, Florell & Wygant, 2013).

En la escuela podría ocurrir todo tipo de violencia. La violencia emocional podría darse de profesores hacia alumnos y de alumnos hacia otros alumnos (Espaillat 2007). El niño inicia su proceso de socialización en la familia y la continua en la escuela con los maestros y los compañeros de clase.

Cuando se habla de bullying, también se refiere a las situaciones de convención tácita a hacer el vacío y aislar a un compañero de forma rotunda y severa. Igualmente consideramos conductas reiteradas de insultos, agresiones físicas recurrentes, humillaciones públicas, tareas forzadas, rechazos explícitos a que son sometidos los estudiantes por parte de alguno o de algunos de sus compañeros y de los que no pueden defenderse por sus propios medios.

Otro autor, Sanmartín (2005), señala que la violencia escolar es cualquier comportamiento dañino que ocurre en el aula, en los alrededores de los centros escolares o en las actividades extraescolares, pero que este comportamiento suele ser ocasional y en cierta manera “normal”. Para este autor el acoso escolar es otra cosa; es una forma de violencia escolar extrema, persistente, sistemática y opresiva, intimidatoria y en quien la padece puede causar exclusión social y un gran número de consecuencias negativas. Esta es la violencia escolar verdaderamente peligrosa.

En síntesis se puede considerar que el bullying es una forma específica de violencia escolar entre iguales, continuada, en el que uno o varios agresores con mayor poder e intencionalidad de causar dolor, tienen sometido con violencia a un compañero de colegio que es más débil; engloba todo tipo de actos violentos (verbales, físicos, corporales, contra los objetos, sociales y psicológicos o usando las nuevas tecnologías), e incluye conceptos como acoso, intimidación, maltrato y agresión. Piñuel y Oñate (2006) señalan varios fenómenos extraños típicos en el acoso escolar:

1. Síndrome de negación de la institución (banalización y trivialización de la violencia).
2. Error básico de atribución (la víctima es responsable de lo que ocurre).

3. Proceso de victimización secundaria del acosado; introyección de la culpa (indefensión aprendida).
4. Pacto de silencio y pacto de mutua indiferencia.
5. Mecanismos grupales de chivo expiatorio para restablecer el grupo y rehacer la unanimidad.

Desde su punto de vista, el objetivo del acoso es intimidar, apocar, reducir, aplanar, amedrentar y consumir emocional e intelectualmente a la víctima con vistas a obtener algún resultado favorable para quienes acosan y satisfacer la necesidad de agredir y destruir, que suelen presentar los agresores.

Los tres criterios diagnósticos más comúnmente aceptados por los investigadores europeos, que sirven para dilucidar si estamos o no ante situaciones de acoso escolar son:

1. La existencia de una o más de las conductas de hostigamiento internacionalmente reconocidas como tales.
2. La repetición de la conducta que ha de ser evaluada por quien la padece como no meramente incidental, sino como parte de algo que le espera sistemáticamente en el entorno escolar, en la relación con aquellos que le acosan.
3. La duración en el tiempo, con el establecimiento de un proceso que va a ir minando la resistencia del niño y afectando significativamente a todos los órdenes de su vida (académicos, afectivos, familiar, emocional).

La concurrencia de estas tres características acredita la existencia de un niño sometido a un cuadro de acoso psicológico en la escuela.

Los niños que son avergonzados públicamente por sus compañeros o profesores, son víctimas de abuso emocional. En la escuela también se promueven los sentimientos de vergüenza, cuando los estudiantes son juzgados y etiquetados. En la adolescencia se inicia la

competencia por ser aprobados por los demás, por lo que el rechazo y el desprecio dejan una huella en su autoestima (Espaillat, 2007).

Algunas escuelas no impiden que los estudiantes sean avergonzados por sus propios compañeros, por lo que los niños pueden ser muy crueles al bromear o molestar a los otros niños.

La escuela puede ser un lugar de información contradictoria. Por un lado los papás y maestros los motivan para que sean brillantes, pero cuando lo logran son ridiculizados por los demás compañeros de clase por celos.

El tipo de dinámica que los jóvenes asumen entre los iguales en la escuela, puede reflejar la dinámica familiar conflictiva (Espaillat 2007).

- Por ejemplo, los niños abusados por sus hermanos, pueden tender a abusar de otros niños en la escuela.
- Niños abusados por los padres, pueden asumir el papel de víctimas o victimarios si se identifican con los padres abusadores.
- La violencia intrafamiliar modela el juego de víctimas y victimarios.

Las víctimas provienen de familias sobre-protectoras y rígidas. Han desarrollado pocas habilidades sociales. No saben ser asertivos.

Los victimarios suelen ser vistos como populares, de esa manera el grupo de iguales refuerza este comportamiento. El grupo de iguales juega un papel importante en que el niño asuma el papel de víctima o de victimario. Estos juegos relacionales reflejan:

- Falta de respeto.
- Nivel de juicio moral pobre.
- Falta de habilidades de comunicación.
- No saben canalizar la agresividad sana.
- Falta de empatía. Son indiferentes ante los sentimientos de sus víctimas.

- Celos fraternos.
- Deseos de venganza.
- Baja autoestima.
- Dificultades con la expresión del afecto.
- Stress familiar por problemas económicos y de pareja.
- Problemas con la autoridad de los padres, que les impide internalizar la norma social y vivir la culpa reparadora.
 - Permisivos
 - Autocráticos. Violentos
 - Descalificación mutua
 - Falta de acuerdo
 - Negativistas

La agresividad sana, la asertividad, son recursos para defenderse del abuso. Los niños y jóvenes abusados, tienen pocas habilidades verbales. Además, como consecuencia del abuso, podrían presentar dificultades escolares. En algunos casos los niños víctimas parecen provocar al abusador. Estos niños parecen tener rasgos masoquistas y sádicos a la vez. Son víctimas de un acoso que ellos mismos instigan.

Los abusadores tienden a ser más fuertes físicamente, más extrovertidos, violentos, asertivos, con poco autocontrol y con una actitud negativa hacia la escuela y la autoridad en sentido general.

Es importante ayudar tanto a la víctima y al acosador, como a los jóvenes que presencian el abuso como espectadores y no habían hecho nada al respecto. Promover una cultura de paz, implica ayudarlos a entender por lo que han pasado, ayudarlos a desarrollar recursos y una agresividad sana que les permita defenderse de los acosadores. Los acosadores

necesitan desarrollar la empatía y curar las heridas de los propios abusos a los que son sometidos y que emulan en la escuela (Espaillat, 2007).

Catanzaro (2011) hace una revisión de la literatura en la que se enfoca en la agresión en las chicas adolescentes, sobretodo en la violencia relacional, incluyendo la forma actual, a través de redes sociales, con el objetivo de crear conciencia en la necesidad de intervenir en las relaciones interpersonales entre las jóvenes. Existen algunas técnicas o herramientas que han demostrado ser eficientes para ayudarlas: entrenamiento en habilidades sociales, ejercitar la autorreflexión (promover espacios donde se cuestionen, podría ser a través de juegos de roles), crear ambiente donde se rompa el código del silencio de la violencia, enseñar a identificar y manejar las emociones. (Moulden et al., 2002; Cowie & Jennifer, 2008; Soohoo, 2006; Simmons, 2009; citados en Cantazaro, 2011). El papel que juegan los profesores es de gran importancia y tiene gran influencia en la disminución de la violencia por tanto es necesario el seguimiento y capacitación de los mismos.

Otros estudios sobre el tema, en los cuales se investiga las conductas de los agresores, de las víctimas y de los testigos del acoso escolar, que son los tres diferentes actores de la violencia entre iguales en la escuela, lo presentamos a continuación:

Los testigos de acoso escolar son partes importantes del ciclo de violencia y pueden tener un papel, tanto para detener, como para promover la violencia. La pasividad es una característica común entre los testigos. Es por esto que Bellmore, Ma, You & Hugues (2012), han investigado las respuestas de 470 testigos adolescentes y han encontrado que los jóvenes tienden a ayudar confrontando al agresor si la víctima es su amigo cercano y cuando no hay otra persona cerca que entiendan que tiene más responsabilidad que ellos sobre la situación. Por otra parte, responder al acoso escolar consolando a la víctima, no está asociado a la relación entre el testigo y la víctima, sino a características personales como la empatía, victimización auto percibida y género. Los testigos que avisan al profesor sobre la conducta

violenta, tienden a tener mayores niveles empatía. En general, esta es una característica que predice las respuestas de los testigos de ayuda o de negligencia frente al acoso escolar. Por otro lado, los testigos que se perciben a sí mismos como víctimas, tienden a ser pasivos por miedo al riesgo que pueden tener frente al agresor y demás compañeros. Es importante tomar todo esto en cuenta a la hora de realizar programas de prevención e intervención.

La asociación entre el comportamiento agresivo y su comorbilidad con variables negativas, ha sido establecida en numerosos estudios. Los jóvenes con mayor agresividad correlacionan con pobres habilidades sociales, deficiencias para el manejo y solución de problemas, dificultades emocionales y académicas (Fontaine et al., 2009; Martino et al., 2008; citado en Waasdorp et al., 2012). Sin embargo, en otras investigaciones, se han empezado a hallar correlaciones positivas entre algunas formas de agresión y las habilidades pro sociales y el aumento del estatus social.

Así Waasdorp et al. (2012), han encontrado una asociación positiva entre agresión, popularidad, preferencia social y liderazgo en un entorno de alto riesgo de 227 jóvenes (edad promedio 9 años y medio) de población urbana y en su mayoría afroamericanos (74%). Concretamente en esta muestra, los comportamientos agresivos estaban asociados con una alta popularidad percibida, una baja preferencia social y un alto liderazgo percibido. Además han encontrado algunas diferencias entre el género y las formas de agresión y la popularidad, de forma que las chicas con una agresividad manifiesta, mostraban menores puntuaciones en popularidad que los hombres con agresividad manifiesta. Por otra parte, entre las chicas con agresividad encubierta o relacional, sí existía mayor puntuación en popularidad, mientras que en los chicos no era así.

Con estos hallazgos hay que tomar en cuenta para los programas de prevención, que los jóvenes con estas características, quienes obtienen con los comportamientos agresivos, al mismo tiempo, liderazgo y estatus social, encontrarán mayor dificultad en identificar la

necesidad de reducir sus comportamientos agresivos (Farmer & Xie, 2007; Neal, 2010; citados en Waasdorp et al. 2012). Asimismo, es importante, como forma de intervención, enseñar estrategias para utilizar su capacidad de liderazgo de una manera positiva.

Shakoor et al. (2012), han realizado un estudio longitudinal con la participación de 2,232 niños con sus familias, los cuales han recibido seguimiento a los 5, 7, 10 y 12 años. Los resultados indican la importancia de trabajar con los niños desde temprana edad las habilidades de cognición social, ya que hay una asociación entre pobres habilidades en la teoría de la mente e historias relacionadas con acoso escolar, ya sea como víctima o maltratador.

Isiklar, Sar & Celik (2012), han estudiado la correlación entre el apoyo social percibido en adolescentes y el acoso escolar. En su investigación con 283 adolescentes, llegaron a la conclusión de que cuanto menos apoyo de amigos tienen los adolescentes, más presión sienten para agredir en forma de burlas a los demás, mientras que cuando sienten mayor apoyo de sus compañeros, tienen mayor autoconfianza. Los jóvenes con mayor apoyo familiar puntuaban de forma más baja en los indicadores de agresión tanto verbal como física. De esta manera, el apoyo social percibido, tanto en la familia como en los compañeros es un importante indicador a la hora de predecir el acoso escolar.

Goldweber, Waasdorp & Bradshaw (2013), han examinado la forma de participación en comportamientos de acoso o intimidación relacionados con la raza, el contexto y la razón percibida del acoso en 10,254 jóvenes. Los resultados muestran que los jóvenes afroamericanos independientemente del lugar donde viven, son los que tienen más probabilidad de participar, tanto de víctimas, como de agresores. En ambientes urbanos es más probable recibir intimidación debido al tema racial, aunque también lo reciben por las diferencias de status económico. Es importante trabajar en los programas de prevención,

creando conciencia y sensibilidad con los temas raciales y de diferencias en status económicos.

Los jóvenes que tienen mayor desventaja socioeconómica, tienen mayor riesgo a ser intimidados y en cuanto a los países, no se ve diferencia en la intimidación con respecto a si es un país más rico o más pobre, sin embargo, si existen diferencias socioeconómicas muy grandes en un mismo país o escuela; entonces éstos tienen mayor riesgo también (Due et. al, 2009).

Rosen, Beron & Underwood (2012) han realizado un estudio longitudinal con adolescentes desde séptimo hasta décimo grado, donde aplicaron el Cuestionario Revisado de Experiencias Sociales, que es un auto informe de victimización y han comprobado que el modelo de dos factores (victimización social y victimización manifiesta, verbal y física) resulta efectivo para medir victimización, incluso mejor que otras escalas que usan un modelo unidimensional o el modelo de tres factores (victimización verbal, física y social). Ellos encontraron que la violencia social aumentaba desde el séptimo grado hasta el noveno grado, pero luego disminuye en décimo grado. Sin embargo en cuanto a la violencia física no se encontraron grandes cambios.

Elsaesser, Gorman-Smith & Henry (2013) han realizado una investigación relacionando las creencias individuales acerca de la violencia, el clima interpersonal en las escuelas, sus normas y su sensibilidad a la violencia. Estos llegaron a la conclusión de que a diferencia de la violencia física, no hay un indicador que muestre la relación del clima interpersonal en la escuela con la violencia relacional. Sin embargo, las creencias individuales sobre la violencia y las percepciones individuales sobre el ambiente en las escuelas, sí correlacionan con la victimización y agresión en la violencia relacional. Por tanto, según los resultados, parece ser que la violencia relacional se asocia en mayor medida con las creencias y percepciones individuales, en vez de hacerlo con factores externos o del ambiente. Además,

los autores destacan la importancia de que para la intervención, hay que tomar en cuenta las fuertes creencias asociadas, a que hay alternativas no violentas, que son las que ayudan a prevenir riesgos de violencia relacional.

1.2.2 FAMILIA Y VIOLENCIA ESCOLAR

Las relaciones familiares continúan siendo un elemento relevante en el análisis de la conducta y estilo de vida del adolescente, ya que éstas influyen en el adecuado ajuste psicosocial de la persona como en su implicación en conductas problemáticas, tales como el consumo de sustancias o las conductas violentas (Cava, Misuti & Murgui, 2006).

La familia constituye un contexto decisivo en el desarrollo de la autoestima de los integrantes, en todas sus etapas evolutivas. Generalmente, una elevada autoestima durante la adolescencia se ha señalado como un importante factor de protección frente a problemas emocionales y dificultades comportamentales (Cava, Misuti & Murgui, 2006; Cava, Misuti & Vera, 2000; Harter, 1990).

Algunos autores señalan que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja, mientras que otros afirman que los agresores suelen valorarse positivamente a sí mismos. Los autores Estévez, Martínez y Musuti, en su estudio constatan una autoestima familiar y académica más baja en los adolescentes implicados en conductas agresivas. Estas dos dimensiones de la autoestima son también señaladas por Wild, Flisher, Bhana & Lombard (2004) como las variables predictoras más adecuadas en el análisis de las conductas de riesgo, incluida la violencia escolar durante la adolescencia, puesto que, a diferencia de otras dimensiones, ambas se relacionan claramente con una menor implicación de los adolescentes en conductas de riesgo. Además, éstas son probablemente las dos dimensiones de la autoestima en la que las familias mantienen una mayor influencia durante la adolescencia de los hijos (Cava, Misuti & Murgui, 2006).

El objetivo de la investigación de Cava, Musuti & Murgui es analizar cómo se relacionan las variables familiares y personales en la explicación de la violencia escolar, considerando tanto posibles efectos directos como indirectos del contexto familiar del adolescente. Los resultados de dicho estudio revelaron que hay una mayor incidencia de conductas violentas en los varones, no obstante, no solo las agresiones directas son más directas en los chicos sino que también su actitud ante la autoridad escolar parece ser más negativa que la de las chicas. Los datos reflejados en los resultados del estudio resaltan la influencia de las variables familiares consideradas (comunicación familiar y valoración parental de la escuela) en la violencia escolar de los adolescentes, aunque su influencia no es directa sino indirecta (Cava, Misuti & Murgui, 2006).

La valoración paterna de la escuela incide de manera directa no solo en la actitud del adolescente hacia la escuela, sino también en su autoestima académica. En este sentido, mejorar la percepción que algunos padres tienen de la institución educativa y de algunos profesores, incrementando la comunicación y la colaboración mutua entre padres y profesores, podrían facilitar la integración de los alumnos y favorecer así en ellos una actitud más favorable hacia la institución escolar. La potenciación de la relación y colaboración mutua entre padres y profesores podría integrarse como objetivo en los programas de intervención elaborados con la finalidad de reducir la violencia escolar (Cava, Musiti & Murgui, 2006).

Los resultados confirman la existencia de una relación negativa entre la autoestima familiar y académica y la violencia escolar, resaltándose así la relevancia que tienen estas dos dimensiones concretas de la autoestima en el adecuado ajuste psicosocial de los adolescentes. Por último, el estudio resalta también la importancia de la actitud del adolescente hacia la autoridad escolar, como un factor decisivo en la explicación de la violencia en los centros escolares. Estas actitudes negativas hacia la autoridad institucional, parecen desempeñar un

papel crucial en la implicación en conductas violentas de los adolescentes. Las intervenciones dirigidas a mejorar actitudes de los adolescentes hacia el profesorado y hacia la institución escolar, pueden ser medio útil para reducir la elevada incidencia de la violencia escolar (Cava, Musiti & Murgui, 2006).

1.2.2.1 MANEJO DE LA AUTORIDAD DE LOS PADRES

La familia y el sistema social se retroalimentan constantemente en una circularidad. Los padres pueden repetir el mismo modelo de crianza por el cual ellos mismos fueron criados, porque no conocen otra forma de hacerlo o podrían hacer todo lo contrario, yéndose al otro extremo, por oposición a lo que vivieron en la infancia. Una tercera opción sería el adquirir nuevas formas de manejo de la autoridad al concluir un proceso terapéutico, o al concluir un proceso de crecimiento personal.

El ser efectivo en el manejo de la autoridad no solo depende del estilo que se utilice, sino también del nivel de acuerdo entre las figuras de autoridad que disciplinan al niño. No es suficiente si uno de los padres tiene un estilo adecuado de educar, si el otro impone reglas de otra manera, descalificándose mutuamente. El juego relacional del dominante y el dominado, se inicia con el manejo de la autoridad de los padres, donde por isomorfismos se lleva a otros contextos, como al sistema escolar.

Según el estilo de educación de los padres, podrían agruparse en cuatro estilos, de acuerdo a varios investigadores citados en la tesis de Wiese & González (2005).

1.2.2.1.1 PADRES AUTORITARIOS

Tratan de controlar el comportamiento y las actitudes de sus hijos y los hacen ajustarse a un estándar de conducta fijo, y por lo general absoluto. Valoran la obediencia

incondicional y castigan enérgicamente a sus hijos por actuar en forma contraria a sus estándares.

El estilo autoritario está claramente sesgado a favor de las necesidades de los padres; se suprimen la expresión y la independencia de los hijos. Son padres indiferentes, más controladores y menos cálidos que otros padres y sus hijos tienden a ser insatisfechos, introvertidos y/o desconfiados. (Baumrid, 1971; citado por Papalia, 1992; Wiese & González, 2005).

Utilizan como técnicas disciplinarias las órdenes perentorias, las prohibiciones, las reprimendas y los castigos. Los hijos obedecen por miedo, pero también pueden fomentar rebeldías y trastornos negativistas desafiantes, por lo que se hace difícil la internalización de normas. Este tipo de crianza corresponde más al estilo de apego evitativo.

Este modelo de crianza perpetúa el modelo relacional del dominante-dominado, que se emula de la sociedad actual, y se refleja en la dinámica relacional en la escuela. Los hijos pudieran asumir los roles de víctimas o victimarios, en la problemática del acoso escolar.

También este modelo de crianza genera aprensión, que es la vivencia de los sentimientos de culpa ante el error de manera desproporcionada. Las personas que se victimizan suelen tener sentimientos de culpa desproporcionados, generados por una parentalización inadecuada por ser sumamente estrictos.

El criterio de anormalidad de la vivencia de la culpa (Castillo del Pino, 1981) citado por Espaillat (2008), se decide por:

1. La pérdida de la valoración adecuada de lo que puede hacerse.
2. Y como consecuencia de lo anterior, la invalidez que esa pérdida del sentido de la realidad lleva consigo, en la medida que vive ya exclusivamente de la irracionalidad y para la irracionalidad.

También cita Castillo del Pino (1981), que el sentimiento de culpa puede ser normalmente vivido, cuando se tiende a la reparación que la violación que el principio rector provocó, pero también puede ser morbosamente vivida, por lo que el paciente pierde la valoración adecuada de lo que puede hacer y por lo tanto pierde el sentido de la realidad. Una persona puede volverse masoquista, buscando constantemente el autocastigo, por la vivencia inadecuada de la culpa. También puede negar la culpa y estancarse en su evolución.

La culpa puede haber sido falsamente inducida por una educación inadecuada y morbosamente vivida. Genera personas que pueden entrar en el juego de víctimas y victimarios. Se estudia a través del hombre como sujeto que vive la culpa y a través de su contexto inmediato, es decir, de las personas que a su alrededor verifican la acción culpable, con todas sus consecuencias subjetivas. La relación es dialéctica, activa y recíprocamente modificadora.

1.2.2.1.2 PADRES PERMISIVOS O LAXOS

Son padres que exigen menos, permiten a los niños sus propias actividades y tomar decisiones a una edad en la que no son capaces de hacerlo. Están siempre disponibles para cualquier necesidad de los hijos, pero evitan hacer demandas o imponer controles de cualquier clase. Imponen pocos castigos y consultan con sus hijos cualquier decisión a tomar. No se les enseña una buena educación o a hacer ninguna tarea doméstica y se les permite interrumpir o enfadar a otros con poca o ninguna moderación parental. Estos padres son relativamente cariñosos y sus hijos tienden a ser inmaduros e incontrolados. Se relaciona este tipo de crianza con el estilo de apego ambivalente. Son niños que dentro del aula serán impulsivos, con pobre autocontrol, pudiendo acarrear conflictos relacionales.

1.2.2.1.3 PADRES DEMOCRÁTICOS

Este tipo de padres hacen demandas razonables para la madurez y hacen cumplir estableciendo límites e insistiendo en la obediencia. Tratan de dirigir las actividades de sus hijos en forma racional, establecen consecuencias por lo que no producen miedo en los hijos y utilizan poco el castigo. Cuando es necesario, ejercen un firme control, pero expresan sus razonamientos, respetan las opiniones, los sentimientos y la personalidad de sus hijos.

Son padres cariñosos, consistentes, exigentes y respetuosos. Combinan el control con el estímulo. Los hijos se sienten seguros al saber que son amados y al saber qué se espera de ellos. La educación democrática es un acercamiento racional, que reconoce y respeta los derechos de los padres e hijos (Berk, 1999: citada por Wiese & González, 2005). Este estilo de manejo de la autoridad se relaciona más con el apego seguro.

Estos hijos podrán tener mejores relaciones en todos los contextos a donde pertenezcan. En la escuela podrán adaptarse a las reglas, hacer vínculos y podrán asumir liderazgos positivos en su ambiente escolar.

1.2.2.1.4 PADRES NEGLIGENTES O POCO IMPLICADOS

Consiste en una paternidad no exigente combinada con una conducta indiferente o de rechazo. Los padres no implicados muestran poco compromiso en el cuidado más allá del mínimo esfuerzo requerido para alimentar y vestir al hijo. Muchas veces estos padres están tan abrumados por las presiones y tensiones de la vida, que tienen poco tiempo para compartir con sus hijos. Cualquier esfuerzo que implique metas a largo plazo, como establecer y hacer cumplir reglas sobre deberes y conductas aceptables, es débil y fugaz.

Esta paternidad es una forma de maltrato infantil llamado negligencia. (Berk, 1999; citada por Wiese & González, 2005). Este tipo de padres coincide más con el estilo del apego desorganizado.

1.2.3. CONDUCTA CON IGUALES Y COGNICIÓN SOCIAL

Para un niño en edad escolar, manejarse apropiadamente dentro del sistema social de sus iguales, representa una de las tareas más importantes que favorece su adaptación y aprendizaje a otras situaciones y tareas posteriores. Sin embargo, la violencia familiar que implica el abuso y la falta de vinculación e interrelación del abandono, proporcionan al niño escolar un contexto adverso para el desarrollo de su comprensión de las situaciones interpersonales y de su conducta social. En efecto, las relaciones sociales de estos niños con sus compañeros reflejan su escasa comprensión de las mismas y su conducta mal adaptativa y socialmente incompetente, (Cerezo, 1995).

Ahora bien, el bajo status social de los niños abusados, estaba fuertemente asociado con la conducta social que percibían los compañeros. En efecto, éstos les calificaban como significativamente menos amigables, más antisociales y peleones, con comportamientos problemáticos para llamar la atención, etc. En consonancia con esta percepción, los niños del grupo de abuso no eran aceptados como amigos, (Cerezo, 1995).

1.2.3.1. RELACIÓN CON LOS IGUALES: INFLUENCIA DEL MALTRATO EN EL DESARROLLO PSICOACTIVO

Según Maribel Ramos (2007) durante las últimas décadas, el problema de la intimidación o maltrato entre iguales ha copado buena parte del interés investigador de psicólogos educativos, sociales y evolutivos en distintos países. En los centros educativos, posiblemente este tipo de problemática también es fuente de atención desde hace algún tiempo. Sin embargo, la misma autora expone que sólo a partir de que los medios de comunicación han puesto de relieve el alcance y las lamentables consecuencias que estas situaciones pueden llegar a tener, la sociedad ha pasado a mostrarle la atención que merece a un fenómeno que, desde luego, no es nada novedoso.

La adolescencia es una etapa de transformaciones, y es donde el acoso escolar tiene más incidencia en las edades comprendidas entre el inicio de la adolescencia, 10 a 11 años, hasta llegar a los 15 años. Es decir que se produce en el momento donde existe una mayor fragilidad en la identidad de los seres humanos, donde están ocurriendo todos los cambios significativos hasta alcanzar la madurez.

Desde el punto de vista de la psicología evolutiva, todos los seres humanos pasamos por una serie de etapas en las que debemos resolver una serie de tareas que son fundamentales para un adecuado desarrollo psicológico. En este sentido, en la etapa de la adolescencia, tres van a ser las tareas fundamentales a cubrir y que están relacionadas con la problemática que nos ocupa, (Ramos 2007). Desde luego, las tres están íntimamente unidas y es difícil entender una sin tener en cuenta a las otras.

La primera, según Maribel Ramos (2007), posiblemente la tarea fundamental de cualquier ser humano, es el desarrollo de su autoconcepto, de su identidad. La segunda de las tareas que se van a desarrollar en estas edades, es la adquisición y consolidación de habilidades interpersonales fundamentales, como la asertividad, la capacidad de escucha activa o la empatía; la tercera, es que en la adolescencia se desarrollan las primeras relaciones de amistad con un componente importante de intimidad, más allá de ser meros compañeros en los juegos. Los amigos van a suponer una importante fuente de apoyo social y emocional, por no decir la fundamental durante la adolescencia.

En aquellos casos en los que los chicos y chicas no tienen una adecuada red social de iguales, tendrán más dificultades a la hora de desarrollar dichas habilidades (Ramos 2007). La misma autora expone que en el caso de la influencia de las relaciones de amistad en la conformación y consolidación del auto concepto o la identidad, algunos autores plantean que nuestra autoimagen depende en un alto grado de la imagen que los demás nos devuelven sobre nosotros mismos, es decir, nosotros creemos que somos lo que pensamos que los demás

piensan de nosotros. De esta forma, nuestras relaciones de amistad funcionarán como un espejo en el que vemos reflejada nuestra propia imagen.

No es cierto que la adolescencia sea una etapa conflictiva en el sentido negativo; sí hay cambios y crisis, pero en un porcentaje mayoritario, los adolescentes vivencian estos cambios de forma natural y positiva (Ramos 2007). Sin embargo, es posible que en los chicos y chicas que se encuentran implicados en situaciones de intimidación, tanto las víctimas, como los agresores, estas tareas básicas del desarrollo no se cubran de forma tan positiva, especialmente entre aquellos que la situación se vuelve “crónica”.

En las diversas investigaciones de estos temas, se evidencian una serie de rasgos tanto para los perfiles de las víctimas como para los de los victimarios (Ramos 2007). En el caso de las víctimas, escasas habilidades interpersonales, aislamiento social, altos niveles de ansiedad, síntomas de depresión, síntomas psicósomáticos, acercamiento “excesivo” a los adultos, problemas en el rendimiento académico, etc. En el caso de los maltratadores, los rasgos no son muy diferentes; igualmente podemos hablar de escasas habilidades sociales, aislamiento social, problemas en el rendimiento académico y síntomas de depresión, pero sus niveles de autoestima y ansiedad no son tan bajos y muestran dificultades en el desarrollo de la capacidad empática. Igualmente, en el caso del agresor o maltratador, es más claro que debe existir alguna disposición previa para utilizar estrategias de tipo coercitivo o intimidatorio; sin embargo, en el caso de las víctimas, los escasos estudios longitudinales que se han desarrollado, nos dicen que en principio es más probable que estemos ante consecuencias de la intimidación, (Ramos 2007).

1.2.4. MANEJO DE LA AUTORIDAD EN LOS CENTROS ESCOLARES.

Los maestros pueden servir de modelo para enseñar a los estudiantes, un estilo de relación democrática, respetuosa y que genere confianza en la convivencia. A su vez, este

estilo de relación, va modelado por la comunicación en todo el sistema, entre el equipo directivo y los maestros.

Por el contrario, cuando los maestros igualan a los alumnos existentes en un grupo, cuando pretenden que todos aprendan al mismo ritmo, que todos tengan los mismos gustos e inclinaciones, cuando ridiculizan a un estudiante, están promoviendo un contexto relacional donde prima el abuso emocional. (Espaillat 2007).

Por ejemplo, un niño se siente menos, si no aprende las matemáticas, no importa que sea un genio en la música, porque la sociedad no acepta el arte como un don o una capacidad. De esta manera se limita el desarrollo del niño por no respetar la individualidad de cada quien y no aceptar que todos somos diferentes y estamos para ocupar un lugar diferente, un lugar en donde aportemos y nos aporten.

La autoridad del maestro puede mostrarse en el aula dependiendo de si se encuentra, su estilo de relación dentro de los siguientes paradigmas:

- El paternalista: Impide o retarda la llegada a la madurez de sus dirigidos, asume la posición de complementariedad disfuncional, o paradoja de la ayuda, donde no se supera el fracaso escolar por exceso de ayuda.
- El autocrático: Usa el poder sin tomar en cuenta a sus dirigidos, solo sus necesidades y sus deseos de poder y control. Genera agresividad, miedo, desconfianza. Puede darse lucha de poder entre el maestro y el estudiante. En su relaciones diarias usa:
 - Comparaciones
 - Descalificaciones
 - Criticas
 - Cosificaciones
 - Silogismos

- Prejuicios
 - Enfatizar solo lo negativo
 - Rigidez
 - Incapacidad de diálogo y de negociación
 - Rechazos
 - Contradicciones. Usa frecuentemente un lenguaje impositivo, que invita por contradicción a la independencia. Tú tienes, tú debes, tú deberías...
 - Ridiculizar a los estudiantes, gritarles, insultarles...
- El democrático: Trabaja con su carisma, con su poder personal, da a sus dirigidos, es un facilitador de procesos. Genera confianza y apertura en su estilo de dirección.

1.2.4.1 PEDAGOGÍA SISTÉMICA

Olvera (2011), postula la importancia de la unión escuela-familia, para que exista una dinámica de colaboración que permita dar respuesta a los conflictos que se presentan en la escuela.

Sin esa unión y valoración del lugar que ocupa cada cual, en la educación de los hijos, los docentes y padres acaban por no sentirse capacitados para comprender y resolver las demandas del contexto escolar. El culparse uno al otro no genera un contexto en que puedan resolverse los conflictos de los estudiantes. Se necesita un contexto de colaboración y valoración mutua.

Para que haya el clima adecuado para el aprendizaje, se necesita tener en cuenta el orden de pertenencia (la inclusión), la jerarquía y el equilibrio en la relación, tomando en cuenta que en un aula, igual que en la familia, el adulto da y el alumno y el hijo recibe.

Todos tenemos derecho a la pertenencia al sistema familiar, escolar, social y humano. Por lo que se trabaja por y para la inclusión. De esa manera se adquiere un sentido y una dirección en la vida.

Cuando se trabaja un conflicto en la escuela, se amplía la mirada con una visión fenomenológica, sistémica y transgeneracional, para encontrar una solución al conflicto presentado.

Por lo que es importante formar a los docentes, promoviendo la vinculación, una comunicación efectiva y una investigación que permita el crecimiento profesional y de las prácticas docentes en el aula.

Desde esta perspectiva, el acoso escolar, se ve como una problemática a resolver en el sistema educativo y en la familia, donde por resonancia, la forma de relacionarnos en un contexto, se lleva a otros contextos formando isomorfismos.

1.2.4.2 PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR: MÉTODO KIVA

Usando la teoría sistémica, el método KiVa, ha encontrado respuesta para poder manejar esta manifestación de violencia de manera eficaz. Es un acrónimo de dos palabras finlandesas Kiusaamista Vastaa (contra el acoso escolar), que el objetivo de esta iniciativa desarrollada por la Universidad de Turku es disminuir y prevenir el acoso escolar y garantizar un ambiente de aprendizaje tranquilo y seguro para todos (Embajada de Finlandia, 2014). Esta iniciativa consiste en analizar la situación en cuanto al acoso en cada escuela, organizar clases dedicadas al tema de acoso escolar para concienciar del problema y equipar a los niños y los profesores con herramientas para saber qué hacer en casos de acoso escolar (Viscardi, 2011).

Es un programa de fácil aplicación, que redujo el acoso a la mitad en las escuelas primarias finlandesas en dos años, tanto para controlar y prevenir las consecuencias

perjudiciales del acoso escolar, como el aislamiento social, la frustración, la falta de autoestima, depresión, dificultades de aprendizaje, enfermedades mentales, el ausentismo, cambios de personalidad, incluso la delincuencia y el suicidio (Viscardi, 2011). El programa consta de clases teóricas, simulaciones, sesiones de video, grupos de discusión y lectura detallada sobre los formas de intimidación y trabajar con materiales de apoyo tales como una guía del maestro, posters, ejercicios y juegos informáticos, chalecos de atención o guías para los padres. Está destinado a líderes escolares, supervisores, maestros, personal de centros escolares, familias y comunidades locales. La idea es hacer que todo el personal de la escuela, estudiantes y padres comprendan la naturaleza del fenómeno, sus tipos y fases.

Igualmente KiVa entiende que dentro del grupo están los otros, esas personas que no acosan, que observan, que son testigos y que se ríen; es a través de esa comunicación no verbal donde transmiten que el mensaje de que lo que pasa es divertido o está bien, aunque tengan una opinión diferente Salmivalli, C., 2007, (citada por Viscardi (2011)). Este autor entiende que no hay que cambiar la actitud de la víctima, para que sea más extrovertida o menos tímida, sino influir en los testigos; si se consigue que no participen en el acoso, eso hace cambiar la actitud del acosador. El objetivo es concienciar de lo importante de las acciones del grupo y empatizar, defender y apoyar a la víctima. KiVa intenta cambiar las normas que rigen el grupo.

El proyecto de la Universidad de Turku se centra en cinco tipos diferentes de acoso: el físico, el acoso gestual, el aislamiento social, las amenazas, humillación y el e-bullying (Viscardi, 2011). Los estudiantes reciben clases para reconocer las distintas formas de acoso y mejorar la convivencia y las habilidades de empatía. Igualmente Viscardi (2011), establece que KiVa fomenta la toma de conciencia de los efectos negativos del bullying - el estrés, falta de concentración, bajo rendimiento escolar, pérdida de confianza y autoestima, falta de apetito, trastornos alimentarios, consumo de alcohol o drogas, pesadillas, sudoración,

trastornos estomacales, ataques de pánico, ataque de nervios, entre otros - los estudiantes aprenden sobre la importancia de decir *no al bullying*.

El observador, como prevención del acoso escolar, tiene un papel primordial, pues al hacerlos responsables del clima relacional del aula, y de que no retroalimenten a través de su conducta no verbal las conductas abusivas, se convierten en los protectores de las víctimas, en vez de hacerse cómplices de los acosadores.

1.3. EXPECTATIVAS DE LAS CLASES SOCIALES Y VIOLENCIA ESCOLAR

Entendemos que, analizando cómo funcionan las clases sociales, podremos comprender cómo funcionan las aulas de los colegios de clase alta, clase media y clase baja.

El trabajo de Parsons (1967), tiene el objetivo de explicar el concepto de clases sociales y analizar a modo de comparación, similitudes y diferencias entre ellos en base a las fuentes de desigualdad y poder, los criterios y rasgos que definen las clases, y las consecuencias sobre la estructura social.

Parsons (1967), en su obra “Ensayos de Teoría Sociológica” realiza un análisis social dentro de la teoría estructural funcional, que permite conocer el sistema a partir de los elementos relevantes del mismo y de sus relaciones de interdependencia recíproca en el interior del sistema, haciendo un análisis sistémico de la sociedad en la que vive. El autor define a la estratificación social como “la ordenación (ranking) diferencial de los individuos humanos que componen un sistema social dado y el orden de superioridad o inferioridad recíprocas que guardan sobre ciertos aspectos socialmente importantes” (Parsons, 1967: 2).

Según este autor, la evaluación moral es el criterio central de la ordenación implicada en la estratificación. Esto significa que los individuos van a ser ordenados dependiendo de cómo sean evaluados moralmente por la sociedad, según normas y pautas. Existe una pauta normativa que hace que los individuos se ubiquen en una determinada posición en la estructura social.

La clase social a la que pertenece un individuo determina oportunidades de vida en aspectos que no se limitan a la situación económica en sí misma, también las maneras de comportarse, los gustos, el lenguaje, las opiniones e incluso las creencias éticas y religiosas suelen corresponderse a las del estatus social a la que pertenece el individuo.

Las diferencias sociales y las oportunidades de vida o la falta de las mismas, dependiendo del estrato social al que se pertenezca, es una problemática mundial, creada por

el orden social, económico y político imperante. Nos referiremos a continuación a citas, de cómo en otros países del primer mundo se crean las diferencias sociales, a través de la estratificación de clases. Jones (2013), relata qué pasa con las clases sociales en Inglaterra, y Khan (2011), relata cómo se forman las elites en los Estados Unidos, para mantener el statu quo de la clase dominante.

1.3.1 ESTUDIOS SOBRE EXPECTATIVAS DE CLASES.

Khan (2011), plantea en su libro, cómo se reproducen las elites sociales en los colegios de clase alta en los Estados Unidos. Su estudio realizado en el St. Paul's School, establece cómo se mantienen y se promueven las desigualdades entre los estudiantes de familias de la elite y los de las minorías. Una de las frases que se les repite constantemente a los estudiantes, es que “ellos son lo mejor de lo mejor”. Aunque el colegio ha abierto sus puertas a la población minoritaria, la clase alta dentro de la escuela sigue siendo privilegiada y el sueño americano de justicia e igualdad no se cumple, pues los de clase alta siguen dominando.

Aunque Khan postula que toda sociedad tendrá desigualdades, para él lo importante es preguntarse ¿cuánta desigualdad tiene una sociedad y de qué tipo? En EE. UU. se ha incrementado la pobreza en los últimos 40 años, y los ricos se han hecho más ricos. La democracia solo ha servido para ocultar las iniquidades, a través de un lenguaje que habla de igualdad. La batalla por la igualdad para incluir a los excluidos que constituyen las minorías, los negros, las mujeres, ha resultado una paradoja; se ha logrado igualdad en el discurso, pero no acceso a los privilegios de la sociedad. Las nuevas elites promovidas por el sistema capitalista, que no eran parte de la aristocracia de otras centurias, han asumido las mismas posturas. Las minorías se han excluido de la cultura, el arte, los teatros, a los que solo tienen

acceso la clase dominante, marcando de esa manera una distinción de clase. En centurias anteriores, los ricos y los pobres tenían acceso a todas las manifestaciones artísticas.

Seaton, Nebblett Jr., Cole & Prinstein (2013) han encontrado consistencia en una muestra de 173 jóvenes afroamericanos, europeo-americanos y latinoamericanos, entre la discriminación percibida y la victimización real, por motivos de raza, en los jóvenes afroamericanos y latinoamericanos.

Jones (2013), realiza un análisis sobre las diferencias de clases sociales en Inglaterra, demostrando cómo el sistema económico y social, sustenta y promueve estas diferencias. Comenta cómo cualquier persona que se considere democrática, sería incapaz de hablar con un lenguaje sexista, racista o discriminatorio de las preferencias sexuales. Pero el prejuicio social no se ha superado y se ha incrementado, desde el gobierno de la Thatcher en 1979, que conjuntamente con Reagan, formaron el eje Reagan-Thatcher, y promovieron en el mundo la economía neoliberal, que “marcó el comienzo de un asalto total a los pilares de la clase trabajadora británica. Sus instituciones, los sindicatos y las viviendas de protección oficial fueron desmantelados, se liquidaron sus industrias, sus comunidades quedaron destrozadas y nunca más se recuperaron; sus valores fueron barridos en aras de un férreo individualismo.

Despojada de su poder, la clase trabajadora fue cada vez más ridiculizada, donde fueron descalificados los líderes sindicales. Antes se hablaba de mejorar las condiciones de la clase obrera, ahora la promesa de los políticos es cómo ampliar la clase media, trepar por la escala social y convertirse en clase media. Antes la pobreza y el desempleo eran considerados fallos internos del capitalismo, y ahora se ha empezado a considerar como “una consecuencia del comportamiento personal, de defectos individuales, e incluso de una elección” de los pobres (pág. 19).

“Esta forma de odio de clase se ha convertido en parte integral y respetable de la cultura británica actual. Está presente en los periódicos, telecomedias, películas, foros de

internet, redes sociales y conversaciones cotidianas” (pág. 15). La respetable clase obrera de unas décadas anteriores ha desaparecido, dando lugar a una subclase salvaje. “Ya no existen familias que vivan en condiciones humildes y respetables generación tras generación. O se convierten en clientes del estado de bienestar y pasan a engrosar la subclase de los Chavs, que no tienen aspiraciones ni ambiciones, o se vuelven de clase media.

Los Chavs son los pobres de Inglaterra, que actualmente inspiran desprecio y odio, en la clase media y en la alta. Es la antigua clase trabajadora que se distingue de la clase media porque esta última ha tenido acceso a la cultura, a la educación, a los mejores colegios y universidades. Este odio no es un fenómeno aislado, dice Jones; en parte es producto de una sociedad con profundas desigualdades que aviva sentimientos de superioridad e inferioridad. Se han creado muchos prejuicios para justificar las desigualdades existentes: los de abajo son así por falta de habilidades, talentos o determinación.

En Inglaterra hay tres clases sociales; “una subclase terriblemente marginada, la nueva y confiada clase media liberada por la revolución “thatcherista” y una minúscula y cada vez más poderosa clase alta” (pág. 171).

Esas desigualdades que vive la sociedad británica, se viven también en todas las sociedades occidentales. La exclusión sería entonces el resultado de ese modelo social, que no promueve la inclusión a los privilegios y servicios a todos sus habitantes.

Como un aula es un reflejo de la sociedad a la que se pertenece, como mencionamos anteriormente, el fenómeno de la inclusión y la exclusión de los grupos de iguales, por la no aceptación o tolerancia a las diferencias, forma parte de la vida escolar. Esta exclusión se presenta como una forma de violencia que se manifiesta con el acoso escolar, con la exclusión del diferente por pertenecer a otra clase social, a otra posición económica, por la inteligencia, por la raza, por preferencias sexuales y por discapacidad.

Atria (2004), refiere que la clase social va siempre más allá del ámbito de los intereses privados de los sujetos. En las tradiciones principales de la sociología y por tanto de las orientaciones para la investigación empírica que se derivan de ellas, es posible encontrar ciertas entidades que actúan como las matrices desde las cuales se generan estos intereses que, para diferenciarlos de los intereses privados, el autor le llama intereses “de clase”. Estas matrices son: el mercado, las organizaciones, la propiedad y las unidades de parentesco.

Los intereses están en la base estructural de las clases, pero éstas son capaces de proyectarse más allá de los horizontes sociales y temporales de sus miembros. Cualquier teoría de clases sociales tiene que ser capaz de dar cuenta del hecho de que las propiedades de las clases se hacen transmisibles de una generación a otra.

De aquí se deriva otro elemento indispensable para la conceptualización de las clases sociales y es el que tiene que ver con la capacidad de acción colectiva que tiene la clase social. Esto nos lleva a las vías por medio de las cuales las clases hacen manifiesta su presencia en la sociedad que les da origen. En consecuencia, el análisis sociológico de las clases sociales supone combinar tres componentes:

1. Matriz de los intereses sociales de clase.
2. El proceso de reproducción de las clases.
3. Las formas de organización colectiva a través de las cuales se expresa la clase social como actor colectivo en la sociedad.

1.3.2. CLASES SOCIALES: EXCLUSIÓN SOCIAL VS. INCLUSIÓN SOCIAL

La exclusión social se gesta, en la forma en que la sociedad occidental ha estratificado las diferentes clases sociales. El aula, en cada estrato social, reproduce la cultura, los valores, las preferencias, los modelos de violencia imperantes en la sociedad, incluyendo la exclusión social.

Las clases sociales son un tipo de estratificación social en el que la posición social de un individuo se determina básicamente por criterios económicos. El sistema de clases es típico de las sociedades industriales modernas. Requena (2013), refiere que es importante entender las desigualdades sociales porque las mismas determinan las oportunidades vitales de la gente. Como formas de desigualdades sociales relevantes, se destacan las desigualdades económicas, las desigualdades de clase, las desigualdades de género y las desigualdades étnicas.

En las aulas, el acoso escolar se manifiesta tomando como pretexto las diferencias que marcan la sociedad en la que vivimos. Se excluye por diferencias de clases, por preferencias sexuales, diferencias étnicas, por diferencias de género. etc., como habíamos comentado. Donde el acosador asume el rol dominante y la víctima el rol del sometido. El acoso escolar que se manifiesta en las aulas, emulan las situaciones de violencia y maltrato de la sociedad occidental. Muchas veces ese abuso pasa desapercibido a los maestros, quienes también forman parte de una comunidad violenta (Vargas, 2010).

Requena también sugiere la idea de estratificación social, como un caso particular de análisis de estructura social, que a nivel macro-social se podría definir como una distribución desigual de la clase, el estatus y el poder, siendo este el meollo de la perspectiva dominante, para aplicar el análisis de las desigualdades sociales.

El autor distingue dos grandes visiones de la estructura social: una visión cultural y una visión relacional. La visión cultural nos ayuda a ver la estructura social a través de sus normas, creencias y valores que regulan la acción social. “Se entiende por estructuras sociales a un conjunto de pautas culturales y normativas que definen las expectativas de los actores sobre su comportamiento social” (Requena, 2013; pág. 3). Todos los actores de una clase social están mediados y definidos “por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y

compartidos”. (Requena, 2013, Pág. 7). Las estructuras sociales coinciden con sus sistemas de expectativas.

El autor cita a Karl Marx, que interpreta la “estructura social como un sistema de relaciones entre posiciones de clases siendo básicas las relaciones de explotación de las clases dominadas por las clases dominantes”. Estas relaciones vienen definidas por los modos de producción.

El enfoque relacional de la estructura social se refiere a las relaciones de los individuos que ocupan esas posiciones y su interacción social. Después de establecidas sus propiedades distributivas, analiza cómo las condiciones estructurales de una sociedad afectan a las pautas de interacción social o de asociación, entre los ocupantes de diferentes posiciones sociales (Requena (2013, pág.8). Ocupar una determinada posición en una estructura social supone disponer de una cantidad de recursos que distingue a esa posición social de otras, porque tienen diferentes tipos de rentas y de riquezas.

Los parámetros de clases sociales, el lenguaje popular lo ha clasificado como clase baja, media y alta. La distribución de los recursos entre todos los miembros de las diferentes estructuras sociales, no es homogénea, por haber una distribución desigual de recursos. Las estructuras sociales convierten la inevitable diversidad humana en desigualdad social (Requena, 2013, Pág. 13). Las desigualdades sociales, son aquellas divisiones que sitúan a la gente en diferentes posiciones que facilitan o dificultan el acceso a recursos socialmente valorados, como bienes y servicios de los más variados tipos (Requena, 2013; Pág. 15).

1.3.3. TIPOS DE DESIGUALDADES: ECONÓMICAS, CLASE, GÉNERO, ÉTNICAS.

Las desigualdades de clase son de las que los sociólogos más se han ocupado. El conflicto de clases ha determinado la historia de la humanidad.

Las clases forman agrupaciones de personas que se pueden identificar a partir de una serie de características socialmente relevantes. En la actualidad no hay consenso de cómo dividir las clases sociales, igual que en el pasado (Requena, 2013; Pág. 17).

La sociología contemporánea entiende por clases sociales, grandes agregados de personas que comparten una misma posición social derivada del tipo de trabajo que hacen, es decir, de su ocupación. Esta a su vez, se encuentra asociada a la renta, el prestigio, la salud y la educación, determinándose sus oportunidades y los logros educativos que podrán alcanzar (Requena, 2013; Pág. 17).

Las personas pueden estar en una estratificación social por adscripción, es decir que su posición depende de cualidades heredadas sobre las que tiene poco o ningún control; son emigrantes, grupo étnico, clase social. También pueden estar por los logros alcanzados. Se da en sociedades meritocráticas, donde te promocionas por tus capacidades. La sociedades adscritas no ayudan a la movilidad social entre generaciones, pero si ayudan las meritocraticas. Con respecto a la legitimización de las desigualdades hay discursos que los legitiman, sobre todos los que pertenecen a la cultura dominante, que lo justifican.

Las clases sociales son grupos económicos que se sitúan en idéntica relación con los medios de producción y para ser más precisos con la propiedad y el control de dichos medios". Requena (2013; pág. 26) comunica que en las sociedades capitalistas existen dos tipos de clases, los burgueses o dueños de los medios y el proletariado, que no tiene los medios y vende su fuerza de trabajo. Estas relaciones siempre serán conflictivas y promueven la explotación. Estos venden sus productos por un valor superior al de la retribución de los salarios de sus trabajadores.

La participación o la exclusión del ejercicio de poder por los que tienen la autoridad, promueven el conflicto entre las clases (Requena, 2013; Pág. 32).

El análisis dominante de la desigualdad en la sociología contemporánea, se ha basado en las clases sociales o en el estatus. Desde el punto de vista económico, estas desigualdades se miden a través de la renta, los ingresos, la educación y la riqueza (Requena 2013, pág. 114). Desde el punto de vista sociológico, se ven las desigualdades en cuanto a ventajas y desventajas de cada clase social.

El autor describe las estructuras sociales como “distribuciones ordenadas o jerárquicas, de individuos en distintas posiciones sociales”. Estas posiciones en la estructura social, la definen ciertos parámetros estructurales como la clase, el estatus, la renta o la educación, que sirven como criterio de distinción social” (Requena, 2013). “Las clases sociales se refieren a grandes agregados de personas que comparten una misma posición social y económica derivada del tipo de trabajo que hacen y de las relaciones de empleo en que participan” (pág. 198).

Estos parámetros operan como criterios de distinción social porque implican cantidades desiguales de estos recursos en cada clase social. (pág. 196). Dentro de estos parámetros, la clase y el estatus son unas de las características básicas de las desigualdades.

En el estatus, lo que se percibe es un ordenamiento o jerarquía de posiciones continuas que se definen por el grado en que son socialmente estimadas o valoradas. La renta, la educación, la salud, pueden verse como un producto o un efecto de las desigualdades de clases o estatus.

Las clases se generan en los mercados de trabajo y en las unidades productivas, siendo aspectos relevantes para explicar las desigualdades.

El estatus se refiere al prestigio y a la estima social que se reconoce a diferentes posiciones sociales. El estatus establece distancia social entre las personas y al hacerlo ofrece oportunidades y pone limitaciones a las relaciones sociales en un sentido muy claro. La probabilidad de relacionarse de la gente es inversamente proporcional a la distancia social que

establece el estatus. “Por eso el estatus se expresa ante todo en la forma de asociaciones íntimas entre las personas, por ejemplo, el matrimonio y la amistad” (pág. 199).

“Siendo el estatus, básicamente prestigio, una segunda manifestación del mismo, es la tendencia a exhibir estilos de vida que reflejan la distinción incorporada a las posiciones a las que se reconoce un determinado estatus”.

Las clases sociales también pueden ser vistas como agrupaciones de ocupación que mantienen similares relaciones de empleo. El mercado de trabajo es la matriz social básica de la que nacen las clases, porque las relaciones de empleo definen un amplio abanico de ventajas y desventajas sociales.

Los individuos situados en distintas posiciones de clases, difieren en la cantidad de renta que perciben, la estabilidad de sus ingresos y el grado de seguridad de su renta como consecuencia del riesgo de caer en el desempleo y las perspectivas de promoción profesional a lo largo de sus carreras ocupacionales. Una de las conclusiones más documentadas de la sociología de la estratificación social es la asociación que se produce entre el logro educativo de la gente y su procedencia social (pág. 210).

Los epidemiólogos y expertos en salud pública han estudiado las desigualdades de la salud y entre los factores que se asocian con ésta se destacan las aportaciones centradas en los efectos de la desigualdad económica (pág. 199).

1.3.4 ESTATUS SOCIAL Y CONSUMO CULTURAL

Este es otro tipo de indicador, la participación cultural, que en la práctica se suele aproximar a través de la medición del consumo de distintos tipos de productos culturales.

Pierre Bourdieu (citado por Requena, 2013), dice que en su libro “La Distinción” de 1988, expuso cómo los gustos e intereses individuales tendían a estar determinados por la posición socio económica.

Las distintas clases sociales varían en sus preferencias y consumo en el terreno cultural y estos forman, junto con sus preferencias en el consumo de otros bienes, como el vestido y la comida, hábitos distintos.

Según Bourdieu, “el hábitus” consiste en las predisposiciones que orientan al comportamiento social. “A través de la socialización las clases sociales tienen sus gustos y preferencias que se internalizan hasta que llegan a ser una segunda naturaleza de las personas”. “El habitus”, lo componen estructuras o esquemas mentales con los que la gente maneja (es decir, percibe, comprende y evalúa el mundo social) y que dirigen sus prácticas en muchos ámbitos como el del consumo cultural”, pág. (225).

Algunos sociólogos reconocen que hay formas sistemáticas de desigualdad las cuales incluyen diferencias en los niveles educativos de los padres, prestigio laboral e ingresos que influyen con la práctica de la crianza de sus hijos (Lareau, 2011, p. 235), donde las mismas prácticas familiares parecen ir en coherencia con la clase social (Lareau, 2011, p. 236).

La posición social y de nacimiento, pueden ser muy importantes al momento de moldear las rutinas de nuestra vida diaria, incluso cuando los miembros de la familia no están particularmente conscientes de la existencia de las clases sociales (Lareau, 2011, p. 236).

Existen algunos momentos de conexión y afecto que son profundamente significativos tanto para los padres como para los hijos y están presentes en todas las clases sociales y dependiendo de estos toman diferentes formas en términos de lenguaje, actividad y carácter (Lareau, 2011, p. 237).

La clase social hace una diferencia significativa en las rutinas del día a día de los niños (Lareau, 2011, p. 238). También, provee a las familias con diferentes recursos para cumplir con los estándares de la escuela (Lareau, 2011, p. 263). Igualmente, parece persistir a lo largo del crecimiento de los niños y en su desarrollo como adultos, donde las diferencias en

el tipo y cantidad de información que los padres poseían, continuaba afectando sus acciones (Lareau, 2011, p. 264).

La clase social también le brinda a los padres diferentes conjuntos de recursos económicos al igual que diferencias cruciales con respecto a los repertorios culturales para el manejo de las experiencias de sus hijos y de cómo interactúan con instituciones tales como escuelas, cortes, hospitales y agencias del gobierno (Lareau, 2011, p. 265).

1.3.5 CLASE SOCIAL ALTA

Al igual que en el terreno económico, en el ámbito cultural existe competencia y conflicto. Las clases dominantes hacen gala de un “habitus” cultivado y movilizan su capital cultural, además del económico, para mantener su posición privilegiada, presentando sus gustos como los más legítimos y distinguidos y manteniendo una marcada distancia respecto a las formas culturales que consideran inferiores (populares), (Requena, 2013).

Según otros autores, citado por Requena, las clases altas, actualmente, consumen todos los productos culturales considerados cultos y además los populares. Consideran que las clases favorecidas consumen más cultura en general y de una mayor variedad de tipos, incluyendo los más populares, que los estratos menos favorecidos de la población (Peterson, 1992).

Esta visión diferente a la obra de Bourdieu que decía que “élite solamente consume alta cultura y rechaza las manifestaciones populares”, sostiene que la fuente de diferenciación entre los diferentes estratos sociales se haya más bien entre los consumidores omnívoros, es decir, de todo tipo de productos culturales, que se encuentran fundamentalmente en las posiciones sociales más favorecidas, y los consumidores unívoros, que únicamente se nutren de productos populares (pág. 225 y 226).

Las oportunidades de la clase media acomodada y alta, le permiten comprometerse en las prácticas de una *cultivación concretizada*, donde se incentivan y estimulan los talentos, opiniones y habilidades. Igualmente se le inscribe en actividades, razonan con ellos y no dudan en intervenir a favor de sus hijos (Lareau, 2011, p. 238).

En general, las diferencias en las normas de los estilos de crianza de las diferentes clases sociales son evidenciadas. Prácticamente en todos los estudios, padres bien educados y de buena clase social, crían niños independientes, directivos, con mejor autoestima y la habilidad de tomar buenas decisiones mientras que los menos educados y de menores estratos sociales, se centran en la disciplina, obediencia y conformidad para las reglas pre-establecidas (Putnam, 2015, p.119).

1.3.5.1 VIOLENCIA EN LA CLASE ALTA

En la clase social alta, que ha tenido acceso a la educación, que conoce lo que es la violencia, aunque en su discurso no cree que una persona merezca vivir en un sistema injusto, inconscientemente la acepta, por la violencia simbólica y estructural de la sociedad y la vivencia familiar.

No quieren ser excluidos de su círculo social y la necesidad de dar buena imagen, de tener reconocimiento social, pueden llevarles a evitar los conflictos. Coinciden más con un apego inseguro que promueve que se mantengan en el círculo de la violencia física, emocional o verbal para mantener la imagen externa. La falta de educación y la miseria, no son los factores que determinan, en la clase social alta, la permanencia en una relación abusiva; el miedo de perder un estatus social y de ser excluidos de un mundo de privilegios, y la dependencia emocional, son los que mantiene ese juego relacional. Es decir, las creencias que promuevan violencia, no necesariamente están ligadas a la aceptación de la violencia. La mujer que pertenece a la clase alta, que tiene cultura y preparación académica elevada, si está

en una relación donde inconscientemente acepta el juego relacional del dominado dominante, podría no aceptar la violencia como tal, no creer en ella, pero se mantiene por no perder el estatus social económico y por tener una personalidad dependiente emocionalmente del agresor, originada en su baja autoestima y porque no conoce otra forma de relacionarse que la que aprendió en su sistema familiar.

Esta mediada por una expectativa de clase que no quiere perder su imagen, su estatus dominante y se sacrifica por dinero. Es un problema de imagen. Se acepta la violencia para mantener el estatus, tener reconocimiento social, dar buena imagen y así evitar la exclusión. A diferencia de la clase media y la clase baja, la dependencia económica no se relaciona con la sobrevivencia.

A continuación veremos lo que significa la dependencia emocional, que mantiene la violencia doméstica en la clase social alta. La violencia es un problema complejo, con múltiples factores precipitantes y las consecuencias negativas afectan tanto a sus víctimas como a la sociedad. Aunque la dependencia es sólo una de las muchas variables que juegan un papel en la etiología y dinámica de la violencia de pareja, se consideran muy importante por otra parte, las dependencias económicas y emocionales que están asociadas a un mayor riesgo de abuso, que potencialmente puede ser reducido, con una combinación de intervenciones psicológicas y los cambios en la política social. Estas dos formas de dependencia también pueden desempeñar un papel en el maltrato infantil, Bornstein, 2005c; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1994) y el maltrato de ancianos (Pillemer, 1986; Pillemer & Finkelhor, 1989).

Aunque los estudios indican que la dependencia física (o funcional) juega un papel significativo en el abuso infantil (Bornstein, 2005c) y el maltrato de ancianos (Cooney & Mortimer, 1995), la investigación sobre la dependencia y el abuso en la pareja de hecho está centrado exclusivamente en la dependencia económica y emocional. La dependencia

económica se refiere al grado en el que una persona depende de otra para el apoyo financiero y se utiliza para describir situaciones en las que un miembro de una díada tiene control exclusivo (o casi exclusiva) sobre los recursos financieros (Alvi & Selbee, 1997; Woffordt, Mihalic, & Menard, 1994), también puede ocurrir cuando una persona toma el control de los recursos financieros a través de otros medios (por ejemplo, a través de la amenaza o intimidación), independientemente de donde se originan estos recursos (Scott, Londres, & Myers, 2002). La dependencia emocional se refiere a una marcada necesidad de crianza, protección y apoyo, incluso en situaciones en las que una persona es capaz de funcionar de forma autónoma. (Bornstein, 1992, 1993).

En los colegios de clase alta la violencia se manifiesta con la exclusión. Se excluye al que no llena las expectativas de esa clase. La discriminación es fuerte, el dolor del excluido se preserva en el tiempo y a la vez, el sufrimiento es interminable para aquel que necesita el reconocimiento de la imagen externa para poder vivir. Se vive con muchos sentimientos de soledad y abandono, y con una dificultad de desarrollar conductas empáticas que promuevan la comprensión del dolor del otro, por una incapacidad de desarrollar un sí mismo auténtico capaz de pensar y de conectarse con sus propios sentimientos.

Según plantea Khan (2011), los excluidos en el St. Paul's School, que no pertenecen a la elite social aunque tuvieran el dinero para pagar esa educación privilegiada, generaban en ellos sufrimiento y afectaba su percepción personal. De ahí se deduce que los que excluyen no puedan ser solidarios con los que sufren, y se mantengan como promotores de injusticias sociales. El culto al dinero rige sus vidas, por lo que los verdaderos valores de la convivencia humana no se manifiestan. Se rigen por la ética de la conveniencia, que promueve la competitividad y un culto a lo externo. Usan a los demás descalificando a todo el que no pertenezca a la clase social dominante. Khan (2011), explica ampliamente cómo a los

estudiantes del St. Paul's School, los preparan para ser parte de la clase dominante haciéndolos sentir especiales y diferentes a los demás.

La clase social alta es considerada como la que tiene el acceso a la cultura dominante. Excluye a todo el que no tiene acceso a la cultura y a los medios económicos, generando una sociedad injusta. Tienen un nivel cultural y económico elevado. Y tener dinero solamente no te garantiza el ser reconocido en la clase social dominante. Un ejemplo de esto es el caso de los deportistas.

El miedo a acercarse emocionalmente al otro, por el miedo al ridículo, al rechazo y al qué dirán, los mantiene en relaciones superficiales. Son evasivos, trabajan con la ética del utilitarismo; en este tipo de relación se manifiestan enfermedades psicosomáticas y mucho sufrimiento pues se les hace difícil ser auténticos y cercanos con los demás.

Existe un doble vínculo en el juego relacional de ricos y pobres. Se hacen actos de caridad, pero no se acepta al pobre, al que se ve como diferente, no promueven la justicia social, al mantener sueldos de miseria para la clase obrera. Se da una desconfirmación, una negación de la existencia del otro, que promueve una vida llena de privaciones que impiden a los pobres tener recursos para una parentalización sana. Esta temática la hemos abordado con el concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu. (Bourdieu-Wacquant, 1992: 142), que dice que en el juego del dominante y el dominado, la violencia cultural y la ausencia de conocimientos, le impide ver al dominado la razón de su situación.

Comentarios como los que veremos a continuación, implican una violencia simbólica en el juego del dominado y el dominante, en un colegio de la clase social alta.

- “Respeto a mis maestros porque mis padres me enseñaron a respetar al servicio doméstico”.
- “Que un psicólogo escolar trabaje con mi hija, es lo mismo que si buscara un decorador que viva en una zona marginada para que decore mi casa”.

- “Mi hija no irá a estudiar a una universidad de clase media aunque renuncie a la carrera que aspira, por ser la única universidad que la ofrece, porque mi hija no se va a casar con un pobre”.
- “En este país somos nosotros (clase social alta), y los otros. (Los invisibles, los que no tienen voz)”.
- “No quiero que mi hijo tenga amores con esa muchacha que no pertenece a nuestra clase social”.

1.3.6. CLASE SOCIAL MEDIA

La clase media, imita a la clase alta en sus gustos y preferencias según sus posibilidades económicas. Se esfuerza por tener ingresos económicos que le permite tener sus necesidades cubiertas. Es la clase educada y sin dinero, que puede apreciar la cultura sin tener total acceso a ella. Esta clase ha sido muy golpeada en los sistemas democráticos actuales después de la crisis económica mundial, aumentando el nivel de estrés y de violencia en esta clase social. Es la que sostiene el fisco, porque es la que paga los impuestos. La clase alta evade pagar impuesto, y los pobres no tienen un nivel de consumo que les permita aportar significativamente al fisco.

Los padres de clase media son profesionales que necesitan el pluriempleo para mantener su estatus de vida, por lo que tienen pocas horas para compartir con sus hijos y educarlos. Se auxilian del personal de servicio o de instituciones educativas donde sus hijos permanecen hasta que los padres terminan su jornada laboral.

1.3.6.1 LA VIOLENCIA EN LA CLASE MEDIA

En los patrones de violencia intrafamiliar, también influyen la dependencia emocional y la dependencia económica, en el mantenimiento de la víctima dentro de un patrón de violencia, pues necesitan el sueldo del otro conyugue para poder sobrevivir. Una separación en esta clase social, reduce significativamente el nivel de vida de todos.

También emularán pero no con tanta intensidad, el modelo de exclusión y el juego del dominante y el dominado que se manifiesta en las familias, en los sistemas escolares de clase alta y en la sociedad.

Algunas diferencias entre las clases sociales media y la trabajadora serían las siguientes:

- Los recursos económicos han ayudado a crear las diferencias sociales y de clase en los niños. Encontramos en niños de clase media, vocabularios más amplios, mayor conocimiento, seguridad y mayor entendimiento de conceptos que las familias de clase trabajadora o de escasos recursos.
- Los padres de clase media ayudaban y promovían la infancia como una etapa de juego y exploración para el desarrollo de talentos y habilidades mientras que los padres de la clase trabajadora y baja promovían una visión de la adultez y de la infancia llena de problemáticas y en constantes preocupaciones (Lareau, 2011, p. 249-250).
- Las preocupaciones de la clase media eran de a qué universidad el niño aplicaría en un futuro mientras que las preocupaciones de la clase trabajadora y de escasos recursos era si podían aplicar y sabiendo que necesitarían mucha ayuda del personal de esa universidad. Ambas familias desean el éxito para sus hijos, pero las de clase baja experimentaban y anticipaban mayor nivel de desilusiones (Lareau, 2011, p. 264).
- Los niños de padres de clase media, activamente monitorean, buscan información e intervienen en la vida académica de sus hijos. Los padres de la clase trabajadora, continúan un patrón de observadores y preocupados dónde desesperadamente quieren

que sus hijos triunfen en la vida; estos padres prestan atención a la educación de sus hijos e intentan preguntar e intervenir pero se les dificulta más en comparación con las familias de clase media (Lareau, 2011, p. 264).

- Los jóvenes adultos pertenecientes a familias de clase media, presentaban mayor tendencia a graduarse de secundaria que las familias de la clase trabajadora y de escasos recursos; estas últimas presentaban aspiraciones de que sus hijos fueran a la universidad pero generalmente éstas nunca se realizaban (Lareau, 2011, p. 278).
- Los jóvenes pertenecientes a la clase media parecen estar desprevenidos de los privilegios que les provee estar en determinada clase social y sienten que trabajaron y se merecen esa posición de privilegio mientras que los de la clase trabajadora y de escasos recursos parecen haber *absorbido las heridas ocultas de las clases sociales* las cuales producen falta de dignidad y de respeto a su persona por asociarse con su posición social (Lareau, 2011, p. 286).

1.3.7 CLASE SOCIAL BAJA

Las familias de clase media y de las de la clase trabajadora y de escasos recursos crecieron en vecindarios muy distintos con una exposición desigual de los niveles de conflicto y violencia. La clase trabajadora y de escasos recursos presentaba mayor presencia de homicidios, robo, experiencias con la muerte y conflictos con las autoridades (Lareau, 2011, p. 283-284). Luego de la escuela primaria, las instituciones educativas se vuelven mucho más complejas y difíciles de seguir para los padres de clase trabajadora y de escasos recursos, ya que esto conlleva muchas decisiones e intervenciones como la selección de materias y aplicación de universidades (Lareau, 2011, p. 264).

Otras características de la clase pobre serían las siguientes:

- Constantes conversaciones relacionadas con los temas económicos en la familia en presencia de los hijos. (Lareau, 2011, p. 239).
- Presentan ventajas y limitaciones, algunas de estas es que estos niños aprenden a entretenerse ellos mismos, juegan fuera de la casa, crean sus propios juegos, no se quejan cuando están aburridos, parecen presentar energía en abundancia, lazos fuertes con sus hermanos, primos y otros miembros de su familia extendida. (Lareau, 2011, p. 242).
- Están profundamente conscientes de las limitaciones económicas y de los límites de consumo permitidos en el presupuesto de sus familias y observaban excesivas horas de televisión sin supervisión alguna (Lareau, 2011, p. 242).
- Algunos de los niños presentan más distancia de los procesos de la escuela.
- Los hijos de padres de menor clase social parecen estar más afectados por los niveles de estrés parental que los de clase media y clase alta. El estrés parental está correlacionado con el desarrollo socioemocional y en la salud mental de sus hijos. (Putnam, 2015, p.131).
- Se observan el desarrollo del niño como algo que se desenvuelve espontáneamente; esto es llamado *crecimiento natural*, siempre y cuando se le provea, comida, refugio y otras necesidades básicas (Lareau, 2011, p. 238). Los padres que confían en el crecimiento natural, usualmente presentan niños con mayor autonomía en cuestiones relacionadas con el ocio, más oportunidades para el juego iniciado por el niño y se mostraban más responsables fuera de casa (Lareau, 2011, p. 238).

Adler, (1975), en el libro *La Marginalidad*, reflexiona sobre la vida de las barriadas pobres, que son muy similares en toda Latinoamérica. En esos lodazales suburbanos, allá donde terminan los servicios y las facilidades que asociamos normalmente con una ciudad

moderna, viven millones de seres humanos al margen de la sociedad dominante (Adler, 1975, p.15). Igualmente, el autor, expone las siguientes ideas:

1.3.7.1 DEFINICIÓN DE MARGINALIDAD

Algunos autores sugieren que los marginados se encuentran insertados en la economía urbana dominante a través de servicios prestados principalmente a la clase media (Adler, 1975, p.16). Estos servicios han permitido a la clase media urbana de América Latina gozar de un nivel de vida apreciablemente superior del que corresponde a sus ingresos reales, aprovechando la amplia disponibilidad y las bajas remuneraciones que perciben los marginados (Adler, 1975, p.16-17).

La marginalidad se define estructuralmente por la ausencia de un rol económico articulado con el sistema de producción industrial mientras que la pobreza implica más bien una situación de escasos ingresos (Adler, 1975, p.17). Algunos autores han generalizado la definición de marginalidad para incluir a ciertos grupos sociales excluidos de las fuentes de poder, pudiendo así englobar en esta definición, importantes segmentos de la población pero también poniendo en relieve las diferencias entre un concepto estructural (la marginalidad) y uno cuantitativo (la pobreza) (Adler, 1975, p.17).

1.3.7.2 MARGINALIDAD Y TRABAJO.

En los núcleos de los habitantes de las barriadas se encuentra una tendencia a gravitar hacia ocupaciones similares y a veces idéntica, donde típicamente se trata de labores manuales no calificadas y devaluadas por el mercado laboral urbano. El denominador común de todas estas ocupaciones es la falta de seguridad social y económica. Participan de forma marginal en la economía industrial dominante, ya que no se encuentran adscritos a

organizaciones públicas o privadas y son limitados por el bajo nivel de ingresos e inestabilidad de los mismos (Adler, 1975, p.16).

1.3.7.3 PROCESO DE LA MARGINALIZACIÓN.

La modernización se concentra en las grandes urbes de los sectores agrarios y artesanales y tienden a quedar marginados de la económica nacional definiendo a la marginalidad como población sobrante de las economías capitalistas dependientes (Adler, 1975, p.18). Donde encontramos que a mayor tecnología, mayor complejidad de la organización de la producción, mayor especialización de la estructura política y social, mayor concentración del poder y más grupos excluidos del proceso de control económico, político y social (Adler, 1975, p.18).

1.3.7.4 POBREZA, MIGRACIÓN Y BARRIADAS.

En las últimas décadas se ha producido un gran movimiento migratorio rural-urbano en América Latina. El movimiento migratorio ha sido causado por una combinación de factores que incluyen la explosión demográfica en el campo, el agotamiento de las tierras, el bajo rendimiento asociado a la escasa tecnología, la falta de nuevas inversiones en el campo y el incremento en la atracción de la ciudad, resultante en la concentración de la administración, salud, educación, entretención y la proliferación de las vías de comunicación entre el campo y la ciudad (Adler, 1975, p.21).

1.3.7.5 CÓMO SOBREVIVEN LOS MARGINADOS

Existen tres categorías generales de transacciones para el intercambio de bienes y servicios: a) el intercambio de mercado en que circulan los bienes y servicios sobre la base de la oferta y demanda, sin generar relaciones sociales duraderas, b) la redistribución de bienes y

servicios que primero se concentran en un determinado individuo o institución, de donde fluyen hacia la comunidad o la sociedad y c) la reciprocidad, es decir, el intercambio de favores y de regalos que es consecuencia y parte integral de una relación social (Adler, 1975, p.25).

Los marginados sobreviven, comen, se visten, pagan renta, se casan y tienen hijos, y por esto es necesario que en la ciudad exista un nicho ecológico creado en parte por ellos mismos, que hayan resuelto positivamente el problema de adaptación a un medio urbano hostil (Adler, 1975, p.26). El nicho ecológico tiene la característica de garantizar una subsistencia mínima durante los periodos más o menos largos e irregulares de inactividad económica. (Adler, 1975, p.25).

Esta estructura se comporta al predominio de un cierto tipo de agrupación las cuales son las redes de intercambio entre parientes y vecinos (Adler, 1975, p.25). La pertenencia a una red de intercambio no es un obstáculo para la participación de sus miembros en el mercado de trabajo (Adler, 1975, p.25). La función económica de la red de intercambio se limita a producir seguridad y donde utiliza plenamente uno de los peores recursos que posee el marginado, como sus recursos sociales (Adler, 1975, p.25). La red de reciprocidad, basada en la ayuda mutua entre parientes y vecinos, representa el mecanismo específico de seguridad económica y social de los marginados (Adler, 1975, p.25).

1.3.7.6 LA VIOLENCIA EN LA CLASE BAJA

En la clase social baja, los pobres ya están excluidos. Pertenecen a los que no tienen derecho a la educación, al trabajo, a la salud, están deprimidos y con desesperanza, porque saben inconscientemente que es muy difícil que salgan de la pobreza, no tienen esperanza de futuro, porque la promoción social solo se da en casos excepcionales por méritos propios, o a través de la corrupción política y la delincuencia. Tienen sueldos miserables, se anestesian

con alcohol y ejercen el poder y el control sobre los dominados, mostrando su nivel de dependencia o de descontrol.

El problema económico en esta clase social es diferente, el miedo de una mujer de abandonar a una pareja abusadora, se relaciona a que se juega la supervivencia de ella y de los hijos. La mujer que está en la clase baja, tiene una dependencia económica y emocional. Por eso acepta la violencia y la vive como algo esperado en su contexto relacional. Su nivel educativo no le permite entender la violencia como resultado de una relación disfuncional. La clase pobre en República Dominicana, se defiende de la depresión y la desesperanza anestesiándose con alcohol, las drogas y el juego.

1.4. SISTEMAS DE CREENCIAS: CONDUCTAS AGRESIVAS Y VICTIMIZACIÓN

Las creencias son ideas, pensamientos que están detrás de una conducta. Trabajan internamente como un paradigma, como meta programas que te llevan a tener un concepto de ti mismo y de los demás y una manera especial de interpretar los hechos.

Las creencias de una sociedad tradicional, donde existe un dominado y un dominante, promueven conductas violentas por la necesidad de ejercer el control y el poder. Es una dificultad originada en cómo fue internalizado el manejo de la autoridad en la familia y en la sociedad. Hemos expuesto anteriormente cómo la sociedad y las familias se retroalimentan constantemente.

Se define también como “asentimiento” y conformidad con algo. Es la idea que se considera verdadera y a la que se da completo crédito como cierta. Puede considerarse que una creencia es un paradigma que se basa en la fe ya que no existe una demostración absoluta, fundamento racional o justificación empírica que lo compruebe. La creencia se asocia a la religión, la doctrina o el dogma” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua, 2001).

Es decir, que las creencias se establecen a través de programas mentales que condicionan lo que pensamos sobre nosotros mismos y sobre los demás. Condicionan la visión del mundo y la percepción de los demás.

1.4.1 CREENCIAS Y PROGRAMACIÓN NEURO LINGÜÍSTICA.

Según Grullón (2012), las creencias son ideas acompañadas de un sentimiento de certeza con el cual percibimos el mundo de un modo particular, nos facilitan la percepción de problemas y sus soluciones. Por tanto, mirar, comprender y moverse en el mundo con ellas, otorga seguridad y por ende, cuando algo no calza en nuestras creencias, inventamos teorías que toman lo anómalo como excepción. Las creencias tratan de certificarse a sí mismas: no hay lugar para lo nuevo.

Si comenzamos a dudar de la certeza, se inician nuevas búsquedas que pueden conducir a la reformulación de las creencias sostenidas hasta ese momento. En ese caso atravesamos un período de incertidumbre hasta que una nueva certeza nos proporciona seguridad por un tiempo, igual que los paradigmas que mueven la humanidad.

1.4.2. METAPROGRAMAS

Este sistema de referencia nos ayuda a entender la manera en que las personas tienen programado su cerebro para poder pensar e interpretar la realidad, según la crianza que han recibido. Veremos diferentes metaprogramas que nos permiten evaluar las creencias que sostienen las conductas, y en nuestro caso, analizar cómo estas creencias mantienen el juego relacional de la violencia.

Los metaprogramas son filtros que determinan cómo percibes el mundo a tu alrededor. Tienen una gran influencia en la manera en que te comunicas con otros y en los comportamientos que manifiestas.

Grullón (2012), entiende los metaprogramas como filtros que determinan cómo percibes la realidad. Estos filtros tienen gran influencia en la manera en cómo te comunicas con otros y con el comportamiento que manifiestas. Meta significa más allá, por encima o a otro nivel. Estos términos sugieren que estás operando a un nivel inconsciente, más allá de tu percepción consciente.

Grullón (2012) los define como patrones o formas cómo organizamos las experiencias del mundo y cómo establecemos una estructura en la comprensión de las cosas y organización de las ideas. Son filtros que normalmente usamos en nuestra percepción y modelos para determinar qué información dejamos entrar. Estos son sistemáticos y habituales, pudiendo ser los mismos en diferentes contextos o cambiar con éstos. Igualmente, contribuyen a crear

nuestros propios mapas, siendo patrones o modelos internos que deciden cómo nos formamos representaciones internas que dirigen nuestro comportamiento.

Los metaprogramas son programas mentales profundamente enraizados y que guían y dirigen tus procesos de pensamiento, lo que se deriva en diferencias significativas de comportamiento entre diferentes personas. Los metaprogramas definen patrones típicos en las estrategias o estilos de pensamiento en un individuo, grupo, empresa o cultura. Grullon (2012), considera que conviene también tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Los metaprogramas pueden variar en diferentes contextos. Estos contextos pueden ser, por ejemplo, ambiente de trabajo y de casa y también pueden cambiar con el tiempo a medida que adquieres nueva información o experimentas diferentes sucesos significativos en la vida.
- Tener un problema a la hora de relacionarse con alguien que vive su vida en función de un metaprograma determinado, es muy posible que se deba a que la otra persona se encuentre al otro lado del espectro.
- Para cada metaprograma es importante darse cuenta de que se posiciona en función de cómo se vive vida y que otras personas pueden ver el mundo de una manera completamente diferente. Si deseas tener una conversación significativa o una relación con alguien que tiene metaprogramas diferentes, necesitas respetar su modelo del mundo, ser flexible y hablarle en su lenguaje. Es decir, ser empático.
- Puedes identificar el metaprograma de otra persona a partir de sus comportamientos o a partir de sus palabras.

Hall & Bodenhamer (2000), han clasificado los metaprogramas. Los mismos permiten observar cómo funcionan las personas, reconociendo sus procesos mentales, para saber cómo piensan, valoran, imaginan, somatizan, usan el lenguaje, responden y se emocionan. El

conocer el modelo mental de una persona, nos lleva a no tomar las discrepancias de manera personal. Veremos a continuación algunos de estos filtros:

- Proactivo / Reactivo:
 - El proactivo se relaciona a la iniciativa, cuando la persona comienza y hace suya la acción.
 - El reactivo espera que otros inicien para decidirse, tarda en hacerlo o puede ser que no llegue a la acción.
- Afrontar / Eludir:
 - Afrontar se refiere a la persona que centra su atención en el objetivo, se compromete y se encamina hacia allá.
 - Los que eluden, descubren fácilmente los problemas y saben lo que hay que evitar, porque tienen claro lo que no quieren.
- Opciones / Procedimientos:
 - Las personas con el primer modelo quieren disponer de opciones y crear alternativas de modo flexible.
 - Las del segundo modelo, realizan lo que se espera, siguen los procedimientos, y les da bienestar seguir un esquema.
- Filtro de Enfoque de Pensamiento: Genérico / Específico-Detallado:
 - Pensamiento General: Toman en cuenta el contexto general, aprenden de lo general a lo particular. Les gusta contemplar el cuadro entero, con grandes segmentos de información y piensan de forma global.
 - Pensamiento Detallado: Van a lo específico, les viene mejor pequeñas partes de información en procesos secuenciales, tienden a concentrarse, a atender en detalle sus procesos.

- Igualador / Diferenciador:
 - El igualador ve primero las similitudes o los puntos en común entre los diversos elementos, al momento de compararlos.
 - El diferenciador ve las diferencias primero en los diversos elementos, al momento de comparar. Las personas que buscan diferencias se enfocan en lo negativo, lo que no funciona, antes de ver lo que funciona.
 - Igualar / Diferenciar. Usan los procesos mentales para buscar igualar o diferenciar entre las situaciones que se presentan y situaciones recordadas y vividas. Hacen comparaciones buscando igualdad o diferencias. Los patrones de motivación vienen por:
 - La Inclusión: Busca pertenencia buscando un patrón de igualación.
 - La Exclusión: Busca poder por la diferenciación.
- Filtro de evaluación:

Interno / Externo: Filtro de origen de la motivación:

 - El interno emplea sus propios criterios de primera intención.
 - El externo requiere automáticamente de un criterio externo para orientarse, y necesita la aprobación o un referente de otros.
- Referencia Interna / Referencia externa: Genera una referencia personal para interpretar la realidad. Se vincula con un valor personal. Se puede vincular con otros filtros, como los patrones de igualación (interno o externo) o de diferenciación. Por ejemplo: solo soy empático con quien es igual a mí. Buscan un patrón igualador por referencia interna. Es decir, lo que está bien es lo que se parece a mí. No hay apertura o curiosidad por lo diferente. Hace invisible lo diferente. Toma la experiencia de lo que es similar y diferente a mí, poniéndose en una posición egocéntrica.

- Filtro de dirección:
 - Acercarse al placer: trabajo por placer y planificado en el tiempo.
 - Alejarse del dolor: trabajo bajo stress y con dolor.
- Filtro de Asociado Involucrado/Disociado distante de las experiencias.
 - El Asociado se involucra, vive la experiencia desde adentro.
 - Las experiencias frustrantes, traumas; cuando se disocian, se les quitan las cargas emocionales. El disociado toma una posición distante. En los traumas, la estrategia de supervivencia es disociarse. El disociado es más objetivo, se encuentra en una posición meta desde afuera, con menos carga emocional. En el caso del trauma, no es lo mismo disociarse sin haber hecho el proceso del duelo, que haber trabajado el dolor y concluir el proceso del duelo.
- Filtro de Convencimiento (Proceso): Automático - Periodo de tiempo / Repeticiones – Consistente.
 - El automático siempre actúa y es consistente en el seguimiento de su estrategia.
 - El que actúa por repetición, necesita pensar, esperar; no le gusta que lo presionen.
- Filtro de procesamiento del tiempo: En el tiempo /A través del tiempo / Entre tiempos.
- Filtro de orientación del tiempo: Pasado (depresivos) / Presente / Futuro (ansiosos)
- Filtro de la atención: Aprobación de: Uno mismo / Los demás
- Filtro de razón: Posibilidad / Necesidad
- Filtro de preferencia de tareas: Opciones / Procedimientos

- Filtro de estructura de reglas:
 - Autoritario / Iluminado/ Todos estamos bien –
 - Sumiso: No estoy bien y tu estas bien.
- Filtro de convencimiento (Sistema): Visual / Auditivo / Kinestésico
- Filtro de interés primario: Lugar / Tiempo / Persona / Actividad / Información / Cosas / Motivos / Cantidad / Proceso.
- Enfocado en: Resultados Vs. Problemas:
 - Enfocados en el problema son negativos y críticos.
 - Los enfocados en resultados son positivos y les buscan soluciones a los problemas.

Tomando en cuenta los metas programas anteriormente citados, veremos cuáles usan con más frecuencia los victimarios y las víctimas. Cómo esta forma de percibir la realidad condiciona sus creencias y sus formas de actuar.

1.4.2.1 META PROGRAMAS O MODELOS MENTALES QUE USAN LOS VICTIMARIOS.

- Filtro de Dirección: Acercarse al placer. / Alejarse del dolor. El Abusador actúa para alejarse del dolor.
- Filtro de Orientación del tiempo: Pasado / Presente / Futuro. Pierden la perspectiva del futuro. Viven pendientes al pasado y a la gratificación en el presente, por lo que no miden consecuencias.
- Filtro de Origen de la Motivación: Interna / Externa. Es dependiente de los otros.
- Filtro de la Atención: Uno mismo / Los demás. Su punto de referencia está en los demás.

- Filtro de Razón: Posibilidad / Necesidad. Depende de otros para satisfacer sus necesidades. Va a lo seguro.
- Filtro de Estructura de Reglas: Autoritario / Iluminado/ Es impositivo y su posición es la única que existe vs. Todos estamos bien – Sumiso.
- Filtro de Convencimiento (Proceso): Automático / Periodo de tiempo / Repeticiones / Consistente / Nunca. El abusador dependiente, usa el filtro de repetición pero menos que la víctima, para convencerse de que está bien en su postura. El abusador psicopático, usa el filtro automático.
- Filtro de Enfoque de Pensamiento (Chunking Size): General / Detallado
- Resultado VS Problema: Enfocado al resultado / Enfocado al problema. Qué beneficio le puede generar. El abusador solo sabe que tiene un problema ahora.
- Filtro de Flujo Mental: Igualar / Diferenciar. Usa el filtro de igualar la experiencia. No acepta las diferencias.
- Filtro de Evaluación: Referencia Externa/ Referencia interna. Genera una referencia personal para interpretar la realidad. Se vincula con un valor personal. Tiene un código personal, para saber si algo está bien o está mal. El abusador no pide permiso, ni confronta su actuación con códigos socialmente aceptados. No tienen empatía. No la requiere
- Filtro de Asociado/Disociado. Se mantiene asociado a la experiencia.

El victimario busca y actúa para alejarse del dolor que le produce su dependencia. Es impositivo y su posición es la única que existe. Es decir, que aprendió en su contexto inmediato a tener una sola idea mediante la imposición, o a través de la permisividad de sus figuras de referencia. No aprendió a comunicarse, negociar, a ser empático y ver al otro, porque tampoco lo vieron.

Vive enfocado en sus necesidades y la satisfacción de las mismas, las busca afuera. Necesita de los demás para satisfacer sus necesidades, porque su punto de referencia está en los demás y no en sí mismo. Vive pendiente al pasado y a la gratificación en el presente.

El abusador dependiente, usa el filtro de repetición, usa siempre la misma respuesta, pero menos que la víctima para convencerse de que está bien en su postura. El abusador psicopático, usa el filtro automático; es impulsivo.

Vive enfocado en los resultados. Lo mueve el beneficio que pueda generar. El abusador solo sabe que tiene un problema ahora.

No acepta las diferencias, usa el mecanismo de igualar y todo lo diferente lo afecta.

Usa la referencia interna. Genera una referencia personal para interpretar la realidad. Se vincula con un valor personal, tiene un código personal, para saber si algo está bien o está mal y ese código es su necesidad. El abusador no pide permiso, ni confronta su actuación con códigos socialmente aceptados. No tiene empatía. No la requiere. Se mantiene asociado a la experiencia traumática.

1.4.2.2 META PROGRAMAS O MODELOS MENTALES QUE USAN LAS VICTIMAS.

- Filtro de Dirección: Acercarse al placer. / Busca Alejarse del dolor.
- Filtro de Orientación del Tiempo: Vive en el Pasado / Presente / Futuro
- Filtro de Origen de la Motivación: Interna / Su referencia es Externa, busca aprobación de los otros.
- Filtro de la Atención: Uno mismo / Vive pendiente de Los demás, es complaciente.
- Filtro de Razón: Posibilidad /Se mueve por Necesidad.

- Filtro de Estructura de Reglas: Jerarquía. Autoritario / Iluminado / Todos estamos bien – Es Sumiso.
- Filtro de Convencimiento (Proceso): Automático / Periodo de tiempo / Repeticiones / Consistente / Nunca
- Filtro de Enfoque de pensamiento (Chunking Size): General / Detallado
- Filtro de Enfocado al Resultado/ Problema: Enfocado al problema. La víctima no piensa en los resultados sino en lo que le abrumba de la situación que vive.

Las víctimas buscan alejarse del dolor. Viven en el pasado. Les importa mucho lo que piensan los demás. Se enfocan en su necesidad de complacer. Les importa que todos estén bien, es sumiso y dependiente. Su referencia es externa, se centra en los demás y no en sí mismo. No tiene una identidad propia. No se enfoca en resultados y soluciones, sino que se enfoca en los problemas, y cómo le abrumba la situación que vive. Usa el filtro de repetición y su visión de la vida es general. Entendiendo cómo procesan y entienden el mundo las víctimas y los victimarios, nos permitirá ayudarlos en el proceso terapéutico.

Conociendo cómo funcionan los filtros mentales de la víctima y del victimario, aprendidos en sus familias de origen, podremos plantearnos sugerencias de intervención para ayudar a una parentalización más sana.

1.5 GÉNERO Y VIOLENCIA ESCOLAR

Las investigación de Vargas, (2010), señala que los varones presentan en los sistemas escolares dominicanos más conductas agresivas que las chicas. Por lo que nos preguntamos ¿qué está pasando con la educación de los hombres en nuestra cultura occidental y en nuestro país?

1.5.1 LA EDUCACIÓN DE LOS VARONES (EN LAS SOCIEDADES OCCIDENTALES)

Kindlon y Thompson (1999, p. 27) en su libro *Educando a Caín*, comentan que “todo chico con problemas tiene una historia diferente, pero todas ellas tienen como factor común un tema perturbador: el desconocimiento de las emociones y el aislamiento”. El mundo del varón está lleno de contradicciones y los padres a menudo no atinan a descubrirlas, ni saben cómo ayudarlos.

El niño ansía sentirse conectado con quienes lo rodean y, al mismo tiempo, siente la necesidad de distanciarse y eso abre una brecha emocional. Esta lucha, entre su necesidad de conexión y su deseo de autonomía, se va expresando de distintas maneras, a medida que el niño va creciendo. Pero, más allá de la edad, los varones, en su mayoría, se encuentran mal preparados para los desafíos que van encontrando en su camino hacia una adultez emocional sana (Kindlon & Thompson, 1999, p. 28). A continuación veremos algunas ideas de los autores sobre las limitaciones de la crianza de los varones en nuestras sociedades occidentales.

- Las nociones estereotipadas acerca de la dureza masculina, le niega al varón sus emociones y le quitan la oportunidad de desarrollar plenamente una amplia gama de recursos emocionales (Kindlon & Thompson, 1999, p. 28).

- El varón se encuentra con que tiene que manejar los conflictos, las adversidades y los cambios en su vida, con un repertorio emocional limitado (Kindlon & Thompson, 1999, p. 28).
- Al carecer de una educación emocional, el varón enfrenta las presiones de la adolescencia y de la particularmente cruel cultura de los pares, con una única reacción que ha aprendido y practicando y que reconoce socialmente aceptable: la respuesta “típicamente masculina” de la ira, la agresión y la introversión emocional (Kindlon & Thompson, 1999, p. 30).
- Se tiende a suponer que el varón es auto-suficiente, aplomado y exitoso y que no es, de modo alguno, emotivo y no necesita afecto ni apoyo. Se suele ver en el niño manifestaciones de fortaleza, aun cuando dicha fortaleza no existía, y se tiende a ignorar las, a menudo numerosas, señales de que el niño en cuestión está sufriendo (Kindlon & Thompson, 1999, p. 31).
- A pesar de sus sentimientos de ira y dolor, la mayor parte de los varones sufre emocionalmente en silencio. Ansían ser amados, aceptados y recibir la aprobación de sus padres. Luchan por respetarse a sí mismos. Actúan impulsivamente, movidos por emociones que no pueden definir o que no logran comprender. Los varones expresan su ignorancia emocional a través de un trato cruel, sea entre ellos o hacia las niñas con las que alternan. Su torbellino interior se manifiesta en fracasos académicos, depresión, drogadicción, alcoholismo, relaciones problemáticas y difíciles o delincuencia (Kindlon & Thompson, 1999, p. 31).
- Los varones son expuestos a imágenes más exageradas de superhombres estoicos, violentos e increíblemente poderosos, sea en el cine, en la televisión, en los juegos de computadora o en los videos (Kindlon & Thompson, 1999, p. 42).

- El ser varón en nuestra cultura significa que hay una mayor tendencia a interpretar sus acciones erróneamente, como amenazas de expresión de desobediencia, y que es más posible que sea castigado o tratado con dureza (Kindlon & Thompson, 1999, p. 89).
- Muchos varones se cierran emocionalmente a una edad muy temprana y mantienen esa posición, incapaces de entender o expresar sus sentimientos a medida que crecen y entran en relaciones adultas en el trabajo, en la pareja y en la familia. Un niño profundamente avergonzado, triste y enojado, no se sobrepone a todo con el paso del tiempo (Kindlon & Thompson, 1999, p. 92).
- Dado que los varones tienden a involucrarse más seguido en un comportamiento activo y de alta intensidad que las niñas, y dado que tienden a madurar más lentamente, también tienen menos control que las niñas de la misma edad (Kindlon & Thompson, 1999, p. 93).
- La disciplina severa, en vez de fomentar el desarrollo de controles internos, refuerza la idea de que la disciplina se origina a partir de fuerzas externas como los padres, los directores del colegio, la policía o la Corte de Justicia. En vez de ayudar al niño a desarrollar una mejor habilidad para tomar decisiones, lo hace incapaz de internalizar los valores – y de aprender las lecciones de empatía, respeto y razonamiento (Kindlon & Thompson, 1999, p. 100).
- Ven que otros varones, quizás un amigo “precoz” o un hermano o primo mayor, o algún modelo masculino que le presentan los medios, el cine o la televisión, beben o consumen drogas y, aparentemente, lo disfrutan (Kindlon & Thompson, 1999, p. 235).
- Mientras nuestra cultura proteja y promueva la tradición masculina del aislamiento emocional, se generará una mayor demanda en el mercado adolescente de la droga y de la bebida. Sin la formación emocional básica que necesitan los varones para aprender a elegir mejor, esas sustancias seguirán siempre en demanda. Para todos esos

varones, volcarse a ese mundo de evasión emocional resulta bastante simple. Para los que no tienen los recursos emocionales que les puedan servir de ancla, resulta muy difícil encontrar el camino de regreso (Kindlon & Thompson, 1999, p. 252).

- Individualmente y como cultura, se niega o se ignora la capacidad afectiva del varón, la visión que tiñe la percepción que el varón tiene de sí mismo y que hace que se considere por encima del margen de las emociones profundas de la vida (Kindlon & Thompson, 1999, p. 309).
- Le pedimos a los niños, por una parte, más de lo que su evolución le permite dar y, por otra, reducimos innecesariamente nuestras expectativas de autocontrol, empatía, honestidad emocional y responsabilidad moral (Kindlon & Thompson, 1999, p. 309).

Las creencias y percepciones sobre la masculinidad, los modelos culturales imperantes, empobrecen el desarrollo emocional de los varones, y por lo tanto la calidad de vida de pareja que tendrán en la adultez.

1.5.2 MASCULINIDAD EN REPÚBLICA DOMINICANA

El concepto biológico de “sexo” se refiere al hecho de haber nacido hombre o mujer, mientras el concepto sociocultural de “género” se refiere a lo que significa ser hombre o mujer en una sociedad y un momento histórico determinado. El género establece expectativas sobre cómo deberían actuar las personas de uno y otro sexo en diversas situaciones, siendo éste influenciado y moldeado por la crianza y la cultura.

En la República Dominicana, los varones son llevados a estar auto-conscientes de su conducta verbal y no-verbal, para evitar que otros sospechen que ellos no son “hombres verdaderos” (De Moya, 2004). Ejemplos como “*¡tira, tira si eres hombre!*”, “*no juegues con muñecas que eso es cuestión de mujeres*”, “*los hombres no lloran*” y “*la mujer en la cocina*”

y el hombre en la calle” denotan ejemplos de cómo operan las expectativas de actitudes de género en la cultura dominicana (De Moya, 2010).

Los varones dominicanos son socializados en un ambiente fuertemente restrictivo y prohibitivo, que seguramente deteriora su espontaneidad, autenticidad y alegría, produciendo mucha hipocresía y neurosis (De Moya, 2004). El mismo autor citado, establece que se está produciendo una sociedad que promueve un temor irracional a que el hombre se convierta en mujer, es decir que en óptica de esta sociedad, que se degenera. Un ejemplo concreto de este temor, es el miedo a que sus hijos se conviertan en homosexuales, lo cual impulsa a la madre a tomar la postura de ser la guardiana de su sexualidad (De Moya & García, 1996) aliándose con otros familiares a implementar una especie de “política de género” e instalar la homofobia (Kimmel, 1993, 1997) para evitar cualquier cuestionamiento de la masculinidad por parte del padre.

La masculinidad en nuestro país es una noción totalitaria que produce intrincadas estrategias o juegos de poder para que los hombres se opriman y prevengan ser oprimidos entre sí (Vargas, 2010). En este país se habla de una masculinidad donde se ha aprendido a ser autoritario, violento, muchas veces irrespetuoso a la integridad física y moral de las mujeres, expresado esto en la violencia de la cual son víctimas las mujeres en los diferentes espacios donde se desenvuelven, como es el acoso, la violencia física y económica, entre otras (Pichardo, 2013).

Según Antonio de Moya (2010), podemos pensar en cuatro categorías de poder para jerarquizar las relaciones sociales entre los hombres:

- Los hombres hegemónicos: son presumiblemente heterosexuales exclusivos y constituyen la medida con la cual todos los hombres se compararán.

- Los hombres heterosexuales subordinados: parecen constituir la mayoría de los varones. Son llamados hombres incompletos, hombres en apariencia, hombres dudosos, supervivientes y fracasados.
- Los hombres subordinados bisexuales: son los que tienen una aparente atracción hacia parejas de uno y otro sexo, y un presunto interés en “someter” o “ser sometido” por otro hombre.
- Los hombres marginales homosexuales: sufren del estigma contra la homosexualidad masculina que resulta parcialmente en la percepción de este rol como femenino, débil, y carente de poder.

En nuestro país prima la masculinidad hegemónica, donde hay una dinámica cultural mediante la cual un grupo demanda y los sostiene en una posición de liderazgo en la vida social (Gramsci, 1971). Nuestra cultura fomenta este tipo de masculinidad en dos escenarios. Primero encontramos una cultura de la casa que es construida alrededor de conceptos de lo femenino, lo sagrado y lo respetable y la cultura y luego encontramos una cultura de la calle, construida sobre la base de lo masculino, lo profano y la reputación (Wilson, 1969). La cultura de la casa descansa sobre la noción de hombría (por ejemplo, “paternidad responsable”) como forma de reproducir poder a través de la familia. Para esta cultura, la indigencia y la carencia de hogar, constituyen la emasculación (De Moya, 2004). Mientras que la cultura de la calle está centrada en la noción de virilidad (es decir, potencia sexual) donde la infidelidad femenina y la impotencia masculina representan la emasculación para esta cultura (De Moya, 2004). En palabras del mismo autor, criamos hombres que se sienten como el león dentro de su casa y actúan como tigres en la calle, y mujeres que aceptan esos roles y los fomentan en sus hijos por miedo a la homosexualidad.

1.5.3. CONSTRUIR UNA NUEVA MASCULINIDAD Y FEMINEIDAD.

Se necesita trabajar por una nueva masculinidad y una nueva femineidad, que permita el encuentro entre los diferentes géneros, promoviendo relaciones más funcionales. El alto índice de feminicidio en República Dominicana, refleja la necesidad de trabajar por una nueva femineidad que refuerce la autoestima, valoración y auto dirección de la mujer.

Se necesita invertir muchos más recursos para ampliar los servicios de manera que puedan llegar a toda la población para educar y prestar ayuda psicológica a las familias que viven con violencia intrafamiliar. En el Plan Estratégico para la Prevención, Detección y Lucha contra la Violencia Intrafamiliar, señalan como uno de sus objetivos, “incrementar el personal asignado a las Unidades de Atención para disminuir el tiempo de espera en el servicio” (Ministerio de la Mujer, 2011, p. 27), e “incrementar la cobertura, la calidad y el acceso a los servicios de prevención y atención integral para mujeres en situaciones de violencia, basada en género o intrafamiliar” (Ministerio de la Mujer, 2011, p.23).

El trabajar por lograr un cambio en la relación entre los géneros implica conocer nuestra historia y los cambios sociales que nos afectan. La necesidad de la madre de salir a trabajar fuera del hogar, en horarios extendidos, ha dejado a los hijos sin referencia y sin el apoyo que necesitan. La presencia tanto del Padre como de la Madre se hace necesaria para la parentalización, sobre todo ahora que existe el cambio en la familia matrifocal dominicana tradicional.

Esta necesidad de trabajar por una nueva masculinidad y femineidad también es evidente en el siguientes estudio de Valenzuela & Castro (2012). En su investigación sobre Tácticas para Manejar Conflictos en las Relaciones de Noviazgo en Adolescentes Dominicanos, concluyeron cómo se daba la violencia en esta población, pero no la diferenciaron por clases sociales. El tipo de violencia tenía que ver más con una violencia situacional donde ambos participaban, en una lucha de poder que llevaba a agresiones mutuas

que evidencian la dificultad de la autorregulación y la dificultad de manejar el conflicto y las diferencias.

“La realización de esta investigación tuvo como objetivo principal, determinar las tácticas que utilizan para resolver los conflictos en sus relaciones de noviazgo, en una muestra de adolescentes dominicanos. Además, ver si se observaban diferencias en estas tácticas, en función del sexo y la edad. La muestra estuvo conformada por 196 estudiantes de centros educativos de la ciudad de Santo Domingo, 95 mujeres y 101 varones, con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años. El instrumento utilizado, fue la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS), el cual es uno de los instrumentos más utilizados en la detección de comportamientos violentos en las relaciones de noviazgo en jóvenes y adolescentes. Específicamente, se utilizó la versión en español que adaptaron y validaron Muñoz-Rivas, Andreu, Graña, O’Leary & González (2007).” Pág. 7. A continuación los resultados de la investigación:

“Primero, Se confirmó el uso de la CTS-M como un instrumento útil para informar acerca del comportamiento agresivo en las relaciones de noviazgo. Segundo, La muestra manifestó una alta frecuencia de tácticas agresivas en sus relaciones de noviazgo, siendo las más usadas la agresión psicológica y la física leve. Este hallazgo fue consistente con los estudios realizados por Muñoz-Rivas, et al., (2007) y otros grupos investigadores. Tercero. En las chicas adolescentes hubo una tendencia a manifestar un mayor uso de ellas que los chicos, pero esas diferencias no fueron significativas, sugiriendo que las mismas pueden ser usadas de manera bidireccional. Los varones tendieron a sentirse víctimas en una frecuencia mayor que las mujeres en todas las manifestaciones exploradas por la CTS-M, aunque solo fue significativa en la agresión física leve y psicológica.” (pág. 7).

Valenzuela & Castro (2012), concluyen que es importante detectar la presencia de comportamientos agresivos y las formas de resolución de conflictos, para ayudarlos a desarrollar habilidades que les permitan tener buenas prácticas y sugieren profundizar en los motivos y razones para estos comportamientos.

1.6. TEORÍA DEL APEGO Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA.

La Teoría del Apego, fue conceptualizada por Bowlby, en colaboración con Mary Ainsworth. Su principal aportación según Wallin (2012), es reconocer la necesidad evolutiva de apego en los niños con respecto a su cuidador, la cual es una necesidad de carácter biológico, que le ayuda a su supervivencia, por la inmadurez con la que el niño nace y que le da la seguridad emocional que necesita para lograr su madurez. Bowlby (citado por Wallin, 2012), define el sistema de apego “como un componente de la programación genética humana tan importante como la alimentación y el apareamiento”.

La teoría del apego está considerada como uno de los referentes conceptuales más relevantes para entender el proceso de la regulación afectiva de las relaciones. (Duemmler & Kobak, 2001; Mikulincer et al., 2003). Ésta se refiere al vínculo que desarrolla el infante hacia el cuidador primario y a las consecuencias que este lazo conlleva en la formación de su auto concepto y en el desarrollo de su percepción sobre su universo social (Collins & Read, 1990; Yárnoz, Alonoso-Arbiol, Plazaola & Sainz, 2001).

La propuesta de John Bowlby sobre el apego, conocida por ser el primer enfoque formal y evolutivo sobre el apego, establece que la relación de apego tiene un profundo impacto en la estructura de la personalidad del niño y que el origen y calidad de sus relaciones tempranas están determinadas por las habilidades emocionales y capacidad de respuesta de su cuidador, ante las necesidades del infante (Bowlby 1982, 1973, 1980).

El conjunto de respuestas innatas e instintivas ante la amenaza y la inseguridad que se manifiestan en la vida del infante, se pueden identificar en tres tipos de conductas: 1.) búsqueda, seguimiento y mantenimiento de la proximidad a una figura de apego protectora, (que usualmente es la madre), 2.) uso de la figura de apego como base segura, que le permite la exploración, por sentirse unido a una relación que le da protección y apoyo. Cuando la figura de apego está temporalmente ausente, la exploración cesa de forma abrupta, 3.)

búsqueda de una figura de apego como refugio en situaciones de peligro y momentos de alarma. Los seres humanos buscan como refugio en momentos de peligro no una guarida o madriguera como hacen los primates, sino la compañía de una persona considerada como más fuerte y o más sabia (Bowlby, 1988, p. 121).

El cuidador no es solo importante para la protección del peligro, sino también para desarrollar la seguridad reconfortante que muestra cuando está siempre disponible. Y como el cuidador podría estar presente físicamente pero no emocionalmente, Bowlby definió la disponibilidad de la figura del apego como una cuestión no solo de accesibilidad sino también de receptividad emocional.

Sroufe y Waters, 1977, (citados por Wallin, 2012) sostienen que el objetivo primordial del sistema de apego no es la regulación de la distancia sino la seguridad sentida, un estado subjetivo que no depende solo de la conducta del cuidador sino también de la experiencia interna del niño en la que se incluyen sus propios estado de ánimo, su condición física, sus imaginaciones, etc.

La necesidad de apego no es una necesidad emocional solo de la infancia, también lo es en los adultos, es una necesidad humana continua, por eso en momentos de peligro o duelo, buscaran la seguridad en otros seres humanos, al igual que para confortarse en la vida diaria.

El aporte más importante de Ainsworth a la teoría del apego, fue probar empíricamente las hipótesis de Bowlby y además descubrir que el impulso innato y biológico del sistema de apego es maleable y que las diferencias cualitativas en la conducta del apego de los individuos dependen de la conducta diferencial de los cuidadores. Su investigación en Uganda y en Baltimore cambió la investigación y la teoría del apego. De esa manera se pudo clasificar los estilos de apego de la infancia y en la edad adulta. Y también identificar los tipos de interacción progenitor-hijo que producen con mayor probabilidad un apego seguro, así como las variedades del apego inseguro. La seguridad y la inseguridad dependían de los

patrones de comunicación entre el niño y el cuidador y de los cuidados recibidos. También concluyó que más que la cantidad de tiempo dedicado al niño lo que generaba el apego seguro era la calidad, es decir la sensibilidad de las madres ante las señales del niño. Esto coincide con la hipótesis de Bowlby de que el desarrollo sano depende del disfrute de ambas partes en el vínculo del apego por la sintonía emocional lograda.

En el estudio sobre la situación extraña en Baltimore, se pudo clasificar los tipos de apegos en seguro, inseguro evitativo o elusivo, inseguro ambivalente (pasivos y enfadados), y Main 20 años después de la investigación de Ainsworth, descubrió el estilo desorganizado, después de realizar un estudio minucioso replicando el estudio de Ainsworth.

La teoría del apego supone que el mismo se forma en la infancia, pero también señala que el apego es una parte integral del comportamiento humano durante toda la vida del individuo (Bowlby, 1977). Varios autores (Parkes y Stevenson-Hinde, 1982; Bretherton y Waters, 1985) han argumentado que el apego más allá de la infancia se refleja en la continuidad de la organización de las cogniciones de los individuos, expectativas o modelo de trabajo interno. Numerosos estudios empíricos (Maccoby y Martin, 1983), han demostrado la importancia del apego seguro, para el crecimiento psicológico de los niños.

Kirsten, Maja & Sim (2015) establecen que el término del apego ha sido tradicionalmente utilizado para describir los lazos afectivos entre los infantes y sus cuidadores primarios, pero a medida que han pasado los años, esta estrecha definición del apego se ha ido ampliando para incluir otros periodos del desarrollo y otras figuras de apego (Armsden & Greenberg, 1987; Paterson et al., 1994).

Se asume que el grado en cual las relaciones específicas del apego cambian durante la adolescencia es influenciado por las características, tanto las del adolescente como las de sus padres (Paikoff & Brooks-Gunn, 1991).

Bowlby (1969, 1973) postula que la calidad de la relación entre padre e hijo establece las bases para el futuro desarrollo de la personalidad y que un apego seguro está ligado con una adaptación saludable, mientras que los tipos de apego inseguro dan señal a posibles riesgos de presentar dificultades en el futuro funcionamiento del individuo y potencialmente produciendo síntomas clínicos. La calidad del apego es uno de los elementos determinantes y que están correlacionados con el bienestar de los jóvenes. El apego a mediados de la niñez, es actualmente reconocido como una fase clave en el desarrollo humano. La disponibilidad (en vez de la proximidad) de las figuras del apego, es una característica primaria en el apego en la niñez media (Bowlby, 1988).

La habilidad de los niños de usar la figura de apego como una base de seguridad igualmente provee capacidades de autorregulación, las cuales son necesarias para la exploración y dominio en las situaciones del día a día (Waters & Cummings, 2000).

Los niños aprenden acerca de las emociones y las estrategias de la regulación de éstas en la interacción con sus progenitores a través de varias habilidades de socialización, como comunicar y enseñar directamente las emociones y las formas en que son ayudados en modular sus respuestas emocionales. Es probable que los jóvenes también aprendan mediante la observación de sus figuras de apego, expresando sus emociones y sus habilidades de regulación (Denham, Bassett, & Wyatt, 2010).

El repertorio de estrategias de regulación emocional se vuelve más sofisticado a mediados de la niñez. Indicadores notables del desarrollo emocional en la niñez media, incluyen el conocimiento de múltiples emociones complejas, la conciencia de "scripts " de emociones en situaciones sociales y el uso de la conducta expresiva para mantener la dinámica de la relación (por ejemplo, la sonrisa en los entornos sociales; Saarni, 1999).

Mayselless (2005) argumentó que una función evolutiva clave de la niñez media es comenzar a usar sus iguales como figuras alternativas de apego, iniciando así el cambio de un

apego exclusivo hacia los cuidadores en la infancia, hacia la inversión de las relaciones de iguales en la adolescencia y la edad adulta.

El apego puede ser entendido como un elemento dentro de un conjunto de rasgos relacionados con la historia de la vida cuya coordinada expresión sirve a los objetivos biológicos del niño en su entorno particular.

El apego proporciona una "entrada" fundamental para los sistemas que median en el desarrollo de la historia de la vida como lo es la familia; cuando los niños crecen, sin embargo, los estilos de apego se ven influenciados por la "salida" de los mismos sistemas.

La inestabilidad longitudinal de los estilos de apego puede explicarse, al menos en parte, por los cambios de las funciones biológicas de unión a lo largo de la vida.

Las madres se enfrentan a diferentes retos, por lo que la reproducción con éxito requiere principalmente asegurar suficientes recursos materiales y sociales (por ejemplo, una red de apoyo de familiares y amigos), para que pueda desarrollarse el apego seguro, entre las madres y los niños.

Fearon et al. (2010) informaron en su meta-análisis, que la variable correspondiente a externalización de los problemas, presenta la misma fuerza de asociación tanto para el apego desorganizado como para el apego inseguro. En consonancia con lo anterior, igualmente se han encontrado asociaciones significativas entre el apego inseguro y la internalización de problemas.

Un patrón de apego seguro refleja funcionalmente un modelo eficaz de regulación de las emociones sociales en contacto con el cuidador que resulta en la confianza del niño en explorar un nuevo entorno. En contraste, el patrón de apego inseguro o evitativo - refleja una regulación de las emociones individuales ineficaz, donde el niño intenta asignar atención al medio ambiente (Principal et al., 1985).

1.6.1 CLASIFICACIÓN DE LOS APEGOS

Según haya sido la relación afectiva primaria del niño, siendo el vínculo afectivo con la madre el de mayor incidencia, pueden identificarse cuatro tipos de estilos de apego:

- Apego Seguro, manifestándose en individuos que recuerdan una relación cariñosa con madres sensibles y preocupadas por ellos.
- Apego Inseguro Evitativo, quienes generalmente cuentan con una historia fría ya que su figura de apego manifiesta sentimientos de rechazo y carece de capacidad de respuesta a sus necesidades tempranas.
- El Apego Inseguro Ambivalente, estas personas recuerdan un tono afectivo negativo entre los padres y una relación con una figura de apego poco comprensiva (Ortiz, Gómez & Apocada, 2002).

En un estudio realizado por Carlson et al., (1989, citado por Weiss pág. 51), con niños maltratados, el 82% tenía un apego desorganizado. En estos casos los niños sienten que los adultos que son la fuente de seguridad, son también fuente de angustia y desconfianza, por lo tanto tienen un movimiento de acercarse y alejarse a la vez; es una paradoja que los deja confundidos, por lo que manifiestan una conducta contradictoria y extraña.

También fue desproporcionando este tipo de apego en familias que tienen factores estresantes como la pobreza, la enfermedad psiquiátrica o el consumo de sustancias, entre otros. La estrategia utilizada por estos niños puede interpretarse, como una ruptura por parte de un niño que experimenta miedo sin solución. (Main & Hesse, 1992).

1.6.1.1 APEGO SEGURO.

El apego seguro en la infancia media, está asociado con una expectativa de intenciones positivas de los demás y comportamientos pro sociales y no con facilidad de sentirse alienado. Además, los niños con apego seguro, entienden más fácilmente diferentes

"perspectivas" y son más precisos en reconocer las emociones de los demás. Pueden ver a los demás como sujetos auténticos, porque se sintieron tratados en su crianza como sujetos auténticos.

El apego seguro fomenta la construcción de modelos en los que otros se vieron como disponibles y de confianza y en el que el mismo se conceptualiza como digno de amor y atención.

Los niños con apego seguro reportan una mayor nivel de conciencia emocional (Brumariu et al., 2012), son mejores para identificar y etiquetar las emociones (Steele, Steele, y Croft, 2008), y tienen un mejor conocimiento de las estrategias de regulación emocional, tales como el compromiso cognitivo, en comparación con los niños con apego inseguro (Colle y Del Giudice, 2011).

Varios estudios evaluaron las relaciones de apego con la modulación de las emociones dentro de la relación padre-hijo. Niñas con un apego seguro mostraron mayores niveles de positividad global observada y niveles más bajos de vergüenza en una tarea de interacción entre padres e hijos que piden las diadas para contarse unos a otros lo que les gusta más el uno del otro (Hershenberg et al., 2011).

Brumariu y Kerns (2013) encontraron que los niños con una historia de vida con mayor apego seguro en la infancia, fueron calificados por sus padres como más capaces de manejar emociones intensas. Los niños con una historia de apego más desorganizado, mostraron menor capacidad para manejar emociones intensas en base a informes hechos por el padre, pero no sobre la base de los informes hechos por la madre.

Brumariu et al. (2012) encontraron que los niños con un apego seguro tendían a expresar niveles más bajos de catastrofismo (esperar siempre que suceda lo peor) y personalización (asumir la responsabilidad de los resultados negativos), mientras que los

niños con representaciones de apego más desorganizados, informaron niveles más altos de catastrofismo al evaluar situaciones desafiantes hipotéticas.

Los resultados sugieren que los niños con apego seguro utilizan más un estilo de afrontamiento basado en un sistema de apoyo, igualmente que un tipo de enfrentamiento de la resolución de sus problemas (Abraham y Kerns, 2013), porque los Niños con un estilo de apego seguro utilizan estrategias más constructivas para regular la ira (Schwarz, Stutz & Ledermann, 2012).

Los resultados muestran que la seguridad del apego está vinculado a niveles más bajos de desregulación emocional, con mejor calidad del afecto, dentro de la díada padre-hijo (Hershenberg et al., 2011) y que al interactuar con sus madres en tareas desafiantes, los niños con apego seguro utilizan estrategias de regulación socioemocional (por ejemplo, las emociones negativas se comunicaban directamente hacia la madre; Spangler & Zimmermann, 2014).

Los estudios han demostrado que los niños con apego seguro interiorizan estrategias eficaces de regulación emocional dentro de la relación de apego y son capaces de emplear estrategias de regulación emocional adaptativa fuera de la relación de apego, cuando la figura de apego no está presente.

Los niños con apego seguro utilizan estrategias eficaces de regulación emocional tanto en ambientes desafiantes y como en ambiente ordinarios.

Feldman y Wentzel (1990) encontraron que durante la adolescencia temprana, el apoyo social de los padres se relaciona positivamente con el desarrollo emocional del adolescente, habilidades sociales que le permiten ser querido por sus compañeros. Es decir, a finales de la adolescencia, las relaciones cercanas con los padres se asocian con la percepción de sus competencias sociales y una mayor satisfacción con las relaciones entre pares (Bell et al., 1985).

Por definición, es esperado que jóvenes con un estilo de apego seguro, mediante la repetida interacción con progenitores que son sensibles, flexibles y que promuevan una gama de emociones, sean capaces de expresar sus emociones y aprender (dentro de la relación de apego) maneras efectivas de manejar emociones negativas en situaciones estresantes. Igualmente los jóvenes serán capaces de aliviar su angustia a cambio de mayor exploración a su ambiente (Contreras & Kerns, 2000).

1.6.1.2 APEGO INSEGURO

Las personas con apego inseguro procesan los estímulos sociales en dos formas posibles: (1) Mediante la exclusión de la información social en caso de que provoca dolor psicológico o sensación de dolor, o (2) Mediante el procesamiento de la información social de manera negativamente sesgada. El primer proceso sugiere que los individuos con la organización apego inseguro, se protegen de la experiencia del dolor social y de los sentimientos que han sido heridos por la exclusión defensiva (Bowlby, 1980; Cassidy y Kobak, 1988).

Los niños con apego ambivalente y evitativo, presentan mayor capacidad de implementar estrategias de intervención en el comportamiento (por ejemplo, la modificación del evento) y menos estrategias de desvío de comportamiento (por ejemplo, desviando la atención del evento desencadenante) (Colle y Del Giudice, 2011).

Además, los niños con un apego evitativo emplean una desregulación de la ira y la supresión de la tristeza, mientras que los niños con un apego más ansioso dependen tanto de la desregulación de la ira y la tristeza (Brenning y Braet, 2013).

Los niños con apego inseguro, con más frecuencia esperan mayor rechazo de los demás o interpretan sus intenciones como negativas. La evidencia sobre un sesgo atribucional

en el apego inseguro, resistente en la niñez media, es escasa. Un sesgo atribucional hostil parece ser más común en los niños con las clasificaciones de apego desorganizado.

El apego inseguro, fomenta el desarrollo de modelos de trabajo de uno mismo, como una persona que no merece ser amada y que no es digna del amor de otros (Sroufe, 1988; Holmes, 1993).

Los niños con apegos inseguros, en comparación con sus contrapartes seguras, mostraron mayores niveles de estrés. Varios estudios demostraron que luego de la niñez media, los niños con mayor seguridad en sus relaciones de apego utilizan estrategias de afrontamiento constructivas (Contreras et al., 2000; Kerns et al., 2007).

1.6.1.3 APEGO EVITATIVO O ELUSIVO

El patrón de apego inseguro resistente refleja una regulación de las emociones sociales ineficaces, por una falta de contacto afectivo con el cuidador, que no le ayuda a eliminar la angustia del niño.

El apego evitativo puede reducir la dependencia de un niño con relación a iguales poco confiables y proyectar una imagen de fuerza e independencia que puede ser una ventaja en muchos contextos sociales.

En la edad adulta, el apego evitativo minimiza el compromiso en las relaciones íntimas y apoya la inversión, en las relaciones sexuales de corto plazo.

Muchos investigadores del apego han hecho hincapié en que los patrones de apego inseguro evitativo se caracterizan por restricciones de atención al interactuar con la figura de apego con el propósito de evitar el rechazo. (Bretherton, 1991; Principal et al., 1985).

Niños con apego evitativo, en contextos donde se produce estrés, presentan minimización de la expresión negativa de afecto y retraimiento en presencia del cuidador (Moss et al., 2012).

Los comportamientos asociados a los diferentes tipos de apego inseguro, es probable que tengan diferentes consecuencias para los niños y niñas. El estatus y la dominancia son recursos claves para los hombres; los estilos de apego evitativos pudiesen ayudar a los niños de estado seguro a desarrollar la competencia abierta, aunque la naturaleza riesgosa de la competencia implica que habrá perdedores y ganadores. (Frankenhuis & Del Giudice, 2012).

1.6.1.4 APEGO AMBIVALENTE

Estilos de apego ansiosos (preocupados, ambivalentes), pueden llevar a los niños a la posibilidad de que sus iguales los traicionen o excluyan y esto a su vez, a mostrar medidas potencialmente ineficaces para acercarse a los iguales, incluyendo sentimientos exagerados de angustia, solicitudes de cercanía emocional y física y la agresión relacional en contra de posibles "tramposos".

El apego ansioso pudiese enfatizar las necesidades y la vulnerabilidad y se caracteriza por la constante preocupación acerca de la disponibilidad y el compromiso de los cuidadores y en la vida adulta de la pareja. Por estas razones, la ansiedad contribuye a maximizar la inversión de tiempo y recursos por parte de los familiares y socios, sobre todo si estos últimos tienden a ser poco fiables o no comprometidos.

Los niños ambivalentes tenían también dificultades para identificar caras felices correctamente, lo que puede reflejar dificultades en los intercambios emocionales positivos (ver Steele et al., 2008).

1.6.1.5 APEGO DESORGANIZADO

La depresión, ansiedades y temores relacionados con el desempeño, habilidades y autoestima, se asocia con el apego desorganizado en la infancia y la adolescencia media

(Brumariu, Kerns, & Seibert, 2012; Lecompte, Musgo, Cyr, & Pascuzzo, 2014; Musgo & otros, 2006).

Los niños con apego desorganizado en particular, se encuentran en una desventaja en su capacidad de controlar sus propias emociones y al acceso de conocimiento de las estrategias de regulación emocional (Brumariu et al., 2012; & Del Colle Giudice, 2011).

Aproximadamente dos tercios de los niños clasificados de apego desorganizado, asumen una relación de rol invertido con su cuidador, siendo de naturaleza control-punitiva y de control-cuidado (Moss, Cyr, y Dubois-Comtois, 2004).

La literatura solo apoya la idea de que los niños con relaciones de apego seguro tienen menor riesgo de inadaptación que sus pares inseguros. Entre los grupos con inseguridad, los niños con patrones desorganizados/organizados y particularmente formas de control/castigo de interacción, están en riesgo más alto, especialmente con respecto a la externalización de sintomatología.

1.6.2 TEORÍA DEL APEGO EN LOS ADOLESCENTES.

En la adolescencia los vínculos de apego se transforman y son transferidos de los padres, a los pares y a la pareja de manera gradual. Por eso en el estudio sobre el apego de los adolescentes se incluyen la relación con los pares, y eventualmente con las parejas. Sin dejar de lado la importancia de los padres, el grupo de iguales será su referencia.

Cuando llegan a sus vidas relaciones que generan intimidad y cierto grado de dependencia, los adolescentes sienten un elevado grado de ansiedad y muchas veces generan barreras para retomar el control. Si encuentran vínculos seguros con sus iguales, buscarán mejorar la calidad de la relación, teniendo un apego ganado por los nuevos vínculos creados (Barudy & Dantagnan, 2005).

En un estudio sobre apego, relaciones románticas y auto concepto en adolescentes Bogotanos, demostraron que la percepción de apego que tienen los adolescentes de sus relaciones con sus padres y pares, ejerce un influencia importante en el nivel de auto concepto total de los jóvenes en ese momento de sus vidas, lo cual parece indicar que a más seguridad que perciba el joven en su vínculo de apego con las figuras más cercanas, formará un modelo positivo tanto de sí mismo como de sus relaciones.

Estudios que examinan los cambios en las relaciones de los adolescentes con sus padres (comunicación, cantidad de afecto, etc.) generalmente han indicado que estas relaciones muestran una reducción de su cercanía e incrementan en los niveles de conflicto a los inicios de la adolescencia, igualmente incrementa la distancia emocional en esta etapa del ciclo vital (Holmbeck, 1996; Steinberg, 1987; Steinberg and Morris, 2001).

Se teoriza que las relaciones entre los adolescentes y los padres cambian substancialmente durante la adolescencia, debido a que los adolescentes pasan a ser más independientes (Colin, 1996). Por otra parte, las representaciones del apego, las cuales se piensa que son formadas a finales de la niñez y en los principios de la adolescencia (Bartholomew, 1993) tienden a no cambiar mucho a través del tiempo (McCormick and Kennedy, 1994).

Algunos estudios generalmente han encontrado diferencia en la edad y el apego (Cobb, 1996), usualmente reportando un deterioro en la calidad del apego de los niños desde los inicios hasta el final de la adolescencia (Papini et al., 1991; Paterson et al., 1994).

En relación con el apego hacia el padre y la madre, los jóvenes reportan un deterioro en la calidad de sus relaciones en la etapa de la adolescencia. Hay una clara diferencia entre el apego entre miembros del mismo sexo con el apego de miembros de sexos opuesto, siendo el apego con los miembros del mismo sexo el de mayor calidad que los del sexo opuesto.

También estos resultados siguieron que la calidad del apego entre los hijos y padres del mismo sexo tiende a disminuirse durante la adolescencia, pero éste es lento y gradual.

La relevancia del apego de los padres en la adolescencia es ilustrada en numerosos estudios donde se relaciona el apego con varios indicadores de las funciones psicosociales de un adolescente. Varios estudios han demostrado que los adolescentes que tienen relaciones cálidas, afectuosas e íntimas con sus padres, son menos propensos a exhibir problemas conductuales (LeCroy, 1988; Barnes & Farrell, 1992; Dekovic, 1999). Un apego con bajos niveles de calidad, ha sido asociado con elevados índices de problemas conductuales (Raja et al., 1992; Marcus & Betzer, 1996; Laible et al., 2000).

Estudios empíricos han demostrado que los adolescentes con un apego inseguro, con bajos niveles de calidad en la relación con sus padres, reportan mayores niveles de depresión (Raja et al., 1992; Laible et al., 2000) y ansiedad (Raja et al., 1992).

Un apego seguro ha sido asociado con un menor número de actos delictivos (Allen et al., 1998) y conductas menos agresivas (Marcus & Betzer, 1996; Laible et al., 2000). Siguiendo en esa misma línea, adolescentes que reportaron un estilo de apego de menor calidad, demostraron más problemas de conducta (Raja et al., 1992).

Tener un hijo delincuente y/o agresivo pudiese ser muy demandante para las familias haciendo que la relación entre el adolescente y el padre se deteriore constantemente (Barnes & Farrell, 1992). Las relaciones con los padres, que son percibidas como positivas por el adolescente, parecen disminuir las tendencias del adolescente de reaccionar aversivamente y de romper las reglas. Si un adolescente experimenta su relación con sus padres como negativa y que ésta esté caracterizada por la alienación y la falta de comunicación y confianza, tendrá más probabilidad de demostrar poca satisfacción ante ésta, mostrando más conductas delictivas y agresivas.

Los estudios que han examinado la relación entre la familia y relaciones extrafamiliares durante la adolescencia, han demostrado que la fuerza de esta relación no disminuye y que los padres conservan una influencia sustancial en el desarrollo de las relaciones sociales de los adolescentes fuera de la familia.

Los estudios que examinaron los aspectos más negativos de las relaciones entre pares, tales como la asociación con compañeros desviados (Snyder et al., 1986) o la orientación de pares extrema (Fuligni & Eccles, 1993) demostraron que la práctica de disciplina inepta, el rigor de los padres y un alto nivel de control, puede llevar a los adolescentes a invertir más tiempo y atención en sus relaciones con los compañeros.

Adolescentes que están fuertemente orientados a pares y a una opinión más negativa de sí mismos (Conger et al., 1992), experimentan más problemas emocionales (Kandel y Davies, 1982), y no parecen recibir apoyo de sus compañeros (Dekovic y Meeus, 1995).

1.6.3. TIPOS DE APEGOS: PERSONALIDAD DE DOMINANTES Y DOMINADOS.

Según los estudios realizados sobre el apego y presentados por (Weiss 1982, pág. 52) las personas con apego seguro tendrán mejor autoestima, salud emocional, resiliencia, afecto positivo, capacidad de iniciativa y competencia social. En las escuelas serán los alumnos seguros que reciben de los profesores un trato cordial, acorde con su edad. Los niños con estilo evitativo, que suelen parecer huraños, arrogantes o conflictivos; suelen suscitar reacciones airadas y controladora por los profesores y los ambivalentes percibidos generalmente como pegajosos e inmaduros, son consentidos o mimados en exceso. Los niños y jóvenes con estilo evitativo suelen asumir victimizar a los demás y los ambivalentes son victimizados, en cambio los niños seguros de sí mismos, no son ni víctimas ni victimarios (Sroufe, 1983, Elicker, Englund, y Sroufe, 1992, Weinfeld, Sroufe, Egeland y Carlson, 1999).

Los factores de riesgos de patologías graves la tendrán los niños y jóvenes con apego desorganizado, cuyas estrategias mentales los llevaran a las psicosis y los trastornos límites de la personalidad. Los apegos inseguros tienen factor de riesgo de tener enfermedades mentales, pero menos graves. El apego inseguro evitativo, tendrán trastornos obsesivos, narcisistas y esquizoides, mientras que el apego ambivalente tendrán dificultades histéricas o histriónicas.

Los modelos de relación parecen interiorizarse como modelos que estructuran la mente, y que a la vez, son reforzados continuamente por los mismos padres con los que se formó el vínculo de apego original.

1.6.4. VIOLENCIA ESCOLAR Y APEGO.

El fenómeno de la violencia escolar ha tratado de ser estudiado y explicado por diversas teorías y modelos. Estudios recientes han tratado de explorar si era posible encontrar algún tipo de relación entre los tipos de apego y manifestaciones específicas de la violencia escolar, como el acoso y el bullying. Gracias a este nuevo acercamiento se ha podido observar una fuerte correlación entre empatía y violencia (You, Lee & Lee, 2015). La empatía es definida como la habilidad de entender la perspectiva de otra persona y es una habilidad la cual se estipula que se forma y se desarrolla gracias al apego hacia otros individuos durante la infancia. Mediante el apego, formamos modelos internos que nos sirven de marco para interactuar con los demás. Siguiendo esta misma línea de pensamiento, si estos mismos modelos internos se forman basados en características negativas, nuestro marco relacional se tornará mal adaptivo (You, Lee & Lee, 2015). Estudios sugieren que estos modelos internos perduran en el tiempo manteniéndose estables. Igualmente, gracias a esta premisa, diversas investigaciones del tema de las relaciones y bullying en adolescentes han encontrado evidencia que respalda la conexión entre la violencia y el apego. (You, Lee & Lee, 2015).

Según la teoría del apego y del desarrollo humano, en los primeros años de vida las relaciones tienden a ser más verticales (mamá y papá) mientras que en las que comprenden el tiempo de adolescencia, éstas se tornan más horizontales (amigos, contexto escolar e iguales). Es decir, de la misma manera que el apego se desarrolla entre un cuidador y un bebé, el apego de la escuela se desarrolla entre los adolescentes y otros individuos en un entorno escolar. (You, Lee & Lee, 2015). Igualmente, los teóricos de la teoría del apego postulan, que el funcionamiento psicológico y la calidad de las relaciones futuras se ven influidos por la capacidad de respuesta y la sensibilidad de las experiencias tempranas del cuidador y el desarrollo de un estilo de apego seguro (Sterzing, Hong, Gartner & Auslander, 2016). Es decir, que incorporando los modelos internos de un apego inseguro, ansioso y/o desorganizado, puede facilitar el hecho de que una persona sea víctima o agresor, dentro de un contexto escolar.

Un ejemplo de esto es evidenciado en un estilo de apego inseguro; este está asociado con el desarrollo de problemas de salud mental (depresión) y dificultades para establecer relaciones positivas con sus compañeros, que han sido identificadas empíricamente como un factor protector frente a la persecución intimidación en la escuela (Sterzing, Hong, Gartner & Auslander, 2016). El maltrato infantil afecta negativamente a estos procesos de desarrollo y puede aumentar el riesgo de relaciones con los compañeros y las interacciones negativas, inclusive persecución intimidación. En otras palabras, el maltrato infantil puede funcionar como un primer paso en un camino de desarrollo que conduce a la aparición de los trastornos psicológicos, los cuales, a su vez, aumenta el riesgo de ser rechazado y acosado por sus compañeros (Sterzing, Hong, Gartner & Auslander, 2016).

Asimismo, se puede presenciar la otra cara de la moneda. Una investigación australiana en la cual encuestaron a adolescentes desde séptimo hasta doceavo curso encontró que los estudiantes que reportaron intimidar a los otros, reportaron menores niveles de

conexión con los compañeros de clase, los maestros y la escuela (You, Lee & Lee, 2015). Igualmente otras investigaciones han reportado que a mayores niveles de apego hacia los compañeros de clase, menores son los niveles de agresión, violencia y acoso (You, Lee & Lee, 2015). Otros autores en sus investigaciones sugieren, que los estímulos negativos asociados con el bajo apoyo social y control, debido al rechazo o la falta de apego de los padres, aumenta el riesgo de métodos ilegítimos de afrontamiento, como los de intimidar o agredir a otro para su satisfacción personal o regulación emocional (Thompson, 2015). Lo mismo sucede en, entornos domésticos caracterizados por un bajo control, poca capacidad de apego, y bajo el compromiso, haciendo que el costo de conductas agresivas sea muy bajo (Thompson, 2015).

Algunos estudios en Corea han sugerido una correlación negativa entre el apego paternal tanto con ser víctima y victimario de acoso escolar. Los mismos investigadores han encontrado resultados donde proponen maneras para reducir los niveles de bullying, como lo es el hecho de fomentar el apego con los compañeros (You, Lee & Lee, 2015). Estos resultados parecen estar sustentados con otras investigaciones en donde sugieren que conductas asociadas a un apego seguro (una alta percepción de los padres apoyo, aceptación y dedicación) se asocia con una menor participación en acciones que tengan que ver con la intimidación de los demás y, en particular, la victimización (Gómez-Ortiz, Romera & Ortega-Ruiz, 2016). Investigaciones también abalan que un control directo y adecuado por parte de los cuidadores, vínculos emocionales y apoyo fomentan mejores vínculos con sus iguales y fomenta los niveles de resiliencia en la forma en que regulan sus emociones (Thompson, 2015).

CAPITULO II.

EL APEGO, EL GÉNERO, LAS CLASES SOCIALES Y LA VIOLENCIA.

Conocer cómo los factores sociológicos y psicológicos que mencionamos en la introducción, se relacionan y se retroalimentan, generando los patrones de violencia en la sociedad, en la familia, en la escuela, nos motivó a hacer esta investigación, para de esa manera reflexionar sobre modelos de intervención a todos los niveles, que puedan ser efectivos y permitan ayudar a disminuir este problema.

También, aunque sabemos que la violencia existe en todas las clases sociales, ver los matices y las diferencias y cómo se influyen entre unas y otras, fue otra de las motivaciones que tuvimos para realizarla. Los sociólogos en sus estudios, establecen que las clases sociales todas emulan a la clase alta, en sus gustos y costumbres, es como el referente. Por lo que pensamos que la violencia de la clase alta también influye y se emula en las demás clases sociales, aunque con matices diferentes, por las diferencias sociales y las penurias que pasan los pobres.

Evaluando la exclusión como una violencia invisible y simbólica, que genera el juego de los dominados y los dominantes y el tema del uso del poder, queríamos ver si había diferencia en su manifestación en las tres clases sociales.

Como vimos en el marco teórico, varios autores han realizado investigaciones sobre el tema de las clases sociales, el apego y la violencia. La propuesta de este estudio es poder evaluar en el análisis cuantitativo, las mismas variables y además medir el nivel de exclusión de las diferentes clases sociales, al estudiar su manifestación en tres contextos educativos de diferentes clases sociales y cómo el modelaje de la exclusión perpetúa la violencia, modela el juego del control y de la injusticia, porque niega la existencia del excluido, lo vuelven invisible, afectando su autoestima, su valor personal, permitiéndole el ser subyugado.

Haciendo luego una comparación con el análisis cualitativo realizado: A. En los grupos focales, B. En la evaluación de las preguntas abiertas del cuestionario sobre expectativas sociales, creado para este estudio, y C. por los estudios de casos realizados con estudiantes y familias de víctimas y victimarios, en el fenómeno del acoso escolar en los centros de estudios evaluados.

2.1 APEGO, GENERO, CLASES SOCIALES Y VIOLENCIA.

Las siguientes investigaciones, relacionan las variables anteriormente mencionadas.

En la investigación sobre Apego Parental, Vinculo con Pares y su Relación con el Género y el Estrato Social, Castellano, Delgado, Fortoul y Rozo de la Facultad de Psicología, de la Universidad de la Sabana, Columbia en el (2009), evaluaba la relación entre el tipo de apego desarrollado en la infancia con los padres y el tipo de vínculo establecido con sus pares, en 90 adolescentes entre 14 a 18 años, los cuales eran pertenecientes a colegios de distintos estratos sociales; bajo, medio y alto, teniendo en cuenta la diferencia de género.

Los adolescentes de la muestra que pertenecían a los colegios de estrato bajo y medio, perciben un vínculo constreñido determinado por alta sobreprotección y alto afecto de sus madres y un vínculo caracterizado por un control frío de sus padres, a diferencia de los adolescentes de clase alta, quienes perciben un vínculo caracterizado por un control frío hacia sus madres y un vínculo constreñido de sus padres. Al hacer una comparación entre las variables de los tres colegios, en la variable madre-afecto, los estudiantes de clase media son los que tienen un vínculo más cercano con la madre y los de estrato bajo son los que perciben menos afecto por parte de la madre.

Con respecto a la variable padre-afecto, los adolescentes de la muestra del colegio de estrato alto, son quienes perciben mayor afecto del mismo y los partícipes del colegio de estrato medio, son los que menos afecto reciben del padre.

Williams & Kennedy (2012) han estudiado la relación entre la agresión y victimización con el estilo de apego hacia cada figura parental, tomando en cuenta los tipos de conductas agresivas (física y relacional). Los resultados muestran que las chicas con mayores niveles de agresión física, tienden a obtener puntuaciones elevadas en el estilo de apego evitativo con sus madres y altas puntuaciones en el estilo de apego ansioso con sus padres. Con respecto a la agresión reactiva o relacional, las chicas han obtenido mayores puntuaciones en el apego ansioso con sus madres y los chicos en el apego ansioso con sus padres. Por otra parte, las chicas que han puntuado alto en la ansiedad hacia sus madres tienen más probabilidad de ser víctimas de agresión entre iguales en su niñez. Por tanto, el apego ansioso hacia la madre, tiende a predecir victimización, mientras que el apego ansioso hacia el padre, tiende a predecir agresión reactiva o relacional. Es importante crear conciencia sobre la importancia de la relación de padres-hijos en la formación de la personalidad y el desarrollo de la socialización de los hijos.

2.2. EXCLUSIÓN Y VIOLENCIA

Los estudios de Bourdieu (1993), citados en el marco teórico, nos hablan de la violencia simbólica y cómo promueve una complicidad entre los dominantes y los dominados que, perpetúa el ciclo de la violencia.

La exclusión de las clases sociales medias y bajas les impiden:

- Una educación de calidad.
- Acceso a ciertas manifestaciones culturales.
- Acceso a la salud.
- Al Trabajo.

Se viven de manera normalizada dentro este fenómeno de la violencia simbólica, donde las creencias, la ausencia de conocimiento y sus dificultades en el desarrollo emocional, impiden entender tanto al dominado como al dominante su juego relacional.

Cuando la clase social alta se separa del resto de la humanidad, para así poder mantener su status quo, no pueden comprender lo que viven las demás clases sociales, porque los invisibilizan.

CAPÍTULO III.

ESTUDIO I: CUANTITATIVO

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 OBJETIVO GENERAL

Conocer los factores sociales y familiares que se asocian a la violencia en el contexto escolar y familiar de adolescentes en República Dominicana. En este sentido nos interesa conocer en mayor profundidad, cómo el tipo de apego, las expectativas de clase, la violencia simbólica y el género, se relacionan con la implicación en conductas agresivas y la victimización.

3.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conocer la incidencia de la agresión y la victimización en función de la clase social y el género.
2. Conocer la calidad del apego de los estudiantes hacia sus padres e iguales en función del género y la clase social.
3. Conocer la exclusión y las aspiraciones de clase de los estudiantes por clase social y género.
4. Conocer la asociación entre los diferentes tipos de agresión y victimización por género y clase social.
5. Conocer cómo la exclusión, las aspiraciones y la calidad del apego se relacionan con las conductas agresivas y la victimización.

3.1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- Primer Objetivo: incidencia de la agresión y la victimización en función de la clase social y el género.
 - Hipótesis 1: Se espera que haya más conductas agresivas por parte de los chicos que por parte de las chicas.
 - Hipótesis 2: Se espera que haya más agresión reactiva que proactiva.
 - Hipótesis 3: Se espera que haya más agresividad pro-activa y reactiva, en la clase social baja.
 - Hipótesis 4: Se espera que haya más agresividad pro-activa en los chicos que en las chicas.
- Segundo Objetivo: calidad del apego de los estudiantes, hacia sus padres e iguales en función del género y la clase social.
 - Hipótesis 5: Se espera que haya diferencia hacia los apegos de la madre, del padre y de los amigos.
 - Hipótesis 6: Se espera que haya diferencia en la calidad del apego hacia los padres y amigos en función de la clase social.
- Tercero Objetivo: Exclusión y aspiraciones en función de la clase social y género.
 - Hipótesis 7: Se espera que haya diferencias entre los diferentes tipos de exclusión.
 - Hipótesis 8: Se espera que haya diferencia en los diferentes tipos de exclusión en función de la clase social.
 - Hipótesis 9: Se espera que haya diferencia en las aspiraciones sociales de los estudiantes en función de la clase social y género.
- Cuarto Objetivo: asociación entre los diferentes tipos de agresión y victimización por género y clase social.

- Hipótesis 10: Se esperan relaciones significativas entre los diferentes tipos de agresión y victimización, independientemente del género y la clase social.
- Quinto Objetivo: relación entre exclusión, aspiraciones y calidad del apego con las conductas agresivas y la victimización.
 - Hipótesis 11: Se espera que las conductas agresivas y la victimización sean explicadas por la exclusión, las aspiraciones y la calidad de los apegos.

3.2 MÉTODO

3.2.1 PARTICIPANTES.

La población de estudio son los estudiantes desde séptimo hasta duodécimo grado de escuelas de diferentes clases sociales de la ciudad de Santo Domingo.

La muestra está formada por estudiantes de tres centros educativos de la ciudad de Santo Domingo, que se consideran representativos de tres estratos sociales. Para la selección de los centros, tuvimos en cuenta la ubicación del barrio al que pertenecían y el costo de la matrícula. Estos son los centros que fueron parte de la muestra:

- El Colegio de Clase Alta (Centro A): es una institución privada que tiene una de las matrículas más costosas del país y es reconocido como una institución educativa de clase alta.
- El Colegio de Clase Media (Centro B): es una institución privada que tiene un costo de matrícula accesible para la clase media y es reconocido como un colegio de clase media.
- El Colegio de Clase Baja (Centro C): es un liceo público, que es subsidiado por el gobierno a través de la Secretaría de Educación, donde los padres no pagan la matrícula de sus hijos, la cubre el gobierno y representa a la clase baja. Se encuentra

en los suburbios de la Ciudad de Santo Domingo; el barrio es conocido por sus situaciones de violencia.

3.2.1.1. CENTRO A

El perfil de los alumnos y las familias del centro que representa la clase alta (Centro A) es el siguiente (ver Tabla 2): la mayor parte del alumnado son mujeres (70%), los padres tienen estudios universitarios (padre 96% y madre 98%), el padre es empresario (78%) y la madre ejecutiva (75%) y los ingresos de la familia son superiores a RD\$401,000.00 pesos al mes (63%). En la mayoría de los casos viven en familias nucleares (55%) aunque hay un porcentaje importante que vive en familias ampliadas con los abuelos (30%).

3.2.1.2. CENTRO B

El perfil de los alumnos y las familias del centro que representa a la clase media (Centro B) es el siguiente (ver Tabla 2): el porcentaje de varones y mujeres es similar (52% y 48% respectivamente), los padres tienen estudios universitarios (padre 85% y madre 93%). Los padres son profesionales asalariados (padre 78% y madre 86%) donde las madres son ejecutivas (75%) y los ingresos de la familia están comprendidos entre RD\$26,000.00 a RD\$100,000.00 al mes (62%). En la mayoría de los casos viven en familias nucleares (59%) aunque hay un importante porcentaje que viven en familias monoparentales (28%).

3.2.1.3. CENTRO C

El perfil de los alumnos y las familias del centro que representa a la clase baja (Centro C) es el siguiente (ver Tabla 2): el alumnado es principalmente femenino (73%), los padres tienen estudios de secundaria (padre 54% y madre 49%), el padre es obrero cualificado (65%) y la madre es ama de casa (46%) o trabaja en servicio doméstico (30%). Los ingresos de la familia están comprendidos entre RD\$8,000.00 a RD\$25,000.00 al mes (53%), siendo el

primero el sueldo mínimo. En la mayoría de los casos, viven en familias nucleares (47%) o en familias monoparentales (41%).

Tabla 1

Perfil de los Centros Estudiados. Respuestas del Cuestionario Socio demográfico.

	Total N=150(%)	Centro A Clase Alta N=47 (%)	Centro B C. Media N=54 (%)	Centro C Clase baja N=49 (%)
Género				
Varón	55 (37%)	14 (30%)	28 (52%)	13 (27%)
Mujer	95 (63%)	33 (70%)	26 (48%)	36 (73%)
Estudios padre				
Universitarios	107 (72%)	45 (96%)	46 (85%)	16 (34%)
Secundaria	32 (22%)	1 (2%)	6 (11%)	25 (53%)
Primaria	9 (6%)	1 (2%)	2 (4%)	6 (13%)
Estudios madre				
Universitarios	110 (74%)	46 (98%)	50 (93%)	14 (30%)
Secundaria	27 (18%)	1 (2%)	3 (6%)	23 (49%)
Primaria	11 (8%)	0 (0%)	1 (1%)	10 (21%)
Ocupación Padre				
Obrero cualificado	41 (27%)	0	11 (23%)	30 (65%)
Profesional	56 (37%)	6 (13%)	36 (75%)	14 (30%)
Ejecutivo	4 (3%)	4 (9%)	0	0
Empresario	39 (26%)	36 (78%)	1 (2%)	2 (5%)
Ocupación Madre				
Ama de casa	27 (19%)	3 (7%)	3 (6%)	21 (46%)
Servicio domestico	19 (14%)	0	4 (8%)	15 (37%)
Profesional	54 (38%)	5 (11%)	41 (86%)	8 (16%)
Ejecutivo	35 (25%)	35 (76%)	0	0
Empresario	5 (4%)	3 (6%)	0	2 (1%)
Ingresos				
RD\$ 8.000.00 a RD\$ 25,0000.00	28 (19%)	0	3 (6%)	25 (53%)
RD\$ 26,000.00 a RD\$100,000.00	51 (35%)	0	33 (62%)	18 (39%)
RD\$ 101,000.00 a RD\$ 200,000.00	15 (10%)	3 (7%)	10 (19%)	2 (4%)
RD\$ 201,000.00 a RD\$ 400,000.00	19 (13%)	14 (30%)	5 (9%)	0
RD\$401,000.00 en adelante	33 (23%)	29 (63%)	2 (4%)	2 (4%)
Tipo de Familia				
Nuclear	81 (55%)	26 (56%)	32 (59%)	23 (47%)
Monoparental	39 (26%)	4 (9%)	15 (28%)	20 (41%)
Extensa	21 (14%)	14 (30%)	5 (9%)	2 (4%)
Ampliada	8 (5%)	2 (5%)	2 (4%)	4 (8%)

3.2.2 VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Tabla 2

Variables e Instrumentos de Medida

Variables	Instrumentos de medida
Género (Masculino y Femenino) Clase social: (alta, media y baja) Por el Centro Educativo	Cuestionario sociodemográfico
Exclusión social Expectativas de clase/Aspiraciones	Cuestionario sobre expectativas sociales
Apego	<i>The Inventory of Parent and Peer Attachment-Revised (IPPA-R) for children</i> Armsden y Greenberg (1987).
Agresión	<i>Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva (RPQ)</i> Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Liu, J. (2006).
Victimización	<i>Revised Social Experience Questionnaire (RASEQ)</i> Rosen, L.H., Beron, K.J. & Underwood, M.L. (2012).

3.2.2.1 CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO.

Este cuestionario consta de 16 ítems, que hacen referencia a información sobre datos generales de los participantes: género (masculino y femenino), nivel de ingresos, sector donde viven, escuela donde asisten, acceso a privilegios sociales e incluye variables económicas y culturales para establecer las diferencias de clases según el contexto educativo, en clase alta, clase media y clase baja. (Ver tabla 1).

3.2.2.2 CUESTIONARIO SOBRE EXPECTATIVAS SOCIALES: ASPIRACIONES PERSONALES Y EXCLUSIÓN.

Este cuestionario fue elaborado para la realización de esta tesis. Consta de 30 reactivos; unas son preguntas cerradas y otras son preguntas abiertas para conocer su opinión personal sobre diferentes temas, relacionados con:

- Las aspiraciones personales en los ámbitos educativos, sociales, económicos y profesionales. Las escalas que miden la ambición en los niveles personales se evalúa mediante preguntas abiertas y cerradas. Los reactivos cerrados siguen el formato de preguntas de selección múltiple; respondiendo una escala que va desde (0) que se refiere a *Ninguna* aspiración hasta (6) que cuentan como las *Mayores Aspiraciones*.
- Tipos de aspiraciones consideradas: Económicas, Sociales, Profesionales y Educativas. Los índices de estas variables se calcularon a través de la media aritmética de los ítems relacionados a cada dimensión.
- La exclusión y el acoso escolar son evaluados por preguntas cerradas de selección múltiple, con una escala que va desde *Ninguna Exclusión o Acoso*, con una puntuación de 0, hasta *Mucha Exclusión y Acoso*, con una puntuación de 6. Se midieron diferentes tipos de exclusión, por ser diferentes, por clase social, por color, por discapacidad, por inteligencia y por preferencia sexual. Cada una de estas dimensiones fueron representadas por un solo ítem. Por tanto, se utilizó la puntuación directa para representar cada una de estas variables.

3.2.2.3 CUESTIONARIO DE APEGO: MOTHER, FATHER, AND PEER ATTACHMENT (REVISED VERSION).

El IPPA fue desarrollado para establecer la percepción de los adolescentes, en la dimensión positiva y negativa del afecto y cognición, en relación con sus padres y con los amigos más cercanos. Particularmente trata de medir cuán bien esas figuras sirven como

recursos para la seguridad psicológica. Se basa en la teoría del apego, originalmente formulada por Bowlby y por otros autores. Se han establecido tres dimensiones: (1) el grado de confianza mutua, (2) la calidad de la comunicación y (3) la vivencia del enojo y la alienación.

La versión revisada consta de 75 ítems, 25 correspondientes al padre, 25 a la madre y 25 a los amigos. A estos ítems, se responde en una escala de cinco puntos. Se obtienen tres puntuaciones en la escala (apego al padre, a la madre y a los amigos), sumando las puntuaciones en los ítems correspondientes. La prueba igualmente mide las subescalas de comunicación, confianza y alienación. Para la obtención de estas puntuaciones en los cuestionarios destinados a la medición del apego de los padres, es necesario la sumatoria de 10 reactivos específicos para la subescala de comunicación, 10 para la de confianza y 8 para la de alineación. Para el apego hacia los amigos, es necesario sumar los 10 reactivos específicos para la subescala de confianza, 8 para la comunicación y 7 de alienación.

Los índices de estas variables se calcularon a través de la media aritmética de los ítems relacionados a cada dimensión.

3.2.2.4 CUESTIONARIO DE AGRESIÓN REACTIVA- PROACTIVA (RPQ)

Este cuestionario intenta de medir los conceptos de agresión reactiva y proactiva en una población de adolescentes. La agresión reactiva se manifiesta en conductas de impulsividad, hostilidad, ansiedad social, falta de amigos íntimos y experiencias perceptivas inusuales, y la proactiva se refiere a conductas como la iniciación de peleas, la delincuencia, falta de motivación en la escuela, relaciones deficientes con sus pares y adversidad psicosocial (Raine, et al., 2006).

El cuestionario consta de 23 ítems: 12 evalúan la agresividad proactiva y 11 la agresividad reactiva. Se presenta una escala de tres puntos que va desde *Nunca* (0) a *A*

Menudo (2). Se obtiene una puntuación en agresividad proactiva y otra en agresividad reactiva, sumando los ítems correspondientes a cada dimensión. La puntuación máxima en el primer caso son 24 puntos y en el segundo, 22 puntos.

Los índices de estas variables se calcularon a través de la media aritmética de los ítems relacionados a cada dimensión.

3.2.2.5 CUESTIONARIO REVISADO DE LA EXPERIENCIA SOCIAL (RASEQ): ESCALAS DE VICTIMIZACIÓN

Este cuestionario presenta una escala que pretende medir el concepto de la victimización, el cual es definido como la exposición repetida a un maltrato realizado por un amigo o un compañero (Rosen, Beron & Underwood, 2012). La escala incluye varias sub-escalas que pretenden evaluar la victimización social en la que se incluye los comportamientos que atentan a la autoestima, exclusiones, chismes, manipulaciones, estatus social y la victimización física, que se refiere al maltrato físico, golpes, empujones, y la verbal que se relaciona con burlas, insultos, maltrato verbal.

El cuestionario presenta 22 reactivos en total y presenta tres sub-escalas que pretenden medir la victimización en los niveles físicos, verbales y sociales, La opciones de respuesta oscilaban entre 1 y 5 y los participantes tenían que indicar en qué medida se veían expuestos a formas de comportamiento agresivos: (1) *Nunca*, (2) *Casi nunca*, (3) *A veces*, (4) *Casi siempre* y (5) *Siempre*.

Las puntuaciones en cada subescala se obtenían a partir del sumatorio de las puntuaciones en los ítems, que incluía, a mayor puntuación, mayor la victimización en las diferentes escalas.

Los índices de estas variables se calcularon a través de la media aritmética de los ítems relacionados a cada dimensión

3.3 PROCEDIMIENTO

Se seleccionaron los colegios y escuelas que participarían en la investigación. Se pidió la autorización de sus directivos y se envió un consentimiento informado a los padres de secundaria e intermedia, para que sus hijos pudieran participar en la evaluación.

Se aplicaron todas las pruebas a los estudiantes que entregaron su consentimiento informado firmado por sus padres. Los estudiantes completaron los cuestionarios en el aula seleccionada por los directivos del centro. Primero, completaron el cuestionario sociodemográfico, luego la Escala de Expectativas Sociales, continuando con el Cuestionario de Agresión y Victimización y por último, el Cuestionario de Apego. Los estudiantes participaron en la administración de las pruebas, en un ambiente adecuado y tranquilo.

Los miembros de los grupos focales fueron escogidos por los psicólogos de los colegios de forma que representaran diferentes niveles de la escuela secundaria. Algunos estudiantes del centro de clase baja se negaron a participar para trabajar en el grupo focal. Se hacían las preguntas y ellos las contestaban. Procedimos a grabar dichas entrevistas para luego poder transcribirlas con previa autorización de los estudiantes y del centro escolar. Las sesiones fluyeron con facilidad y después fueron transcritas y analizadas.

Para realizar los análisis de los casos, éstos fueron escogidos también por los orientadores de los centros educativos. Les pedimos que necesitábamos un caso de un estudiante que fuera víctima de acoso escolar y otro que el estudiante fuera el acosador. Entrevistamos a los psicólogos escolares y en algunos casos a dichos estudiantes y familias.

3.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

Los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 23, en todos los casos se consideró un nivel de significación $\alpha = .05$ para considerar un resultado estadísticamente significativo.

Con el fin de analizar la incidencia del género y la clase social sobre la agresión y la victimización, la calidad del apego y la exclusión realizaron ANOVAS mixtos con dos factores inter el género (varón vs mujer) y la clase social (centro A-clase alta, B-clase media y C-clase baja) y como factor de medidas repetidas las diferentes dimensiones consideradas en cada una de las variables. En todos los casos se realizaron las correspondientes pruebas a posteriori con el ajuste de Bonferroni con el fin de analizar las diferencias entre dimensiones y las interacciones significativas. Se incluye también el tamaño del efecto en aquellos casos que se obtienen resultados significativos.

En el caso de las agresiones, se consideraron las dimensiones de agresión proactiva y reactiva; en la victimización, se incluyeron las dimensiones de victimización social, verbal y física. En la calidad de los apegos, analizamos la puntuación total en apego y por separado las puntuaciones en las sub-escalas de Comunicación, Confianza y Alienación considerando como dimensiones la madre (Apego Madre), el padre (Apego Padre) y los amigos (Apego Amigos). En lo que se refiere a la exclusión, se consideraron las dimensiones de clase social, color, diferente, discapacidad, orientación sexual e inteligencia.

En el caso de las aspiraciones no se pudo realizar un único ANOVA porque las escalas de medida de las diferentes dimensiones (económica, educativa, social y profesional) eran distintas. En este caso se realizaron ANOVAS factoriales con los dos factores inter para cada una de las dimensiones.

Para analizar las relaciones entre agresión y victimización se realizaron correlaciones de Pearson. Y, por último, y con el fin de plantear modelos explicativos de las agresiones y

victimizaciones, se obtuvieron en primer lugar las correlaciones entre las puntuaciones en calidad de los apegos, aspiraciones y exclusión con las diferentes dimensiones de las agresiones y las victimizaciones con el fin de incluir en los análisis de regresión únicamente aquellas variables cuya aportación fuera significativa. A continuación, se realizaron Análisis de Regresión paso a paso en los que se incluyeron además de las variables con correlaciones significativas, aquellas variables (sexo o clase social) que en los ANOVAS previos se había obtenido que tenían un efecto significativo. En el caso de la clase social, se consideraron para incluirla en el análisis únicamente dos categorías: una categoría formada por clase baja y media porque entre ellas no se encontraron diferencias significativas en las variables analizadas previamente, y otra categoría formada por la clase alta. En todos los casos, se incluye los coeficientes de determinación de cambio con sus correspondientes pruebas de significación, la prueba F del modelo final y el coeficiente de determinación, y los índices de tolerancia.

3.5 RESULTADOS

3.5.1 CONDUCTAS AGRESIVAS Y DE VICTIMIZACIÓN: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y DEL CENTRO EDUCATIVO.

En primer lugar analizamos las puntuaciones totales en agresión y obtuvimos efectos significativos del género [$F(1,141)=6,57$, $p=.01$, $\eta^2=.04$], los varones manifestaban niveles de agresión más elevados; el centro educativo no tenía efectos significativos [$F(2,141)=1,22$, $p=.30$], no había diferencias significativas en los niveles de agresión en función de los centros, y la interacción género por centro educativo tampoco fue significativa [$F(2,141)=0,32$, $p=.73$], independientemente del centro educativo, los varones muestran mayores niveles de agresividad (ver Tabla 5 y Figura 1).

En resumen, los niveles de agresión (en promedios) son función del género y no del centro educativo. Los varones muestran niveles de agresividad más altos que las mujeres en los tres centros educativos.

Tabla 3.

Descriptivos en agresión y victimización en función del centro educativo y el género.

	Centro A: Clase Alta			Centro B: Clase Media			Centro C: Clase Baja		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Agresión Total	12.14 (7.59)	10.70 (4.9)	11.13 (5.80)	14.25 (5.44)	11.16 (7.68)	12.79 (6.71)	12.54 (5.09)	9.21 (4.38)	10.13 (4.78)
Agresión Proactiva	3.29 (3.00)	2.64 (2.40)	2.83 (2.57)	4.61 (3.07)	2.12 (1.94)	3.43 (2.87)	4.69 (3.44)	2.15 (2.23)	2.85 (2.83)
Agresión Reactiva	8.86 (4.94)	8.06 (3.34)	8.30 (3.85)	9.64 (2.93)	9.04 (6.22)	9.36 (4.73)	7.85 (2.48)	7.06 (3.28)	7.28 (3.07)
Victimización Total	10.77 (10.27)	7.55 (6.11)	8.46 (7.54)	17.70 (12.41)	13.92 (9.46)	15.85 (11.12)	14.31 (8.01)	13.75 (9.87)	13.90 (9.34)
V social	10.73 (9.89)	5.28 (4.48)	6.94 (6.94)	12.12 (9.43)	10.12 (7.11)	11.12 (8.32)	9.77 (4.80)	9.64 (7.31)	9.67 (6.69)
V. verbal	1.00 (1.84)	1.88 (2.26)	1.61 (2.16)	3.54 (2.85)	3.04 (2.34)	3.29 (2.59)	3.08 (2.47)	3.28 (2.42)	3.22 (2.41)
V. física	0.36 (0.67)	0.92 (1.35)	0.75 (1.20)	2.35 (2.42)	0.77 (1.28)	1.56 (2.07)	1.46 (1.94)	0.83 (0.97)	1.00 (1.31)

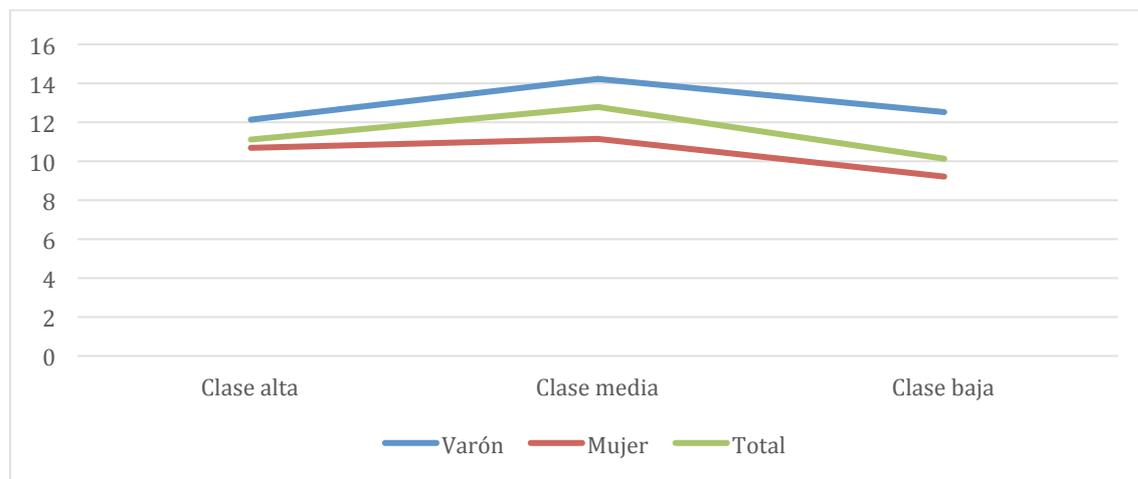


Figura 2. Niveles de agresión en función del género y del centro educativo.

Posteriormente, analizamos los diferentes tipos de agresión. Encontramos efectos significativos del tipo de agresión [$F(1,141)=273,97$, $p<.001$, $\eta^2=.66$], los niveles de agresión reactiva son significativamente superiores a la proactiva. La interacción tipo de agresión por sexo no fue significativa [$F(1,141)=3,48$, $p=.06$], la interacción tipo de agresión por centro educativo tampoco fue significativa [$F(2,141)=3,48$, $p=.03$]. La interacción de segundo orden tipo de agresión x sexo x centro educativo tampoco fue significativa [$F(2,141)=1,09$, $p=.34$] (Ver Tabla 3 y Figura 2 y 3).

En resumen, los niveles de agresión reactiva son superiores a los de la proactiva en ambos sexos y los varones en ambos tipos de agresión puntúan más alto en los promedios que las mujeres, no encontrándose diferencias entre los centros educativos.

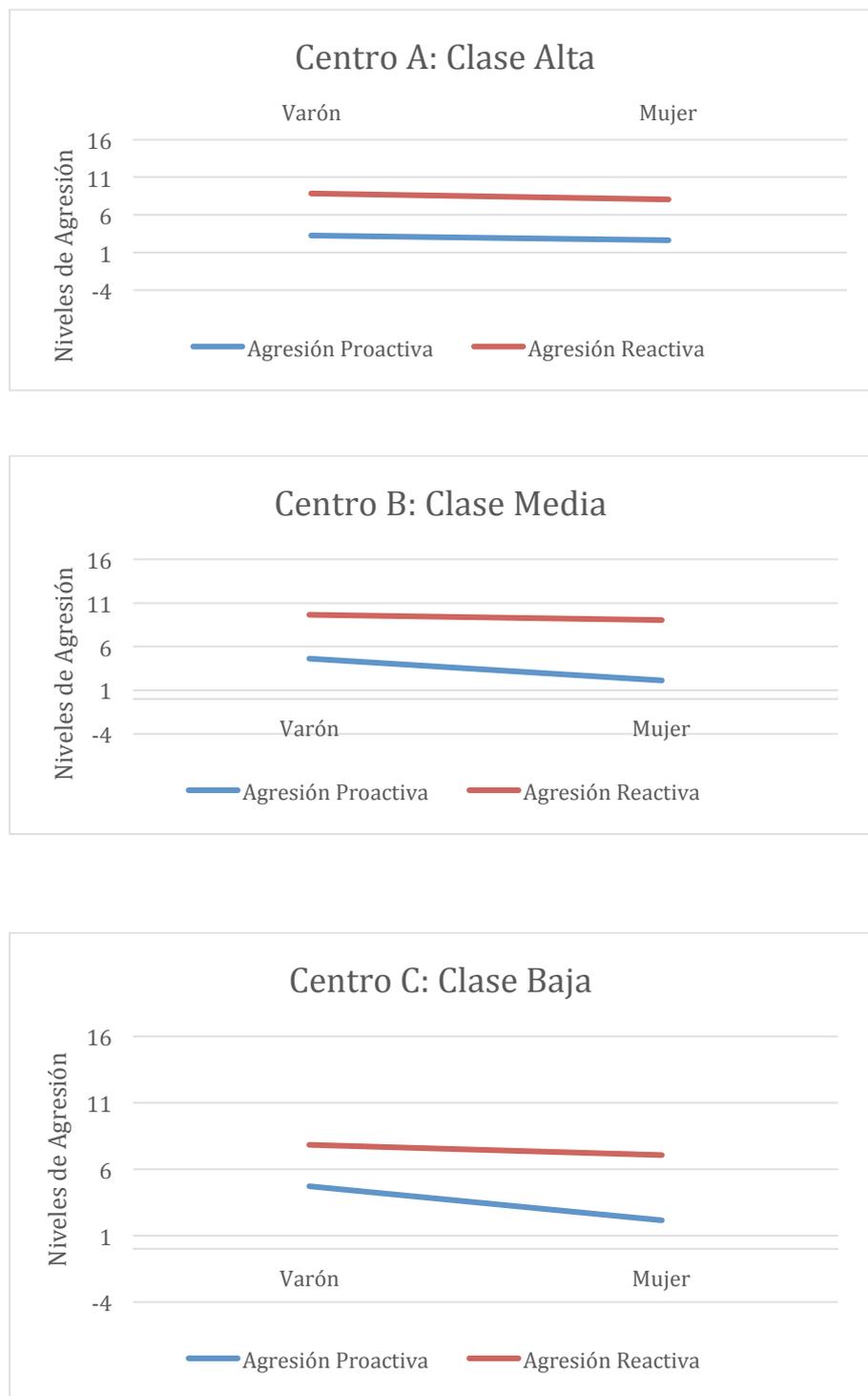


Figura 3. Niveles de agresión en función del tipo de agresión, género y del centro educativo.

En victimización, no encontramos efectos significativos del género [$F(1,142)=2,19$, $p=.14$], no hay diferencias entre varones y mujeres en victimización; sí encontramos efectos

significativos del centro educativo [$F(2,142)=5,48$, $p=.005$, $\eta^2=.07$], realizadas las pruebas a posteriori las diferencias se encontraban entre el centro educativo alto con los otros dos: medio ($p=.001$) y bajo ($p=.02$), no existiendo diferencias significativas entre estos dos últimos ($p=.59$); la interacción género por centro educativo no fue significativa [$F(2,142)=0,34$, $p=.71$]. En resumen, las diferencias en los promedios de victimización son función del centro educativo y no del género. En centros educativos de clase media y baja se observan mayores niveles de victimización.

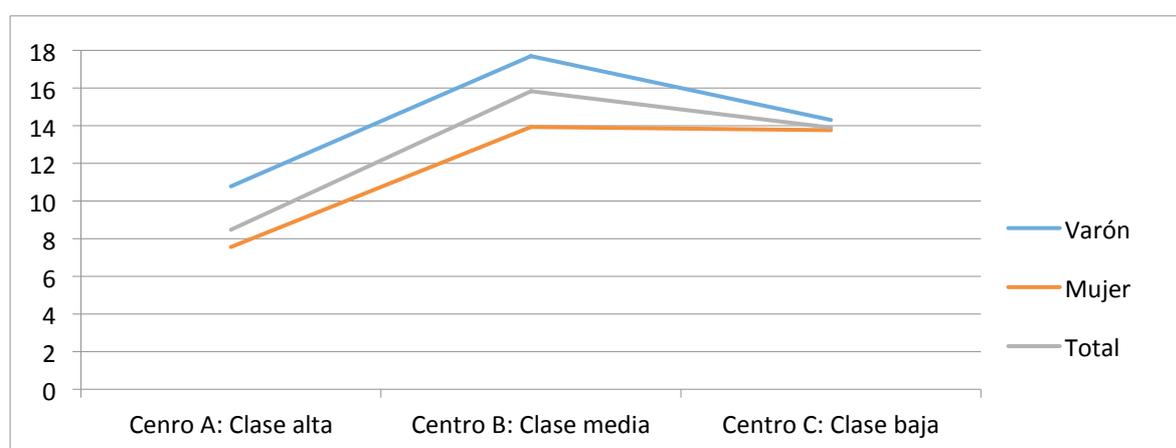


Figura 4. Niveles de victimización en función del tipo del género y del centro educativo.

A continuación, analizamos los diferentes tipos de victimización, encontramos efectos significativos del tipo de victimización [$F(2,262)=155,61$, $p<.001$, $\eta^2=.54$], realizados los contrastes a posteriori las diferencias fueron significativas entre los tres tipos ($p<.001$), mayores niveles de victimización social, después verbal y, por último, de física; la interacción tipo de victimización por género no fue significativa [$F(2,262)=3,75$, $p=.03$]; la interacción tipo de victimización por centro educativo tampoco fue significativa [$F(4,262)=0,93$, $p=.45$], y la interacción de segundo orden tipo de victimización x sexo x centro educativo tampoco fue significativa [$F(4,262)=2,09$, $p=.08$]. En resumen, hay un mayor nivel de victimización social en los tres centros educativos. (Ver tabla 3, y figuras 4 y 5).

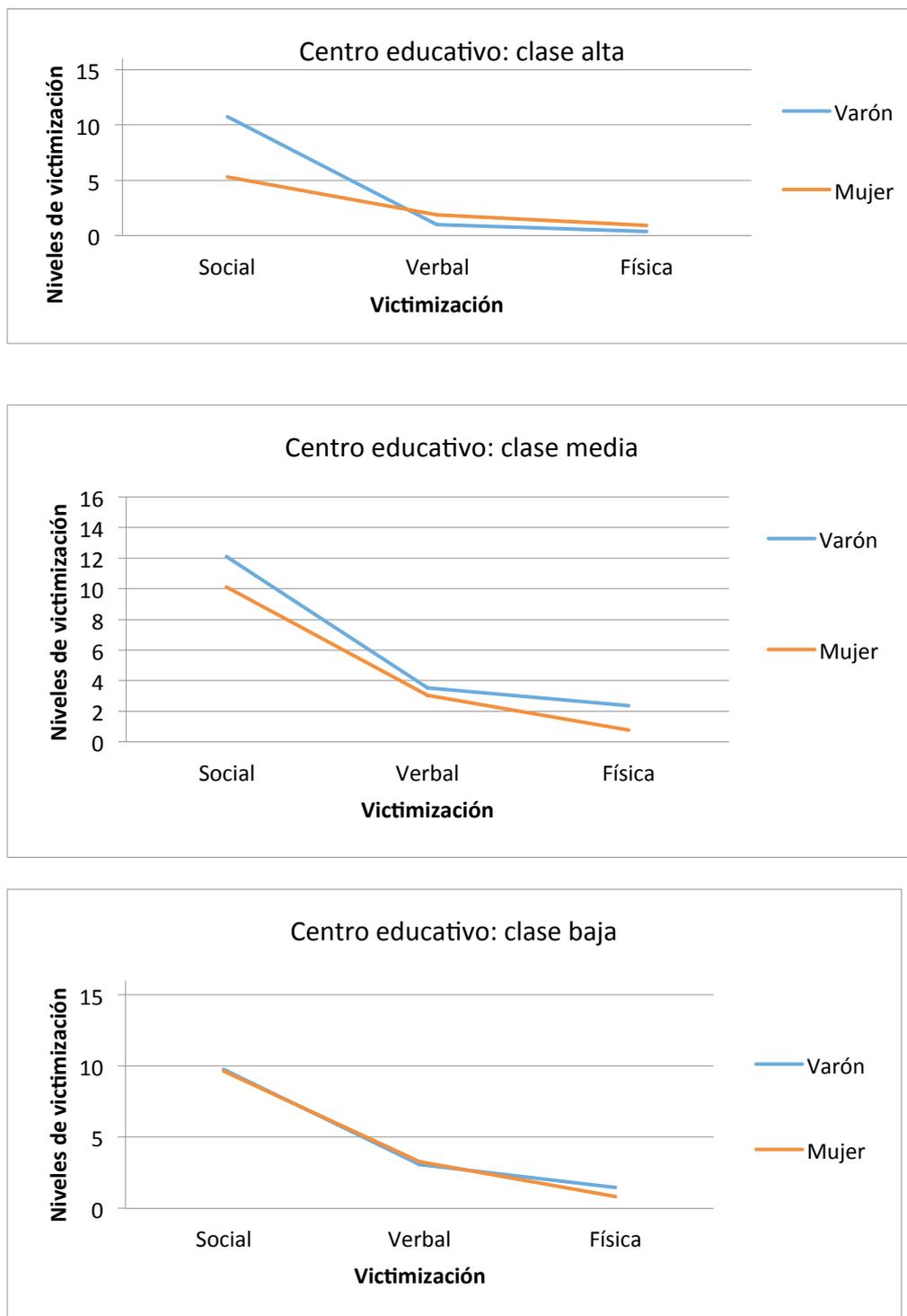


Figura 5. Niveles de victimización en función del tipo de victimización, del género y del centro educativo.

3.5.2 APEGO: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y DEL CENTRO EDUCATIVO.

En primer lugar, analizamos las diferencias en apego para la Madre, el Padre y los amigos en función del género y el centro educativo.

Tabla 4.
Descriptivos en las de las sub-escalas de apego en función del género y del centro educativo.

	Institución Educativa									
	Totales	Centro A. (Alta)			Centro B. (Media)			Centro C. (Baja)		
		Sexo			Sexo			Sexo		
		Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
IPPA de la Madre	83.94 (12.73)	84.71 (9.89)	88.30 (12.91)	87.16 (12.03)	82.38 (9.96)	84.21 (13.05)	83.19 (11.32)	82.60 (11.57)	81.07 (16.03)	81.47 (14.85)
Confianza Madre	29.23 (5.13)	30.07 (3.47)	31.80 (9.32)	31.25 (7.93)	28.04 (3.17)	29.13 (2.89)	28.55 (3.06)	27.91 (2.91)	27.88 (4.83)	27.89 (4.40)
Comunicación Madre	34.03 (7.53)	35.21 (5.58)	36.52 (6.59)	36.11 (6.26)	33.79 (6.19)	33.70 (7.45)	33.74 (6.76)	32.64 (7.78)	32.11 (10.16)	32.24 (9.57)
Alienación Madre	20.40 (4.16)	19.43 (2.79)	19.90 (4.66)	19.76 (4.14)	20.81 (3.67)	21.83 (3.64)	21.29 (3.65)	21.67 (3.75)	19.58 (4.93)	20.16 (4.68)
IPPA del Padre	89.41 (18.58)	101.00 (14.65)	97.10 (15.91)	98.37 (15.45)	85.40 (18.44)	93.00 (14.81)	88.78 (17.12)	83.50 (25.78)	80.04 (22.48)	81.09 (23.17)
Confianza Padre	38.12 (7.69)	43.57 (5.52)	41.50 (6.31)	42.16 (6.08)	36.20 (8.34)	40.55 (4.98)	38.13 (7.31)	35.83 (10.62)	33.27 (9.33)	34.08 (9.69)
Comunicación Padre	29.97 (8.66)	36.21 (7.59)	32.97 (8.28)	34.02 (8.12)	27.85 (9.50)	30.00 (7.35)	28.88 (8.52)	27.36 (9.36)	26.86 (9.51)	27.00 (9.35)
Alienación Padre	21.55 (5.02)	21.21 (7.04)	22.93 (4.64)	22.39 (5.49)	20.81 (4.59)	22.05 (3.29)	21.44 (3.98)	21.18 (6.46)	20.70 (5.36)	20.83 (5.60)
IPPA de amigos	100.37 (16.73)	97.43 (20.63)	105.47 (12.45)	102.91 (15.73)	96.00 (14.57)	98.38 (16.27)	97.03 (15.15)	95.70 (16.10)	103.46 (20.37)	101.18 (19.31)
Confianza Amigos	42.41 (7.40)	41.57 (10.98)	45.80 (4.27)	44.45 (7.26)	40.04 (6.66)	41.81 (8.05)	40.89 (7.32)	40.08 (7.20)	42.58 (7.79)	41.88 (7.63)
Comunicación Amigos	32.28 (8.23)	32.14 (8.03)	34.87 (5.66)	34.00 (6.54)	29.19 (6.27)	31.61 (5.83)	30.33 (6.13)	27.08 (9.86)	34.48 (12.26)	32.51 (12.03)
Alienación Amigos	25.10 (4.94)	23.71 (5.90)	24.80 (6.34)	24.45 (6.15)	25.50 (4.09)	25.45 (3.49)	25.48 (3.77)	26.00 (4.07)	25.13 (5.21)	25.37 (4.88)

Encontramos diferencias significativas entre las tres figuras de apego [$F(2,166) = 21.25, p < .001, \eta^2 = .20$]. Las puntuaciones en apego a los amigos eran significativamente

más altas que al padre ($p = .003$) y a la madre ($p < .001$), no encontrándose diferencias significativas entre las puntuaciones en apego al padre y a la madre ($p = .02$, ver Figura 6). En resumen, la figura de apego más importante son los amigos y los apegos se observa principalmente en el centro educativo de clase alta.

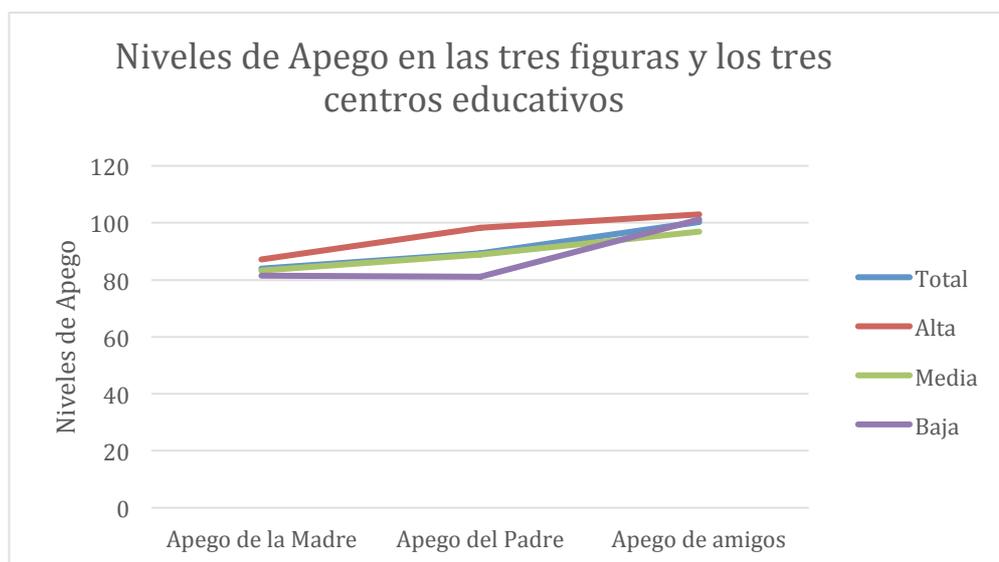


Figura 6. Niveles de Apego en las tres figuras en función de los tres centros educativos.

También, encontramos diferencias significativas en función del centro educativo [$F(2,83)=5.04, p= .009, \eta^2 = .11$], las diferencias se encontraban entre el centro educativo de clase alta y los del clase media y baja ($p = .001$), siendo en el centro de clase alta donde se encuentran las puntuaciones en apego superiores (ver Figura 6). No encontramos diferencias en función del género [$F(1,83) = 0.50, p = .48$], ni la interacción entre género y centro educativo fue significativa [$F(2,83) = 1.90, p = .16$]. La interacción del tipo de apego por el centro educativo no fue significativa [$F(4,166) = 2.18, p = .07$], ni la interacción con el género [$F(2,166) = 3.98, p = .02$]. La interacción de segundo orden centro educativo por género por figura de apego no fue significativa [$F(4,166)=1.44, p = .22$]. (Ver figura 7).

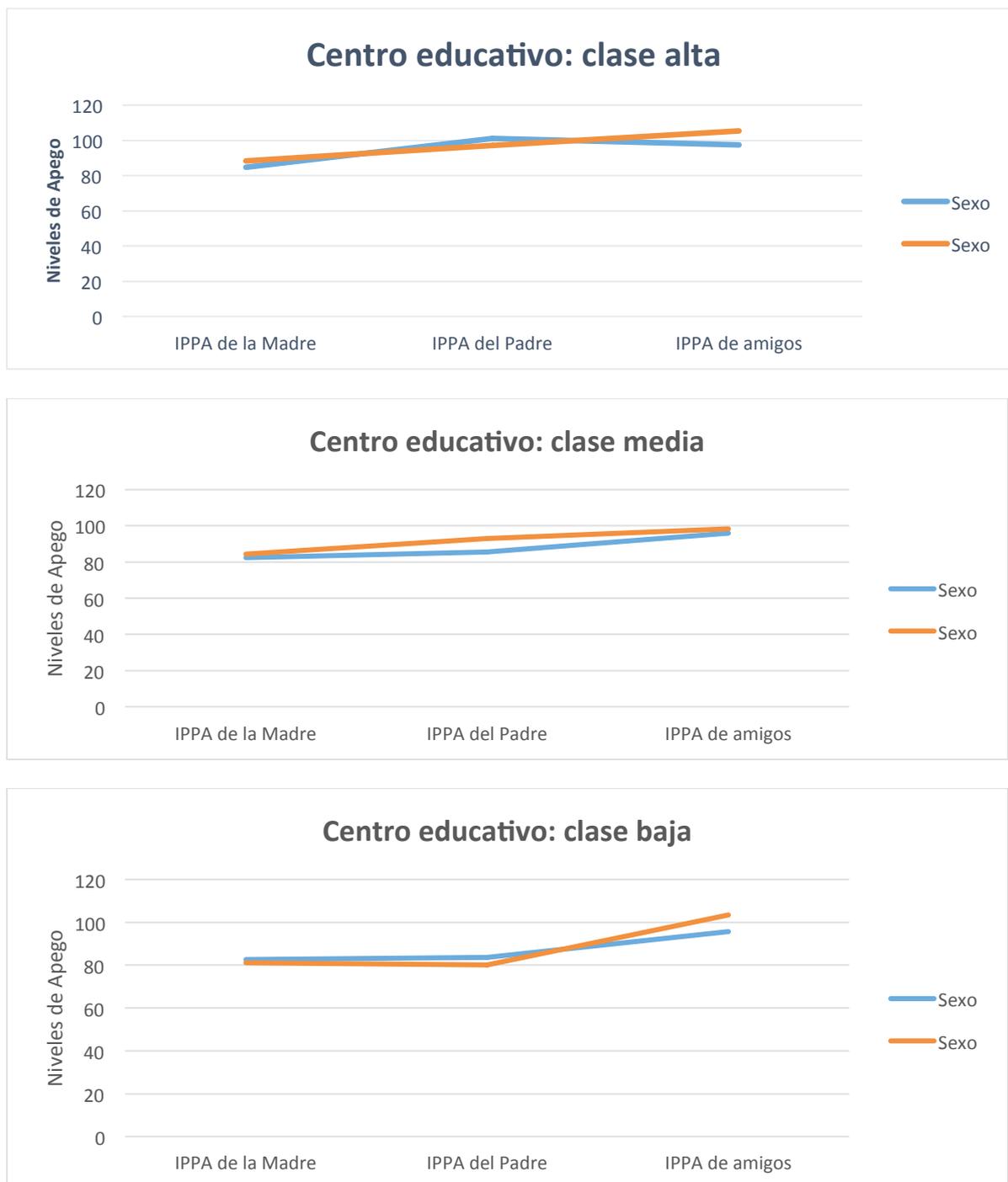


Figura 7. Puntuaciones en Apego (promedios) para la madre, el padre y los amigos en función del género y el centro educativo.

3.5.2.1 SUB ESCALAS APEGO: COMUNICACIÓN, CONFIANZA Y ALIENACIÓN.

A continuación, analizamos las sub-escalas de apego: comunicación, confianza y alienación para la madre, el padre y los amigos en función del género y el centro educativo.

En la dimensión de confianza, encontramos diferencias significativas en la confianza entre las tres figuras de apego [$F(2,212) = 97.06, p < .001, \eta^2 = .48$], realizadas las pruebas a posteriori encontramos que la puntuación en confianza en los amigos era significativamente superior a la de en el padre ($p=.01$) y en la madre ($p<.001$), y también era significativamente superior la del padre a la de la madre ($p<.001$). Encontramos efectos significativos del centro educativo [$F(2,106) = 9.22, p < .001, \eta^2 = .15$], siendo el centro de clase alta el de mayor promedio, comparado con el de clase media ($p < .001$) y el de clase baja ($p < .001$), no encontrándose diferencias significativas entre el centro de clase media y el de clase baja ($p = .87$). El género no tenía efectos significativos [$F(1,106) = 0.47, p = .49$], ni la interacción entre género e institución educativa [$F(2,106) = 1.19, p = .31$]. La interacción entre las figuras de apego y género no fue significativa [$F(2,212) = 2.09, p = .13$], ni la interacción apego y centro educativo [$F(4,212) = 1.03, p = .40$]. Por último la interacción figuras de apego x centro educativo x género tampoco fue significativa [$F(4,212) = 1.20, p = .31$].

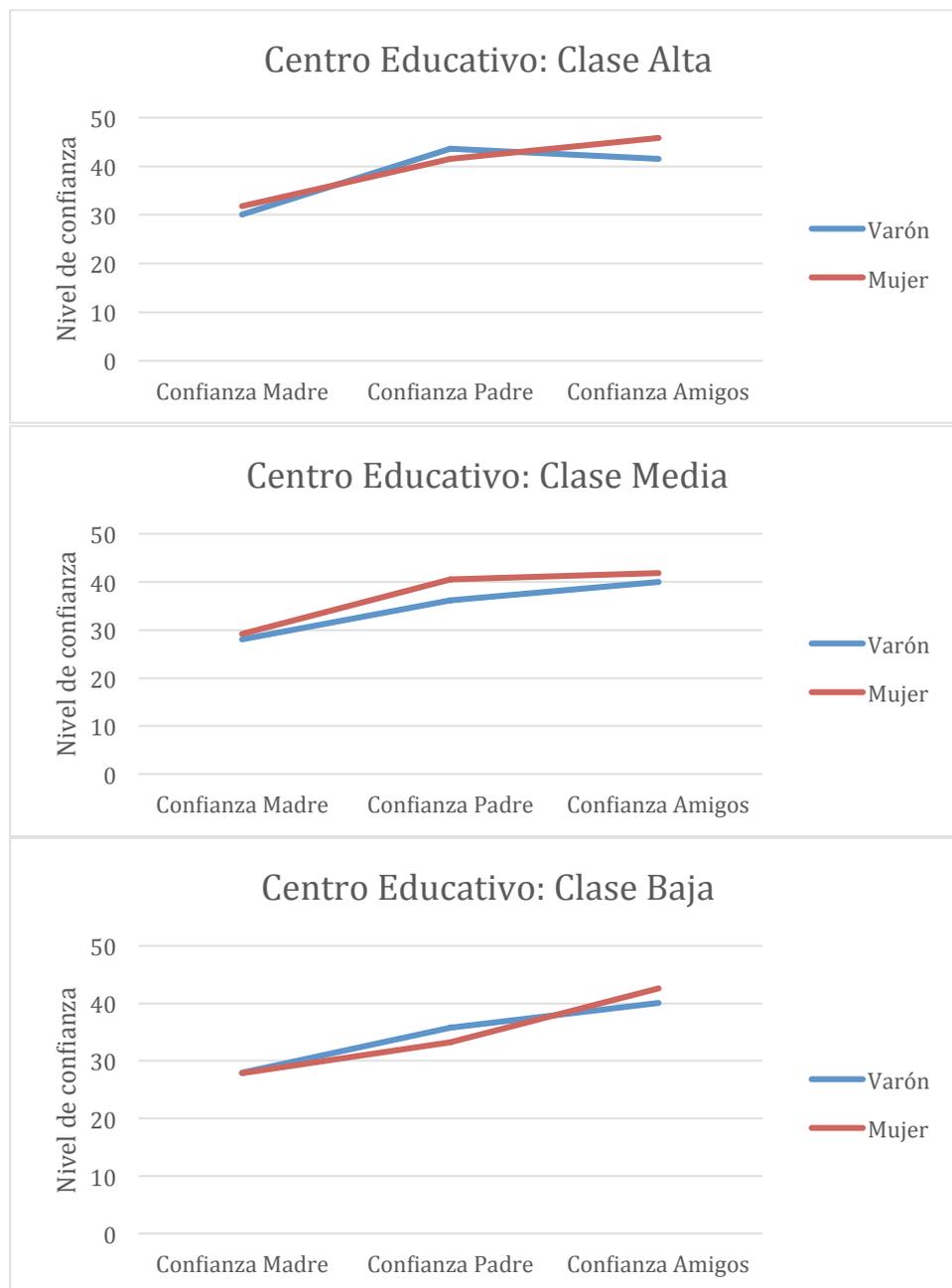


Figura 8. Niveles de Confianza (promedios) en las tres figuras de Apego en función del sexo en los tres niveles educativos.

En conclusión, las figuras de confianza de los participantes son el padre y, principalmente, los amigos, independientemente del género y de la institución educativa. Y la confianza en estas figuras de apego se observa principalmente en el centro educativo de clase alta. (Ver figura 8).

En la dimensión de comunicación También se encontró diferencias significativas en la comunicación [$F(2,224) = 6.01, p = .003, \eta^2 = .05$], las puntuaciones más altas se encontraban en el caso de la madre, realizadas las pruebas a posteriori las diferencias significativas se encontraban entre la figura de la madre y el padre ($p < .001$), no encontrándose diferencias significativas entre el resto de comparaciones. Encontramos también efectos significativos del centro educativo [$F(2,112) = 4.74, p = .011, \eta^2 = .08$], realizadas las pruebas a posteriori, la única diferencia significativa se encontró entre el centro educativo alto frente al medio ($p = .01$) a favor del centro educativo de nivel alto. En cuanto al género, no hubo efecto principal significativo [$F(1,112) = 0.90, p = .35$]. Tampoco hubo interacción entre género y la institución educativa [$F(2,112) = 0.47, p = .63$]. Las interacciones entre las figuras de apego con el centro educativo [$F(4,224) = 1.49, p = .21$] y el género [$F(2,224) = 1.46, p = .23$] tampoco fueron significativas. Por último, la interacción figuras de apego x centro educativo x género tampoco fue significativa [$F(4,224) = 1.15, p = .33$].

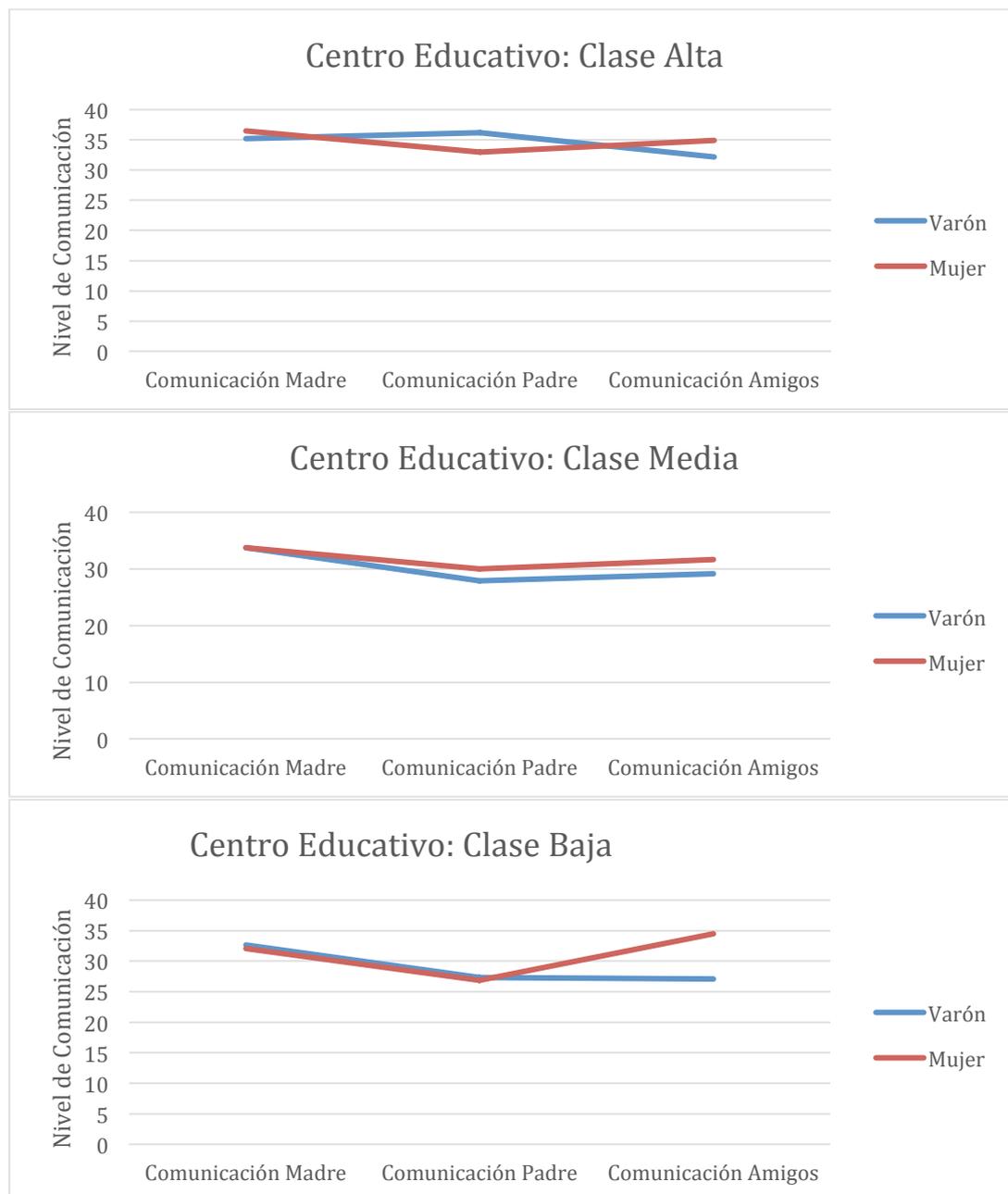


Figura 9. Niveles de Comunicación (promedios) en las tres figuras de Apego en función del sexo en los tres niveles educativos.

Podemos decir que los estudiantes manifiestan tener una mayor comunicación con la madre, independientemente del género y del centro educativo, y que esta mayor comunicación se observa principalmente en el centro educativo de nivel alto. (Ver figura 9).

Por último, abordamos las puntuaciones en alienación, se observaron diferencias significativas entre las figuras de apego [$F(2,218) = 45.38, p < .001, \eta^2 = .29$], siendo en el caso de los amigos donde se encuentran las puntuaciones más altas en alienación en comparación con los padres ($p < .001$), no encontrándose diferencias significativas entre el padre y la madre ($p = .17$). Con respecto al centro educativo, no encontramos significación estadística [$F(2,109) = 0.22, p = .803$], ni tampoco el sexo tenía efectos significativos [$F(1,109) = 0.06, p = .81$]. La interacción entre género e institución educativa tampoco fue significativa [$F(2,109) = 0.79, p = .46$]. Las interacciones entre las figuras de apego con el sexo [$F(2,218) = 0.36, p = .70$] y el centro educativo [$F(4,218) = 1.28, p = .28$], tampoco fueron significativas. Y, por último, la interacción entre las figuras de apego, el centro educativo y el género no fue significativa [$F(4,218) = .41, p = .80$].

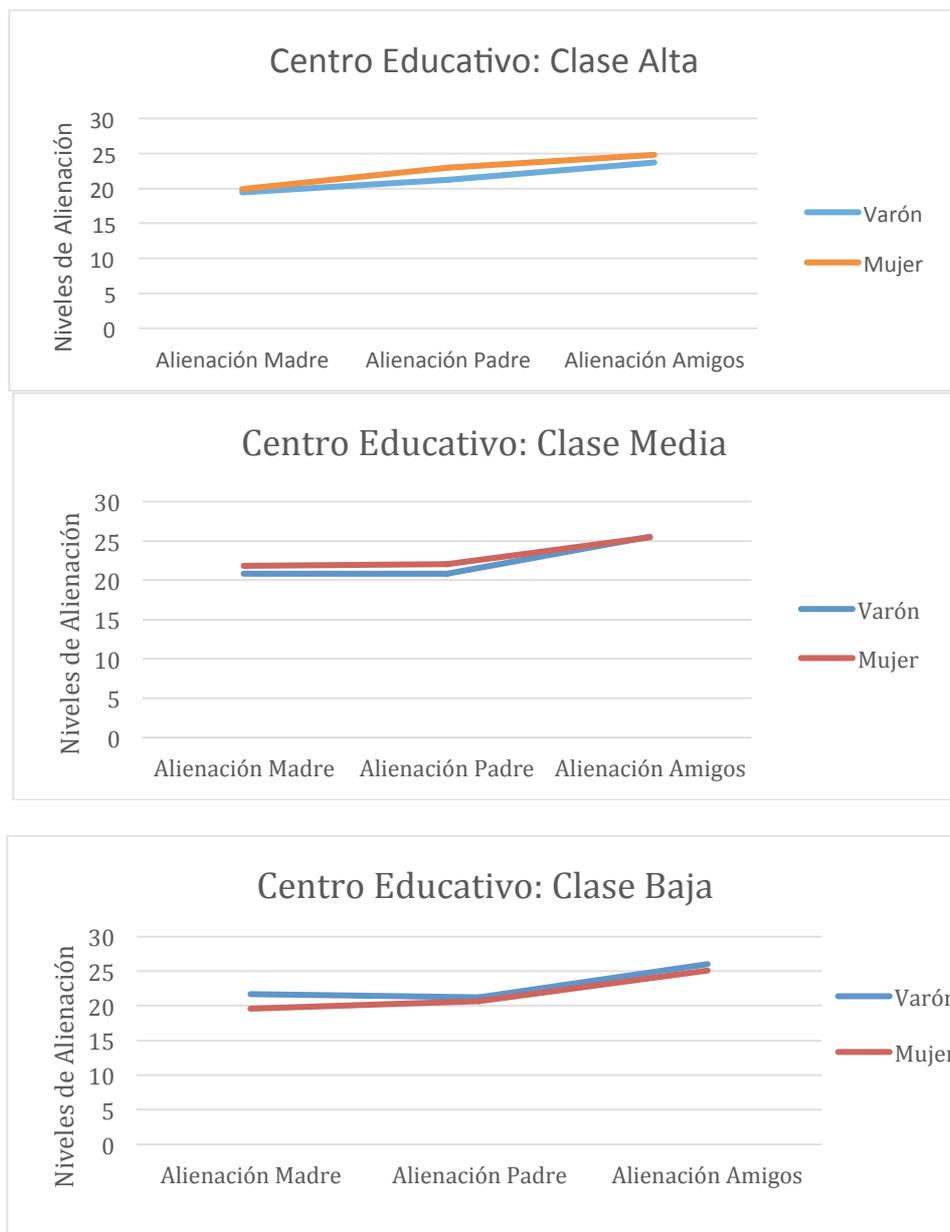


Figura 10. Promedios de la Alienación en las tres figuras de Apego en función del sexo en los tres niveles educativos.

En resumen, son los amigos las figuras de alienación para los alumnos independientemente del género y del centro educativo, y además en este caso no hay diferencias entre centros educativos. (Ver figura 10).

3.5.3 EXCLUSIÓN Y ASPIRACIONES: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y DEL CENTRO EDUCATIVO.

Cuando analizamos las puntuaciones en exclusión en función del tipo de exclusión, el centro educativo y del género, encontramos efectos significativos del tipo de exclusión [$F(5,650) = 24.27, p < .001, \eta^2 = .16$]. Las puntuaciones más bajas de exclusión tienen que ver con el rechazo por discapacidad ($M = 1.84, DT = 1.30$) o por color ($M = 2.21, DT = 1.37$), y las más altas por ser diferente ($M = 3.30, DT = 1.45$), por inteligencia ($M = 2.96, DT = 1.58$), por orientación sexual ($M = 2.90, DT = 1.65$) y por la clase social ($M = 2.85, DT = 1.31$). Las diferencias significativas se encontraban entre las dos primeras y las demás ($p < .001$).

El centro educativo tenía efectos significativos [$F(1, 130) = 5.86, p = .004, \eta^2 = .08$]. En el centro educativo de clase alta el grado de exclusión era significativamente superior ($p = .001$) al centro de clase media, no encontrándose diferencias significativas con el centro de clase baja (ver Tabla 16). No obtuvimos diferencias significativas en exclusión en función del género [$F(1,130) = 0.25, p = .61$], ni tampoco la interacción centro educativo por género fue significativa [$F(2,130) = 0.31, p = .74$].

Las interacciones del tipo de exclusión con sexo [$F(5,650) = 2.33, p = .04$], y con centro educativo [$F(10,650) = 2.18, p = .02$] no fueron significativas. Tampoco la interacción de segundo grado tipo de exclusión x sexo x centro educativo [$F(10,650) = 0.94, p = .50$].

En resumen, los tipos de exclusión más habituales son por ser diferente, por inteligencia, por orientación sexual y por la clase social para ambos sexos y en todos los centros educativos. Y estas exclusiones son más habituales en el centro de clase alta comparativamente con los de clase media. (Ver Tabla 5, Figura 11).

Tabla 5

Puntuaciones en exclusión y aspiraciones en función del género y el centro educativo

	Centro A		Centro B		Centro C	
	Clase Alta		Clase Media		Clase Baja	
Exclusión	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer
Clase Social	3.54 (0.97)	3.25 (1.11)	2.41 (1.30)	2.09 (1.27)	2.33 (1.30)	2.94 (1.46)
Color	2.15 (1.28)	2.50 (1.32)	1.59 (1.14)	1.64 (.727)	2.33 (1.30)	2.47 (1.66)
Diferente	3.46 (1.20)	3.56 (1.41)	3.36 (1.50)	3.27 (1.28)	3.08 (1.62)	2.94 (1.51)
Discapacidad	1.77 (1.48)	2.19 (1.36)	1.82 (1.18)	1.73 (1.16)	1.92 (1.31)	1.82 (1.49)
Orientación sexual	3.46 (1.43)	3.38 (1.29)	2.05 (1.49)	2.68 (1.78)	3.17 (1.59)	2.29 (1.51)
Inteligencia	3.38 (1.43)	2.05 (1.29)	2.68 (1.78)	3.00 (1.49)	3.00 (1.86)	3.18 (1.75)
Aspiraciones						
Económicas	5.08 (1.12)	5.13 (1.18)	4.37 (1.25)	3.44 (1.00)	4.69 (1.65)	4.09 (1.87)
Educativas	4.77 (0.44)	4.97 (0.18)	4.33 (1.00)	4.76 (0.52)	4.15 (0.38)	4.32 (0.48)
Social	2.85 (0.38)	2.90 (0.30)	2.33 (0.56)	2.56 (0.51)	2.54 (0.52)	2.62 (0.49)

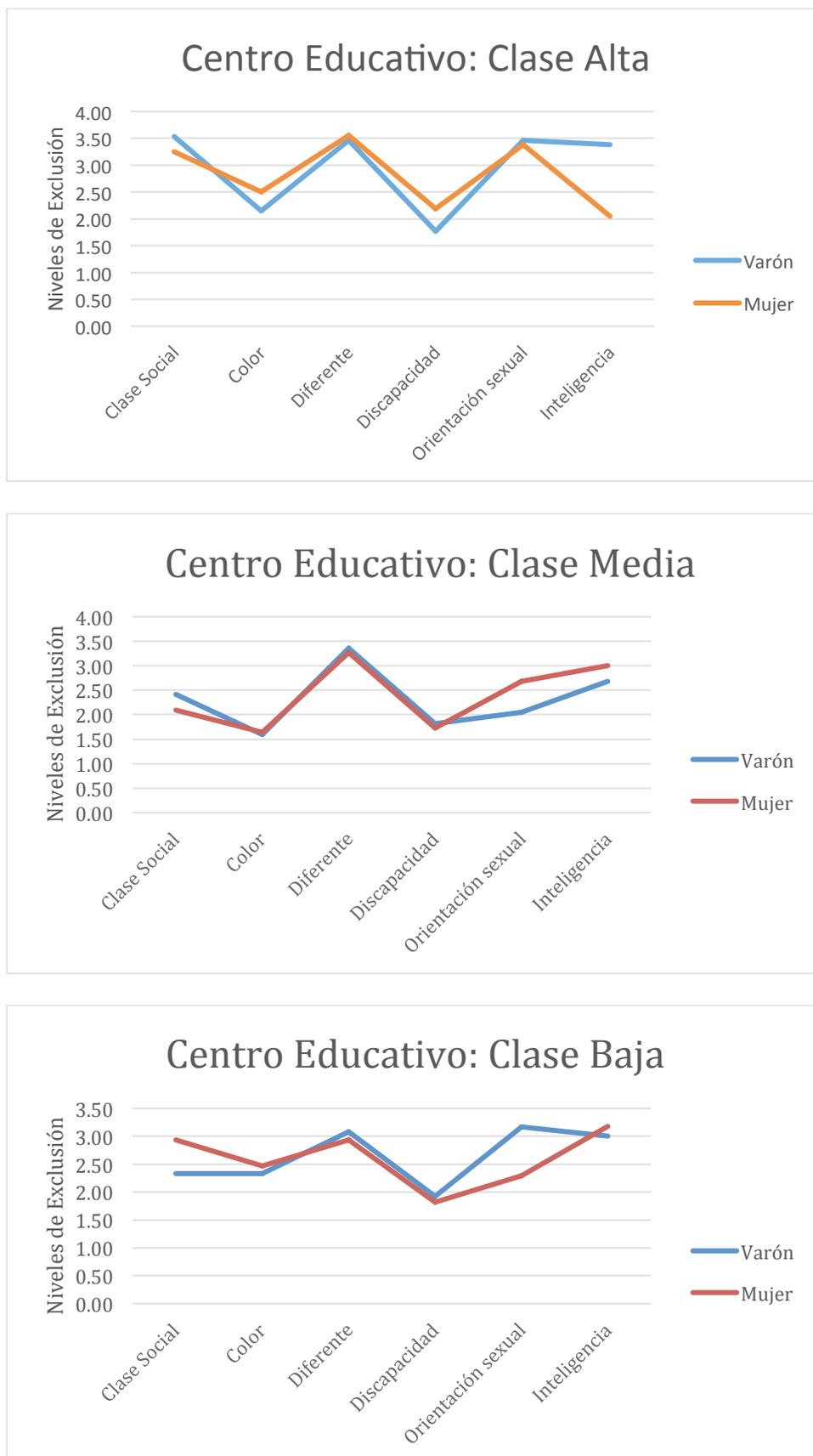


Figura 11. Puntuaciones promedio en exclusión en función del género y el centro educativo

Analizamos por separado cada una de las aspiraciones porque las escalas de medida eran diferentes. En aspiraciones económicas, encontramos diferencias significativas en función de la institución educativa [$F(2,144) = 11.10, p < .001, \eta^2 = .13$]. Las diferencias se encontraban entre el centro educativo de clase alta y los de clase media ($p < .001$) y baja ($p = .001$), no encontrándose diferencias significativas entre estos dos últimos. Los alumnos del centro educativo de clase alta tenían mayores aspiraciones económicas (ver Tabla 17). No encontramos diferencias significativas en cuanto al género [$F(1,144) = 2.36, p = .13$]. La interacción centro educativo por género no fue significativa [$F(2,144) = .62, p = .54$].

Por lo que respecta a las aspiraciones educativas, encontramos diferencias significativas en función de la institución educativa [$F(2,143) = 11.89, p < .001, \eta^2 = .14$], las diferencias se encontraban entre el centro educativo de clase alta y los de clase media ($p = .002$) y baja ($p < .001$). Los alumnos del centro educativo de clase alta tenían mayores aspiraciones educativas (ver Tabla 17). Encontramos diferencias significativas en cuanto al género [$F(1,143) = 6.42, p = .01, \eta^2 = .04$], las mujeres tienen un nivel superior de aspiraciones educativas. La interacción centro educativo por género no fue significativa [$F(2,143) = 0.26, p = .77$].

Por último, y en relación con las aspiraciones sociales encontramos diferencias significativas en función del centro educativo [$F(2,139) = 6.98, p = .001, \eta^2 = .09$], las diferencias se encontraban entre el centro educativo de clase alta y los de clase media ($p < .001$) y baja ($p = .002$), no encontrándose diferencias entre estas dos últimas. Las diferencias no fueron significativas en función del género [$F(1,139) = 0.15, p = .69$], ni la interacción género por centro educativo fue significativa [$F(2,139) = 0.49, p = .61$].

En resumen, las aspiraciones económicas, educativas y sociales son más elevadas en el centro educativo de clase alta en comparación con el centro de clase media, y además en el

caso de las aspiraciones educativas son superiores en el caso de las chicas. (Ver tabla V, Figura 12).

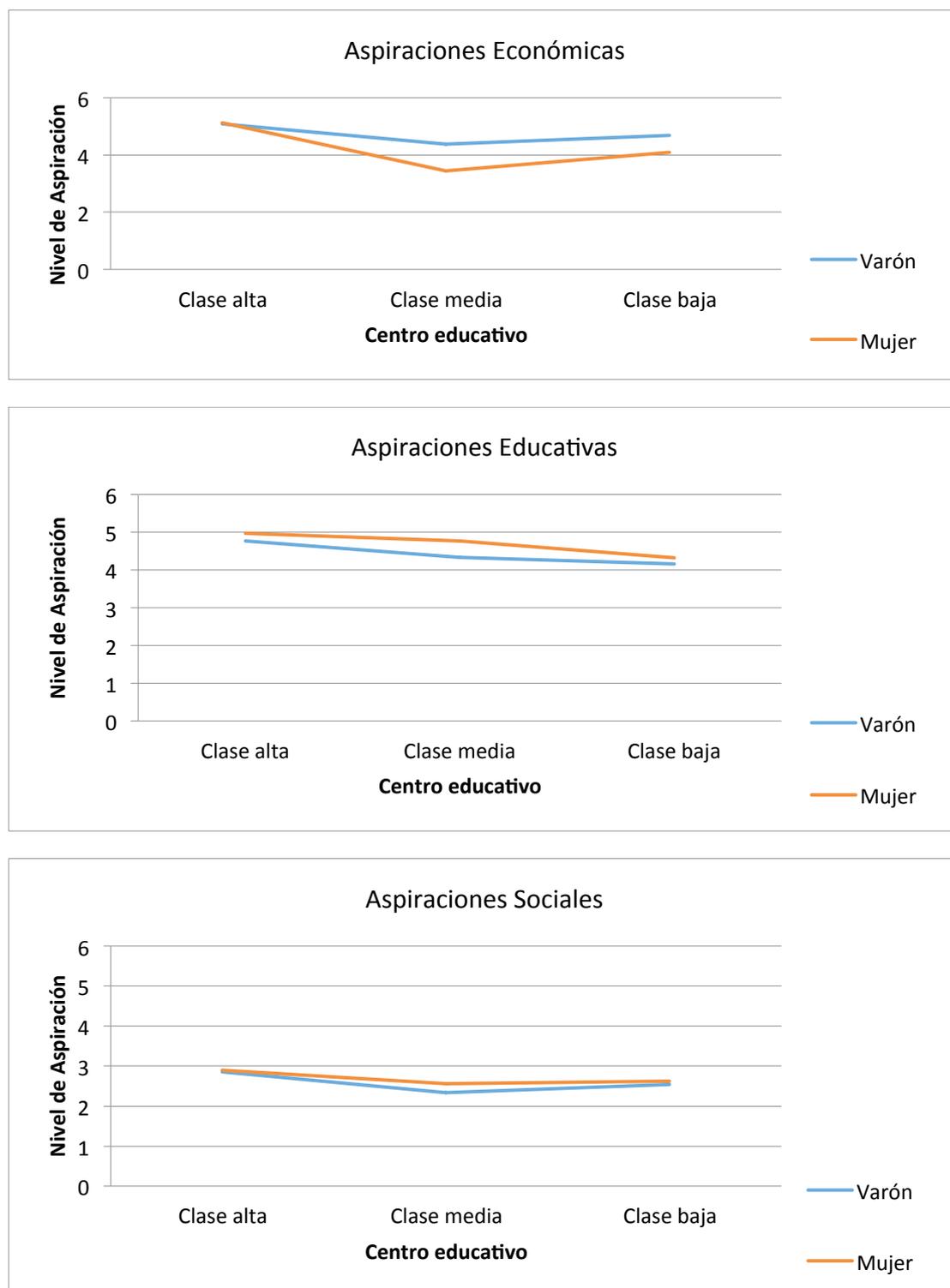


Figura 12. Niveles de aspiraciones (promedios) de los adolescentes en función del género y centro educativo.

3.5.4 RELACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES TIPOS DE AGRESIÓN Y VICTIMIZACIÓN POR GÉNERO Y CLASE SOCIAL.

En primer lugar obtuimos una correlación positiva y significativa entre la puntuación total en agresión y victimización [$r(134)=.49, p<.001$]. Cuando analizamos las relaciones entre las diferentes dimensiones, encontramos que la agresión proactiva se relacionaba significativamente con las tres dimensiones de victimización –social, verbal y física– [$r(134)=.31, p<.001, r(134)=.41, p<.001, r(134)=.39, p<.001$, respectivamente], y también encontramos relaciones significativas de la agresión reactiva con estas dimensiones [$r(134)=.40, p<.001, r(134)=.40, p<.001, r(134)=.30, p<.001$, respectivamente].

Posteriormente, analizamos la relación entre las agresiones y la victimización en función del sexo y obtuvimos relaciones significativas tanto en varones [$r(50)=.58, p<.001$], como en mujeres [$r(84)=.39, p<.001$], es decir, en todos los casos, unos mayores niveles de agresión están asociados a niveles más altos de victimización, sin embargo, la fuerza de esta relación es mayor en los varones que en las mujeres.

Cuando analizamos, las relaciones entre las distintas dimensiones de agresión y victimización, encontramos relaciones significativas entre los niveles de agresión proactiva y las diferentes dimensiones de victimización, tanto en varones como en mujeres; a excepción, de la victimización física en el caso de las mujeres, donde no se encuentra una relación significativa. En este caso, niveles más altos de agresión proactiva, no estarían asociados con niveles más altos de victimización física en las mujeres. Hay que destacar que la correlación más elevada de la agresión proactiva es con la victimización verbal, y principalmente en el caso de los varones, aunque también cabe destacar la correlación tan elevada entre agresión proactiva y victimización física también en varones. (Ver Tabla 6).

Por lo que respecta a las agresiones reactivas, también se observan relaciones significativas con todas las dimensiones de victimización a excepción de la victimización

física en el caso de las mujeres. En este caso debe destacarse que las correlaciones son elevadas entre la agresión reactiva y los tres tipos de victimización en los varones, especialmente con la victimización social. En el caso de las mujeres, la correlación de la agresión reactiva es significativa con la victimización verbal (Ver Tabla 7).

Tabla 6.

Correlaciones entre las diferentes dimensiones de victimización y agresión en función del sexo.

Sexo	Victimización social		Victimización verbal		Victimización física	
	V	M	V	M	V	M
Agresión Proactiva	.31*	.22*	.54***	.35**	.40**	.20
Agresión Reactiva	.54***	.32**	.44**	.39***	.43**	.21

En resumen, niveles más elevados de agresión se asocian con niveles más altos de victimización, tanto en varones como en mujeres. En el caso de la agresión proactiva, se asocia fundamentalmente con la victimización verbal y física en los varones. Por lo que respecta a la agresión reactiva, en el caso de los varones se asocian niveles elevados de agresión reactiva con niveles altos de victimización social, y en las mujeres, con niveles altos de victimización verbal.

Cuando analizamos las relaciones en función de los centros educativos. En primer lugar obtuvimos una correlación positiva y significativa entre la puntuación total en agresión y victimización en los diferentes Centros Educativos: A [$r(36)=.56, p<.001$], B [$r(51)=.49, p<.001$] y C [$r(41)=.41, p<.001$], en todos los casos se asociaban niveles altos de agresión y victimización.

Cuando consideramos por separado las distintas dimensiones de agresión y victimización, se encontraron relaciones significativas entre los niveles de agresión proactiva y de victimización verbal en el centro educativo B (nivel medio) y con victimización física en los Centros Educativos B (nivel medio) y C (nivel bajo). Por lo que respecta a la agresión reactiva; las relaciones más significativas se obtienen en el Centro Educativo B (nivel intermedio) con la victimización social y verbal, y en el Centro Educativo A (nivel alto) con la victimización verbal y física, (Ver Tabla 7).

Tabla 7.

Correlaciones entre las diferentes dimensiones de victimización y agresión en función del Centro Educativo.

Centro Educativo	Victimización Social			Victimización Verbal			Victimización Física		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Agresión proactiva	.37*	.28*	.25	.33	.48***	.33*	.30	.37*	.44**
Agresión Reactiva	.42*	.45**	.26	.49**	.40**	.37*	.45**	.18	.36*

Se puede decir que en los Centros Educativos B (nivel intermedio) niveles más altos de agresión proactiva se asocian con niveles elevados de victimización verbal, y niveles más altos de agresión reactiva, con niveles elevados de victimización social y verbal. En los Centros Educativos A (nivel alto), se asocian niveles altos de agresión reactiva y victimización física y por último, en los Centros Educativos C (nivel bajo), niveles elevados de agresión proactiva y victimización física.

3.5.5. RELACIÓN ENTRE EXCLUSIÓN, ASPIRACIONES Y CALIDAD DEL APEGO CON LAS CONDUCTAS AGRESIVAS Y LA VICTIMIZACIÓN.

En primer lugar, calculamos las correlaciones entre las variables exclusión, aspiraciones y el apego con la madre, el padre y los amigos, con cada una de las variables de victimización y agresión con el fin de incluir en los modelos explicativos, aquellas variables cuya correlación fuera significativa. En el caso de la victimización obtuvimos correlaciones significativas con las aspiraciones y con el apego, principalmente con el padre y los amigos. Por lo que respecta a las agresiones, se obtuvieron también relaciones significativas con las aspiraciones y el apego, pero en este caso principalmente con el apego hacia la madre. La variable exclusión no correlacionó significativamente con ninguna de las variables, (Ver tabla 8).

En todos los casos, las correlaciones fueron negativas por lo que puntuaciones más elevadas en victimización, estarían asociadas con puntuaciones más bajas en aspiraciones y en el apego.

Tabla 8.

Correlaciones entre las variables exclusión, aspiraciones, Apego y las diferentes dimensiones de victimización y agresión.

	Victimización Total (n=77)	Victimización Social (n=77)	Victimización Verbal (n=69)	Victimización Física (n=69)	Agresión Total (n=77)	Agresión Proactiva (n=77)	Agresión Reactiva (n=77)
Exclusión	-.01	.02	-.05	.01	.05	-.06	.13
Aspiraciones	-.31**	-.30**	-.15	-.25*	-.23*	-.23*	-.18
Apego Madre	-.14	-.08	-.21	-.19	-.30**	-.32**	-.23*
Apego Padre	-.28*	-.22	-.41***	-.20	-.25*	-.21	-.23*
Apego Amigos	-.41***	-.46***	-.09	-.25*	-.26*	-.20	-.25*

A partir de las correlaciones obtenidas, decidimos incluir aquellas variables cuya correlación con las variables criterio (victimización y agresión) era significativa, y además, las variables que en el apartado anterior habíamos obtenido, tenían efectos significativos sobre la victimización, el Tipo de Centro y el sexo, sobre las agresiones.

3.5.6. ANÁLISIS DE LAS REGRESIONES

En el caso, de la victimización total, se obtuvo un modelo explicativo significativo con dos variables predictoras: el tipo de centro y el apego con los amigos, que explicaba el 30% de la varianza [$F(2,79)=16.77$, $p<.001$, $R^2=.30$]. En el primer paso, entró en el modelo el Tipo de Centro que explicaba el 20% de la varianza [$F(1,80)=19.60$, $p<.001$], y en el segundo, el apego con los amigos [$F(1,79)=11.40$, $p=.001$] que contribuía en un 10% en la explicación de la victimización total. Destacar que las Aspiraciones que habíamos obtenido que correlacionaban significativamente con la victimización total, no entran en el modelo por su elevada correlación con el Tipo de Centro ($Tol=.75$) con lo cual la parte de varianza que podían explicar las aspiraciones es explicada por el Tipo de Centro.

Cuando analizamos por separado cada uno de los tipos de victimización, en el caso de la victimización social se obtuvo un modelo explicativo con las mismas variables predictoras, el apego con los amigos y el Tipo de Centro, que explicaba un 26% de la varianzas [$F(2,79)=13.82$, $p<.001$, $R^2=.26$], pero en este caso el orden de entrada de las variables en el modelo es inverso. En el primer paso, entró la variable apego con los amigos que explicaba un 20% de la varianza [$F(1,80)=20.18$, $p<.001$]; en el segundo, el Tipo de Centro que explicaban un 6% [$F(1,79)=6.6.16$, $p=.015$]. En el modelo explicativo cuando consideramos la victimización verbal incluía el Tipo de Centro y el apego con el padre [$F(2,79)=13.82$, $p<.001$, $R^2=.26$]. En el primer paso, entraba el tipo de Centro, explicando el 21% de la

varianza [F(1,72)=19.55, $p < .001$], y el segundo, el apego con el padre que explicaba el 6% [F(1,71)=5.83, $p = .018$]. Y, por último, la victimización física que únicamente expresada por el Tipo de Centro [F(1,72)=10.67, $p = .002$, $R^2 = .12$]. Señalar que las aspiraciones, como hemos comentado previamente, no entran en los modelos de victimización social y física por su elevada correlación con el Tipo de Centro (Tol=.76 y Tol=.73, respectivamente)].

Tabla 9.

Modelos de regresión paso a paso para explicar la victimización.

Pasos	Variables predictoras	Victimización Total		Victimización Social		Victimización Verbal		Victimización Física	
		B (E.T)	b	B (E.T)	b	B (E.T)	b	B (E.T)	b
1º Paso	Tipo Centro (0=Bajo-Medio; 1= Alto)	-7.80 (1.98)	-.38***	-	-	-1.69 (0.56)	-.34**	-1.37 (0.42)	-.36**
R^2_c		.20				.21		.12	
2º Paso/ 1º Paso	Apego Amigos	-0.20 (0.06)	-.33**	-0.19 (0.05)	-.40***	-	-	-	-
R^2_c		.10		.20		-		-	
2º Paso	Tipo Centro (0=Bajo-Medio; 1= Alto)	-		-3.79 (1.53)	-.25*	-	-	-	-
R^2_c				.06		-			
2º Paso	Apego Padre	-	-	-	-	-0.04 (0.02)	-.27*	-	-
R^2_c		-		-		.06		-	
R^2		.30		.26		.27		.12	

En resumen, podemos decir que la victimización se explica principalmente por el Tipo de Centro y, en el caso de la victimización social, también por el Apego con los amigos, y en el de la victimización verbal, por el Apego con el padre. Como los signos de las relaciones son negativos, se puede decir que la victimización es mayor en los centros de nivel medio y

bajo y que a mayor Apego con los amigos, en un caso, y con el padre, en otro, menor victimización. (Ver Tabla 9).

Cuando consideramos las agresiones totales, se obtuvo un modelo explicativo significativo con dos variables predictoras: el Apego con la Madre y las aspiraciones, que explicaba el 16% de la varianza [$F(2,79)=7.79$, $p=.001$, $R^2=.16$]. En el primer paso, entró en el modelo el Apego con la Madre que explicaba el 11% de la varianza [$F(1,80)=10.04$, $p=.002$], y en el segundo, las aspiraciones [$F(1,79)=5.02$, $p=.028$] que contribuía en un 5% en la explicación de las agresiones totales.

Cuando analizamos por separado los dos tipos de agresiones, en el caso de la agresión proactiva se obtuvo un modelo explicativo con tres variables predictoras: el Apego con la Madre, las aspiraciones y el sexo, que explicaba un 21% de la varianzas [$F(3,78)=36.91$, $p<.001$, $R^2=.21$]. En el primer paso, entró la variable Apego con la Madre que explicaba un 9% de la varianza [$F(1,80)=7.81$, $p=.007$]; en el segundo, las aspiraciones que explicaban un 7% [$F(1,79)=6.59$, $p=.012$], y por último, el sexo, explicando un 5% [$F(1,78)=5.23$, $p=.025$]. Por lo que respecta a la agresión proactiva, obtuvimos un modelo significativo con una única variable predictora el Apego con la Madre que explicaba el 8% de la varianza [$F(1,80)=7.30$, $p=.008$, $R^2=.08$].

Tabla 10

Modelos de regresión paso a paso para explicar la agresión.

Pasos	Variables Predictoras	Agresión Total		Agresión Proactiva		Agresión Reactiva	
		B (E.T)	b	B (E.T)	b	B (E.T)	b
1° Paso	Apego Madre	-0.13 (0.04)	-.35	-0.06 (0.02)	-.31**	-0.08 (0.02)	-.28**
R²_c		.11**		.09**		.08**	
2° Paso	Aspiraciones	-0.68 (0.31)	-.23	-0.34 (0.15)	-.24*	-	-
R²_c		.05*		.07*			
3° Paso	Sexo (V=0, M=1)	-	-	-1.18 (0.52)	-.23*	-	-
R²_c				.05*			
R²		.16		.21		.08	

En resumen, el Apego con la Madre parece ser la variable predictora más relevante en la explicación de las agresiones, aunque en el caso de las agresiones proactivas también son relevantes las aspiraciones y el sexo. Como en todos los casos el signo de los coeficientes de regresión es negativo, podemos decir, que puntuaciones más elevadas en agresión están relacionadas con puntuaciones más bajas en Apego con la Madre y en Aspiraciones, y además en el caso de la agresión proactiva, con ser varón. (Ver tabla 10).

3.5.7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO.

Revisando los objetivos y las hipótesis planteadas para este estudio, encontramos los siguientes resultados:

3.5.7.1. PRIMER OBJETIVO.

Incidencia de la agresión y la victimización en función de la clase social y el género.

- Hipótesis 1: Se espera que haya más agresión en los chicos que en las chicas.

Con respecto al tema de la agresión, hubo diferencia significativa relacionada con la variable del sexo. En efecto, nuestros resultados muestran que los chicos son más agresivos que las chicas en los tres contextos sociales estudiados.

Estos resultados están apoyando los estudios realizados por Vargas (2010), citados en la introducción, donde una de las conclusiones ha sido, que los chicos participaban más en la violencia física que las chicas.

Que los hombres sean los más agresivos en las tres clases sociales, nos sugiere que la educación en nuestra cultura, no les ha provisto de habilidades sociales, habilidades de comunicación y de autorregulación, que les permitan manejar sus estados emocionales. El pobre manejo de los impulsos agresivos, es una manifestación de falta de habilidades sociales y falta de inteligencia emocional, para poder hacerle frente a las situaciones que se les presentan.

En el libro “Educando a Caín” (Kindlon & Thompson, 1999), sus autores argumentan sobre las diferencias de la educación del hombre y de la mujer en la cultura occidental. A los hombres se les dan menos explicaciones de situaciones sociales y menos contacto afectivo y relacional, por miedo a que no sean fuertes y viriles.

Tomando en cuenta el aprendizaje que la neurociencia nos aporta sobre el funcionamiento del cerebro, a los hombres se les promueve que usen más la agresividad, el

cerebro de la supervivencia, para expresar sus estados emocionales. Cuando se desregulan atacan, por la falta de habilidades para ser empáticos.

“Nuestra capacidad de auto-regulación depende en buena medida de lo armonioso de nuestras interacciones tempranas. A través de las interacciones ligadas al apego, el niño aprende que otras personas tienen sentimientos y pensamientos similares y diferentes de los suyos, entra en sincronía con quienes están alrededor y desarrolla la auto-conciencia y las habilidades básicas para las relaciones sociales (empatía, control de impulsos, motivación) (Van der Kolk, 2014, citado por Navarro (2015 pág. 3).

De Moya, en sus estudios sobre la masculinidad en Rep. Dom., señala, citando a Kaufman (1997, pag. 186) que “la masculinidad es una noción totalitaria que produce intrincadas estrategias o juegos de poder para que los hombres se opriman y prevengan ser oprimidos”, lo que significa, que las relaciones entre los hombres establecen, quién es más hombre que quién y quién ejercerá el rol dominante y el dominado. Por lo que la cultura los impulsa a desarrollar la agresividad como manera de sobrevivir. Los roles sociales asignados en nuestra cultura, en la casa y en la calle, forman diferentes tipos de masculinidades, dependiendo de cuáles hombres llegan a dominar y cuáles serán los dominados.

Estudios consultados para esta investigación, también demuestran cómo la agresividad está asociada con pobres habilidades sociales, deficiencias para el manejo y solución de problemas, dificultades emocionales y académicas (Waasdorp et al., 2012), autoestima baja, (Estévez, et al., 2007), maltrato de los padres y sentirse víctimas de acoso escolar (Seeds, et al., 2010).

Otro estudio presentado, corrobora este resultado. Cava, Musuti y Murgui (2006), analizaron cómo se relacionan las variables familiares y personales en la explicación de la violencia escolar, considerando tanto posibles efectos directos como indirectos, del contexto familiar del adolescente. Los resultados de dicho estudio revelaron, que hay una mayor

incidencia de conductas violentas en los varones; no obstante, no solo las agresiones directas son más evidentes en los chicos, sino que también su actitud ante la autoridad escolar, parece ser más negativa que la de las chicas.

Si la conducta agresiva es reforzada por el entorno, alcanzando alta popularidad y liderazgo, se mantendrá en el tiempo. El estudio de Waasdorp et. al. (2012), también señala que los varones con agresividad manifiesta son más populares que las mujeres con agresividad manifiesta. Ocurre lo contrario con la agresividad encubierta o relacional, que se da más en las mujeres. Este aspecto es interesante, pues la cultura acepta y promueve la agresividad manifiesta en los hombres, pero no en las mujeres.

- Hipótesis 2: Se espera que haya más agresión reactiva que proactiva.

Con respecto a los resultados del tipo de agresión, que fue predominante entre la reactiva-proactiva, en los tres colegios prima la agresión reactiva. Es decir, ésta fue superior a la proactiva en las tres clases sociales. Según Raine et al. (2006), esta agresividad se asocia con impulsividad, hostilidad, ansiedad social, por la falta de amigos íntimos, acompañada de ideas de referencia, que los mantienen con expectativas negativas en su contexto relacional. Es considerada una agresividad que pone al sujeto permanentemente a la defensiva, es decir, que no se siente seguro en la relación con sus iguales en sus contextos educativos.

En la etapa de la adolescencia, sentirse aceptados por el grupo es su meta principal. Esta aceptación e inclusión en el grupo dependerá de sus habilidades sociales y de la autoestima que desarrollaron en el seno familiar, que le ayudarán a vencer los prejuicios sociales y la exclusión que existen en la sociedad y que se transmiten dentro del sistema escolar. Ramos, M (2007).

En una menor proporción aparece la agresividad proactiva, la cual se asocia a falta de empatía, conductas psicopáticas, delincuencia juvenil y comportamiento criminal, según los

autores de la prueba usada en este estudio. Se caracterizan por una relación superficial y con pobres habilidades sociales con sus compañeros; pueden ser muy populares entre sus iguales, con un encanto superficial que atrae a sus pares.

- Hipótesis 3: Se espera que haya más agresividad pro-activa y reactiva, en la clase social baja.

Los resultados nos dicen que no hubo diferencias significativas por clase social, en cuanto a la manifestación de la violencia. En esta investigación no se confirma la idea de que los pobres son más agresivos; la masculinidad trasciende la familia y se vincula con patrones sociales que se transmiten a través de la cultura. La aceptación de los hombres en nuestra cultura se vincula con la agresividad con la que demuestran el poder sobre los otros. Las mujeres no tienen que demostrar este poder y no es aceptada en nuestra cultura, la agresividad manifiesta en las mujeres.

A partir de estos resultados se puede entender que la agresividad no es un fenómeno aislado y ligado al contexto económico. La violencia está relacionada a factores vinculados con el ambiente familiar, la relación de pareja, el estilo de autoridad de los padres, las relaciones afectivas que se manifiestan en el estilo del apego, la autoestima del individuo, la flexibilidad para adaptarse a las necesidades de cada etapa del desarrollo del ciclo de vida familiar, de cada miembro de la familia, las habilidades comunicativas y los valores familiares (Isiklar, SAr & Celik, 2012; Navarro, 2015; Cava, Misuti & Murgui, 2006; You, Lee, & Lee, 2015; Thompson, 2015).

En las clases sociales media y baja, la necesidad de supervivencia le quita tiempo de calidad a la vida de la familia para poder educar a sus hijos en valores y con espíritu crítico. Lo que no es igual son los matices de la agresión por exclusión, que se da más en la clase social alta que en las demás clases sociales en este estudio.

- Hipótesis 4: Se espera que haya más violencia pro-activa en los chicos que en las chicas.

La agresividad pro-activa, fue mayor en los chicos que en las chicas, ya que los niveles de agresión se dan en función del género y no del contexto educativo y social. Por lo que, los varones, muestran niveles de agresividad reactiva y pro-activa más altos que las mujeres, en los tres contextos educativos.

Esto puede estar fuertemente ligado a los aspectos de la cultura patriarcal en la República Dominicana, donde se refuerzan a nivel social y familiar la agresividad en el hombre, como una manera de expresar su virilidad. “La sociedad dominicana tiene el desafío de romper con la visión tradicional de que el hombre debe ser violento, machista, negar la emocionalidad y que debe concebirse como superior a la mujer” dice Pichardo Almonte (2013 pág. 1); es importante que los hombres dominicanos reconozcan que la masculinidad no tiene que estar asociada a la violencia.

Tenemos un índice de feminicidios muy elevado en el país. Según la investigación realizada por Bogaert (2014), sobre agresores que han maltratado a sus mujeres, un factor que tenían en común, se relaciona con el abandono de ambas figuras parentales en la etapa temprana de la vida, impidiendo que estos chicos abandonados puedan desarrollar habilidades de regulación emocional que le permitan manejar los conflictos y las diferencias sin abusar de sus parejas.

El modelaje de la exclusión que se da en las familias de clase alta, contribuyendo también los prejuicios aprendidos en la sociedad, sirve para mantener el “statu quo” en las clases privilegiadas; se refuerza como un círculo vicioso, la agresividad de las clases privilegiadas a las clases sociales, media y baja, promoviendo la dinámica de la exclusión en

todas las esferas sociales. Se generan desigualdades sociales y éstas contribuyen a que exista la delincuencia.

3.5.7.2. SEGUNDO OBJETIVO.

Calidad del apego de los estudiantes hacia sus padres e iguales en función del género y la clase social.

- Hipótesis 5: Se espera que haya diferencia entre las figuras de apego de la madre, el padre y los amigos.

Fue significativa la diferencia entre las tres figuras de apego: la madre, el padre y los amigos. El apego mayor fue hacia los amigos, sobre todo en la escuela de clase alta, también la escala confianza fue más alta para los amigos que para los padres. En la sub escala comunicación, los amigos obtuvieron el segundo lugar después de la madre, es decir, se comunican más con la madre. En cuanto a la sub-escala alienación, fue más alta con los amigos. Es decir, que aunque estén más cercanos por la etapa de desarrollo, presentan inseguridad en el vínculo. Este tipo de resultado se relaciona con un estilo de apego ambivalente, según los autores del IPPA, Armsden y Greenberg (1987).

En esta etapa del desarrollo, los adolescentes se sienten más cercanos a los amigos que a los padres. Los resultados coinciden con lo esperado por la etapa de desarrollo de los adolescentes. Estos resultados coinciden también con investigaciones consultadas en el marco teórico (You, Lee & Lee, 2015; Holmbeck; Steinberg, 1987; Steinberg and Morris, 2001).

Estudios que examinan los cambios en las relaciones de los adolescentes con sus padres, en la comunicación, manifestación del afecto, entre otros, generalmente han indicado que estas relaciones muestran una reducción de su cercanía y un incremento en los niveles de conflicto a los inicios de la adolescencia, incrementando la distancia emocional en esta etapa del ciclo vital (Holmbeck, 1996; Steinberg, 1987; Steinberg and Morris, 2001).

En la adolescencia, los vínculos de apego se transforman y son transferidos de los padres a los pares y a la pareja, de manera gradual. Por eso, en el estudio sobre el apego de los adolescentes, se incluyen la relación con los pares, y, eventualmente, con las parejas. Sin dejar de lado la importancia de los padres, el grupo de iguales será su referencia.

Cuando llegan a sus vidas relaciones que generan intimidad y cierto grado de dependencia, los adolescentes sienten un elevado grado de ansiedad y muchas veces generan barreras para retomar el control. Si encuentran vínculos seguros con sus iguales, buscarán mejorar la calidad de la relación, teniendo un apego ganado por los nuevos vínculos creados (Barudy y Dantagnan, 2005).

Se teoriza que las relaciones entre los adolescentes y los padres cambian substancialmente durante la adolescencia, debido a que los adolescentes pasan a ser más independientes (Colin, 1996). Por otra parte, las representaciones del apego, las cuales se piensa que son formadas a finales de la niñez y en los principios de la adolescencia (Bartholomew, 1993) tienden a no cambiar mucho a través del tiempo (McCormick and Kennedy, 1994).

De ahí la importancia de los grupos de iguales para los adolescentes, para que puedan lograr con esos vínculos, su independencia y autonomía de los padres. La independencia de los padres, si han tenido un buen vínculo, los ayudará a superar la presión de grupo, aunque generen vínculos con los amigos.

En un estudio sobre “Apego, Relaciones Románticas y Auto-concepto en Adolescentes Bogotanos”, demostraron que la percepción de apego que tienen los adolescentes de sus relaciones con sus padres y pares, ejerce una influencia importante en el nivel de auto-concepto total de los jóvenes en ese momento de sus vidas, lo cual parece indicar, que mientras mayor seguridad perciba el joven en su vínculo de apego con las figuras más cercanas, formara un modelo positivo tanto de sí mismo como de sus relaciones

(Castellano, Delgado, Fortoul y Rozo, 2009).

Llama la atención que la madre es la figura a la que se tiene menor calidad del apego. También los resultados de este estudio indican, que los hijos tienen mayor comunicación con la madre, aunque tienen menos confianza hacia ella. También es con la que tienen menos alienación, es decir, la que les provoca menos sentimientos de soledad, exclusión y depresión. Indican que no se sienten solos, aunque no puedan tenerle confianza. Es decir, que están más accesibles las madres para comunicarse, que los padres y los amigos, pero la calidad de la comunicación no genera confianza a los hijos. Los hijos buscan su compañía, pero no les genera confianza. Este tipo de apego se relaciona con un estilo ambivalente. Según los autores del IPPA, Armsden y Greenberg (1987), se comunican con la madre, pero con ansiedad. También hay que tomar en cuenta que los hijos necesitan independizarse de la madre para desarrollar su identidad.

Esto puede estar relacionado con el hecho de que la madre es la que siempre está corrigiendo a los hijos en el día a día; el padre en nuestra cultura es más periférico. Según Bogaert (2014), la madre también en esta generación, está fuera del hogar trabajando y los hijos tienen poco tiempo con ella para que puedan crear una base de seguridad y salud emocional. Su ausencia y el mal manejo de la autoridad en los momentos que está presente, hacen que la relación con los hijos se deteriore, sobre todo en la edad de la adolescencia, que es donde empiezan a tomar distancia de los padres y acceden más al mundo fuera del círculo familiar.

Tienen mejor calidad de apego hacia el padre que hacia la madre, aunque la sub-escala comunicación indica que se comunican menos con el padre que con la madre y los amigos. En las sub-escalas confianza y alienación, los padres quedaron en segundo lugar.

Parece que, aunque el padre esté más periférico que la madre, la calidad del intercambio relacional es menos conflictivo. Este estilo de apego, se relaciona también con un estilo ambivalente.

En los estudios consultados, en relación con el apego hacia el padre y la madre, los jóvenes reportan un deterioro en la calidad de sus relaciones en la etapa de la adolescencia. Hay una clara diferencia entre el apego entre miembros del mismo sexo, con el apego de miembros del sexo opuesto, siendo el apego con los miembros del mismo sexo de mayor cualidad, que los del sexo opuesto. También estos resultados sugieren que la calidad del apego entre los hijos y padres del mismo sexo tiende a disminuirse durante la adolescencia, pero esto se da de manera lenta y gradual (Papini et al., 1991, Paterson et al., 1994)).

Aunque otros estudios, que han examinado la relación entre la familia y relaciones extras-familiares durante la adolescencia han demostrado, que la fuerza de esta relación no disminuye y que los padres conservan una influencia sustancial en el desarrollo de las relaciones sociales de los adolescentes fuera de la familia, esta relación que se preserva en el tiempo, puede relacionarse con haber generado un apego seguro con los hijos y con el buen manejo de la autoridad (Snyder, et al., 1986; (Fuligni & Eccles, 1993).

Los estudios que examinaron los aspectos más negativos de las relaciones entre pares, tales como la asociación con compañeros desviados (Snyder et al., 1986) o la orientación de pares extrema (Fuligni y Eccles, 1993) demostraron que la práctica de una disciplina inadecuada, el rigor de los padres y un alto nivel de control, puede llevar a los adolescentes a invertir más tiempo y atención en sus relaciones con los compañeros.

Dependiendo de si existe un apego seguro, o un apego inseguro ambivalente, evitativo o desorganizado con los padres, también incidirá en el tipo de apego que asumirán con sus iguales y parejas.

Adolescentes que están fuertemente orientados a pares y a opinión más negativa de sí mismos (Conger et al., 1992), experimentan más problemas emocionales (Kandel y Davies, 1982), y no parecen recibir apoyo de sus compañeros (Dekovic y Meeus, 1995).

- Hipótesis 6: Se espera que haya diferencia en la calidad del apego con los padres y amigos en función de la clase social.

En la clase social alta tienen mayor calidad del apego con los padres que en las otras clases sociales. Coincide en parte con Castellano, Delgado, Fortoul y Rozo (2009), en su estudio sobre apego parental, vínculo con pares y su relación con el género y el estrato social, quienes encontraron en la variable padre-afecto, que los adolescentes de la muestra del colegio de estrato alto, son los que están más vinculados afectivamente con el padre, aunque con la madre presentaban un control frío.

En el presente estudio, este resultado podría asociarse, a que el padre de clase social alta es quien los ayuda a mantener sus privilegios y se relaciona con ellos probablemente con menos estrés que los padres de otras clases sociales. También apoyan a sus hijos en la consecución de sus metas, de sus aspiraciones, dándoles múltiples oportunidades para tener una mejor educación.

Las madres pueden estar más relajadas, pues no tienen la presión económica de las madres de clase social media y baja; tienen también el apoyo de múltiples servicios domésticos, que les ayudan con las responsabilidades del hogar, que las madres de clase baja y de clase media, insertas en el mundo laboral, teniendo que hacer tareas del hogar, y con restricciones económicas.

En los resultados cuantitativos de este estudio, los jóvenes de clase social alta, tenían mayores aspiraciones económicas, educativas, sociales y profesionales, que los jóvenes de

clase media y clase baja. Estas aspiraciones son incentivadas por los padres, desde que sus hijos son muy pequeños.

Parson (1967), en su obra “Ensayos de Teoría Sociológica” comenta, que la clase social a la que pertenece un individuo determina oportunidades de vida en aspectos que no se limitan a la situación económica en sí misma, sino también en aspectos como educación, oportunidades de recreación, formas de comportarse, gustos, preferencias y en sus creencias.

Los padres de clase social alta pueden comprometerse en las prácticas que incentivan y estimulan los talentos, opiniones y habilidades de sus hijos (Lareau, 2001).

Los padres les dan acceso a mayores posibilidades de consumo de los productos culturales considerados cultos y populares y consumen más cultura general (Peterson, 1992, citado por Requena 2013). Esto podría ser muy valorado por los hijos.

3.5.7.3. TERCERO OBJETIVO.

Exclusión y aspiraciones en función de la clase social y género.

- Hipótesis 7: Se espera que haya diferencias entre los diferentes tipos de exclusión.

La escala exclusión ayuda a comprender, cuáles de las siguientes áreas evaluadas, exclusión por clase social, por ser diferente, por color, por inteligencia, preferencia sexual y por ser discapacitado, predominan en las tres clases sociales.

Esta exclusión ayuda a entender el fenómeno de la agresión, y las razones y creencias que generan el juego de las víctimas y victimarios.

Las escalas más bajas de exclusión tienen que ver con el rechazo por el color y por ser discapacitados. Las exclusiones más significativas fueron: por ser diferentes, luego por inteligencia, por orientación sexual y por clase social en ambos sexos, y en todos los contextos educativos.

La exclusión por discapacidad, es la que está más baja en todos los centros educativos. Hay mayor sensibilidad por el tema de los discapacitados en el país, con todo el apoyo que ha dado el gobierno e instituciones privadas al tema de la inclusión de los que viven con discapacidad. Con respecto al color, somos un país mulato, con familias multicolores; esta realidad puede influir en que no se excluya tanto por el color.

Con respecto a la inteligencia, despierta muchos celos en los estudiantes, el que tiene mayores habilidades académicas. Como comentamos en el marco teórico, la escuela puede ser un lugar de información contradictoria. Por un lado, los papás y maestros los motivan para que sean brillantes, pero cuando lo logran, son ridiculizados por los demás compañeros de clase, por celos.

El tipo de dinámica que los jóvenes asumen entre los iguales en la escuela, puede reflejar una dinámica familiar conflictiva (Espaillat 2007).

Con respecto a la orientación sexual, los varones dominicanos son socializados en un ambiente fuertemente restrictivo y prohibitivo, que seguramente deteriora su espontaneidad, autenticidad y alegría, produciendo mucha hipocresía y neurosis (De Moya, 2004). El mismo autor citado establece, que se está produciendo una sociedad que promueve un temor irracional a que el hombre se convierta en mujer, es decir, que, según la óptica de esta sociedad, que se degenere. Un ejemplo concreto de este temor, es el miedo a que sus hijos se conviertan en homosexuales, lo cual impulsa a la madre a tomar la postura de ser la guardiana de su sexualidad (De Moya & García, 1996) aliándose con otros familiares a implementar una especie de “política de género” e instalar la homofobia (Kimmel, 1993, 1997) para evitar cualquier cuestionamiento de la masculinidad por parte del padre. El miedo a la homosexualidad entre los jóvenes, es evidencia de la forma en que se trabaja la masculinidad en nuestro país.

Con respecto a la exclusión del diferente, es importante comprender qué sucede con los patrones cerebrales y los procesos mentales, que se han convertido en hábitos aprendidos, de nuestros contextos cercanos. Vemos que, usando la comparación, los jóvenes aceptan por un patrón mental de buscar igualar, según nos explica la programación neurolingüística, a quiénes aceptarán en su núcleo cercano. El igualador ve primero las similitudes o los puntos en común entre los diversos elementos, al momento de compararlos; si son iguales a él los incluye, buscando el sentido de pertenencia por igualación.

El diferenciador ve las diferencias primero en los diversos elementos, al momento de comparar. Las personas que buscan diferencias se enfocan en lo negativo, lo que no funciona, antes de ver lo que funciona. Cuando se rechaza al diferente, como no lo han podido igualar a sí mismo en las comparaciones, lo rechazan, lo marginan, lo invisibilizan, y lo excluyen, porque buscan el poder en las diferencias. Siendo las personas de clases sociales, totalmente diferentes en sus hábitos de consumos y en el acceso a parte de la cultura a la que solo tiene acceso la clase alta, que tendrá también un nivel de educación superior, no es de dudar que todos estos aspectos, hagan que se rechace al diferente y al que pertenece a diferentes clases sociales.

- Hipótesis 8: Se espera que haya diferencia en los diferentes tipos de exclusión en función de la clase social.

Esta hipótesis se cumplió. En el contexto educativo de clase alta, el grado de exclusión era significativamente superior al contexto de clase media, y en segundo lugar le seguía el contexto de clase baja. El modelo de exclusión se transmite culturalmente desde la clase alta, a la media y la baja, las cuales terminan emulando esta forma de relacionarse que conlleva la no aceptación del otro. Da permiso a seguir con modelos de dominación y de abuso de poder. En la clase alta, esto permite que el rico siga siendo rico, porque no

desarrolla empatía con el dolor del otro. Solo así se justifica que exista la explotación del hombre por el hombre.

La exclusión es más visible en los estratos altos, y donde menos se manifiesta es en la clase media. En el centro educativo de clase alta, hay más exclusión y menos victimización, sin embargo, en la clase media y baja, hay menos exclusión y más victimización.

La violencia simbólica y estructural, nos ayuda a entender cómo las clases altas excluyen y victimizan a los que son diferentes.

Como comentamos en el marco teórico, en los colegios de clase alta se excluye al que no llena las expectativas de esa clase. Al diferente, y al que pertenece a otra clase social. La discriminación es fuerte, el dolor del excluido se preserva en el tiempo y a la vez, el sufrimiento es interminable para aquel que necesita el reconocimiento de la imagen externa para poder vivir. Se vive con muchos sentimientos de soledad y abandono, y con una dificultad de desarrollar conductas empáticas que promuevan la comprensión del dolor del otro, por una incapacidad de desarrollar un sí mismo auténtico, capaz de pensar y de conectarse con sus propios sentimientos.

Según plantea Khan (2011), los excluidos en el St. Paul's School, que no pertenecen a la elite social, aunque tuvieran el dinero para pagar esa educación privilegiada, generaban en ellos sufrimiento y afectaba su percepción personal. De ahí que no puedan ser solidarios con los que sufren y se mantengan como promotores de injusticias sociales. El culto al dinero rige sus vidas, por lo que los verdaderos valores de la convivencia humana no se manifiestan. Se rigen por la ética de la conveniencia, que promueve la competitividad y un culto a lo externo. Usan a los demás descalificando a todo el que no pertenezca a la clase social dominante. Khan (2011), explica ampliamente cómo a los estudiantes del St. Paul's School, los preparan para ser parte de la clase dominante haciéndolos sentir especiales y diferentes a los demás.

En la clase social alta es donde se da más exclusión por clase social, por ser diferentes, por preferencia sexual y por ser inteligentes; este tipo de violencia simbólica los prepara para ser la clase dominante.

- Hipótesis 9: Se espera que haya diferencia en las aspiraciones de los estudiantes en función de la clase social y género.

Las aspiraciones económicas, educativas y sociales, son mayores en los estudiantes del contexto educativo de clase alta, en comparación de los estudiantes del contexto de clase media y de clase baja. Con respecto al género, las mujeres tienen mayores aspiraciones educativas.

Sobre todo, la clase social alta, presenta mayores aspiraciones económicas, sociales, profesionales y educativas, y también, como veíamos anteriormente, es la que más excluye, siendo la exclusión, una violencia silente y simbólica. Mientras más altas son sus aspiraciones, más alta es la imagen de sí mismo y mayor es la aceptación personal porque aumenta su autoestima, basada muchas veces en sus posibilidades económicas.

En general, las diferencias en las normas de los estilos de crianza de las diferentes clases sociales son evidenciadas prácticamente en todos los estudios. Padres bien educados y de buena clase social, crían niños independientes, directivos, con mejor autoestima y la habilidad de tomar buenas decisiones, mientras que los menos educados y de menores estratos sociales, se centran en la disciplina, obediencia y conformidad para las reglas pre-establecidas (Putnam, 2015, p.119).

3.5.7.4. CUARTO OBJETIVO.

Asociación entre los diferentes tipos de agresión y victimización por género y clase social.

- Hipótesis 10: Se esperan relaciones significativas entre los diferentes tipos de agresión y victimización por género y clase social.

Nuestros resultados muestran una importante asociación entre la perpetración de agresiones y la victimización. Es decir, que las personas que agreden, tienden a sentirse agredidas, y, de esa manera, se perpetúa el círculo de la violencia en la familia y en los sistemas escolares. Tanto en los varones como en las mujeres, los niveles de agresión se asocian a la victimización, aunque aparece especialmente en los varones.

Estos resultados corroboran la idea de que algunas víctimas están a la defensiva, presentando un patrón conductual similar al de los agresores reactivos, con falta de control emocional, y que, según los factores contextuales, pueden asumir el rol de agresor-víctima. Los agresores se sienten víctimas y argumentan sus hostilidades como resultado de las ofensas que sienten que reciben, cuando no les dan todas las atenciones que su carácter dependiente demanda.

Según Elsaesser, Gorman-Smith & Henry (2013), las creencias y percepciones individuales sobre la aceptación de la violencia, que se aprenden en el ambiente familiar, inciden de manera más contundente para que se de la violencia, que los factores externos o del ambiente.

En hogares donde se trabaje con valores, se promueva el respeto, y se desarrollen creencias asociadas a que hay alternativas no violentas para resolver los conflictos, se promoverá un ambiente de armonía; estos factores son los que previenen los riesgos de que se desarrollen conductas violentas. Una familia que genere apego seguro, necesita a su vez, tener el apoyo de los contextos socializadores que transmiten la cultura donde están inmersas, para que se haga más fácil la parentalización.

Tanto la agresión proactiva como la reactiva, se relacionan con los tres tipos de victimización, física, social y verbal, independientemente del género. Es decir, que el que

asume una violencia delictiva, o una violencia social, se ha sentido abusado física, social y verbalmente.

La agresividad proactiva se asocia a los tres tipos de victimización, exceptuando la victimización física en el caso de las mujeres. En los hombres, la agresión proactiva se asocia más con la victimización física y la victimización verbal.

La agresividad reactiva se asocia con todas las dimensiones de la victimización, en los varones especialmente con la victimización social, es decir, los varones se sienten más excluidos que las mujeres, y en las mujeres, la agresividad reactiva se correlaciona con la victimización verbal, o maltrato verbal.

En resumen, con respecto a los varones, la agresión proactiva, que está vinculada con agredir físicamente y con actos delictivos, se asocia fundamentalmente con haberse sentido victimizados verbal y físicamente. Un varón que asume este tipo de agresión, ha sido golpeado, burlado, comparado, ridiculizado, delante de sus compañeros. El haber recibido este tipo de maltrato en la escuela, conjuntamente con el maltrato en el hogar, genera el desarrollo de este tipo de personalidades que tienden a tener un perfil delictivo. Por lo tanto, la diferencia con respecto a asumir una agresividad pro-activa o una agresividad reactiva en los varones, la hace el haber sido maltratado físicamente en el contexto educativo B y C.

La agresión reactiva en los chicos, que se vincula con conductas hostiles, impulsivas y con la exclusión, aparece en varones que también se han sentido excluidos y tratados hostilmente, cuando en la adolescencia es muy importante sentirse que pertenecen a su grupo social y sentirse incluidos.

En las mujeres, la agresión reactiva se asocia con niveles altos de victimización verbal, es decir, sentirse ridiculizadas, comparadas, burladas, es lo que más despierta su agresividad relacional o de exclusión. Las mujeres tienden a ser más verbales, por lo que su agresividad se manifiesta más de esa manera; las chicas que agreden físicamente son

rechazadas y no aceptadas, al contrario que los chicos, es decir, la agresividad física no es aceptada socialmente en las chicas, y en los chicos si es aceptada. (Waasdorp *et al.* 2012).

Por centro escolar, las relaciones entre agresividad y victimización se dieron de la siguiente manera:

En el Centro Educativo A, de clase alta, en los chicos y chicas se relaciona la agresividad relacional, la exclusión, con sentirse victimizados verbal y físicamente. Lo que dispara esta agresividad es haberse sentido maltratados a través de burlas, comparaciones, sentirse ridiculizados delante de sus compañeros y haber sido maltratados físicamente. A diferencia de las demás clases sociales en este estudio, el ser victimizado físicamente no se asocia con la agresividad pro-activa.

En el Centro Educativo B, de clase media, la agresión pro-activa la detona el sentirse maltratados verbal y físicamente, por lo que pensamos que variables sociales, familiares y personales, que inciden en la vivencia del abuso y el maltrato, además de la victimización verbal y física, pueden estar influyendo en que se dé este tipo de agresión. La agresividad reactiva la detona el sentirse excluidos y maltratados verbalmente.

En el Centro Educativo C, de clase baja, la agresión pro-activa se relacionó con la victimización física. Es decir, que lo que condiciona esa agresividad delictiva, es haber sido maltratados físicamente delante de sus compañeros. Al igual que en el Centro Educativo B, otras variables pueden influir a que se dé este tipo de agresividad, se relacione con situaciones económicas, sociales, familiares y personales.

Lo que si podemos observar es que la victimización física, se relaciona más con la aparición de la agresividad pro-activa sobre todo en el Centro Educativo C.

Con respecto a la escala victimización, *los resultados indican que en los tres colegios se sienten victimizados socialmente*. Este tipo de victimización está caracterizada por conductas que están orientadas a herir a los otros por las diferencias en sus relaciones, a

través de la exclusión y la manipulación, donde lesionan la autoestima de los compañeros (Rosen, 2012).

Una persona que hiera, es una persona herida en el juego de poder, y en la coerción que se da en las relaciones de los dominantes y los dominados. Este tipo de juego relacional, se da tanto en la sociedad, en las escuelas y en las familias. Personas heridas y traumatizadas, hieren a otras personas, en un círculo vicioso que no termina, hasta que se puedan sanar las heridas y adquirir otra conciencia.

Las diferencias en victimización, en función de los centros educativos, no fue significativa, solo se dio en función del género, donde se encontraron diferencias en los géneros dentro de la clase social alta, ya que los varones parecen sentirse más victimizados que las mujeres. Principalmente se sienten más victimizados por la exclusión social que por la violencia verbal, y en menor grado, por la violencia física. Este tipo de victimización, también llamado victimización indirecta, se da con más frecuencia en adolescentes (Rosen, 2012), principalmente en la población masculina, que son más propensos a cometer acoso escolar. El que es victimizado, siente el abuso de manera verbal, social y física.

La victimización verbal se asocia positiva y moderadamente con la agresividad pro-activa y la agresividad- reactiva. Es decir, que el abuso verbal genera manifestaciones de agresividad, que, dependiendo de la personalidad, será pro-activa o reactiva.

3.5.7.5. QUINTO OBJETIVO.

Relación entre exclusión, aspiraciones y calidad del apego con las conductas agresivas y la victimización en los diferentes centros educativos.

- Hipótesis 11: Se espera que las conductas agresivas y la victimización, sean explicadas por la exclusión, las aspiraciones y la calidad del apego.

La victimización y la agresión, tienen una relación inversa con las aspiraciones, es decir, a mayores aspiraciones, menor victimización y menor agresión. A mayor victimización y agresión, menos aspiraciones. Una persona que tiene deseos de superación, ha desarrollado su autoestima y su valor personal; todo lo anterior le servirá de antídoto para evitar el juego relacional de la víctima y el victimario. Es decir, en este estudio tendrán mayores aspiraciones sociales, profesionales, económicas y educativas, los que no agreden o permiten la agresión. Si la agresión es “el brazo armado de la tristeza” (Andolfi, 2012), el estrés post traumático de los niños abusados, que los lleva a agredir o a ser víctimas, no les permitirá centrarse en la vida para tener sus propias metas y proyectos personales. Por lo tanto, un chico o una chica con aspiraciones personales no agrede, ni se deja agredir, en sus contextos socializadores, porque el tener deseo propio se relaciona con haber desarrollado una identidad.

En cuanto a las aspiraciones, tomando en cuenta los centros educativos, el centro educativo A, de clase alta, tiene mayores aspiraciones económicas, sociales y educativas. Las facilidades económicas de los padres de esta clase social, les permiten comprometerse en las prácticas de una *cultivación concretizada*, donde se incentivan y estimulan los talentos, opiniones y habilidades de sus hijos (Lareau, 2011, p. 238). La clase baja del Centro educativo C, desea salir de la pobreza y la marginalidad, aunque las posibilidades de hacerlo son mínimas; esta situación parece afectar sus aspiraciones. Llama la atención que los estudiantes de clase media del Centro Educativo B, también presenten menores aspiraciones, como si estuvieran en una actitud conformista ante la vida. Actualmente la clase media es la más golpeada en la sociedad dominicana. Con la devaluación de la moneda y con los bajos salarios existentes en el país, se encuentra en vías de extinción, necesitando los padres tener varios empleos para poder sostener el nivel de gasto familiar al que estaban acostumbrados, antes del colapso de la economía en el 2004. Tienen menos tiempo para dedicarles a los hijos

para que puedan desarrollar sus talentos y habilidades, desarrollando su identidad en la vinculación con los padres.

Llama la atención también que sean las mujeres quienes tengan mayores aspiraciones educativas. El que una mujer se eduque en estos tiempos, le ayuda a tener autodirección, a ser independiente y poder aportar económicamente en el hogar. Es la manera de encontrar su lugar en la sociedad y sentirse valorizada.

La exclusión, que es un tipo de agresión relacional, medido a través del cuestionario de preguntas abiertas, no se relacionó con los resultados de los cuestionarios aplicados de agresión y victimización. Llama la atención este resultado, porque en el cuestionario que mide agresión, la agresión reactiva tiene mucho que ver con la exclusión y en el cuestionario de victimización, la victimización social tiene que ver con la exclusión también.

El apego hacia la madre se relacionó negativamente con la agresión, la agresión reactiva y la agresión proactiva, es decir, que mientras más alto es el apego hacia la madre, menor agresividad, y viceversa. La madre es quien ayuda a sus hijos a desarrollar estrategias de autorregulación de sus emociones, de expresión de emociones y de búsqueda de solución a los conflictos.

Por otro lado, el apego del padre se relacionó también negativamente sobre todo con la victimización y en segundo lugar con la agresión. Es decir, a mejor relación con el padre, menos victimización y menos agresividad tendrán los hijos.

En el análisis de las regresiones, la victimización se explica por el tipo de centro, pues existe mayor victimización en la clase media y baja. Actualmente son las clases que más han sufrido los embates del colapso económico y de la corrupción en el país. El apego al padre y a los amigos, fueron las variables predictoras con respecto a la victimización, pues los chicos y chicas con mejores apegos con los amigos y con el padre, tendrán menor victimización social y verbal.

En cuanto a la agresión, las regresiones dieron como resultado que las variables predictoras de este fenómeno se relacionan con el apego a la madre y las aspiraciones.

Con respecto a la agresión proactiva, se evidenciaron tres variables predictoras: el apego a la madre, las aspiraciones y el sexo. En resumen, el apego a la madre puede ser la variable predictora más relevante en la explicación de las agresiones, aunque en el caso de las agresiones proactivas, son relevantes las aspiraciones y el sexo. En la agresión reactiva, la variable predictora también es el apego hacia la madre.

Estos resultados se relacionan con los obtenidos en la investigación de Bogaert, H. (2014). Cuando hay ausencia de ambos padres en el periodo de crecimiento de los hijos, estos tienden a ser más agresivos.

El apego de los amigos también tiene una correlación alta y negativa con la agresión y la victimización. Mientras mejor relaciones tengan con sus iguales y sus amigos, menos agresión y menos victimización. Y mientras mejor ha sido la relación con los padres, mejor será la posibilidad de vinculación que tendrán con sus pares.

En estudios consultados en el marco teórico, un apego seguro ha sido asociado con un menor número de actos delictivos (Allen et al., 1998) y conductas menos agresivas (Marcus & Betzer, 1996; Laible et al., 2000). Siguiendo en esa misma línea, adolescentes que reportaron un estilo de apego de menor calidad, demostraron más problemas de conducta (Raja et al., 1992).

Las relaciones con los padres, que son percibidas como positivas por el adolescente, parecen disminuir las tendencias del adolescente de reaccionar aversivamente y de romper las reglas. Si un adolescente experimenta su relación con sus padres como negativa y dicha relación está caracterizada por la alienación y la falta de comunicación y confianza, tendrá más probabilidad de demostrar poca satisfacción ante ésta, mostrando más conductas delictivas y agresivas (Barnes & Farrell, 1992).

Hay que tomar en cuenta que también la sociedad, los contextos educativos y los medios de comunicación, participan en la educación de los hijos, conjuntamente con los padres, influenciando en las actitudes de los mismos. Pero con los resultados del apego obtenidos en esta investigación, sabemos que, a mayor presencia de los padres en la vida de los hijos, tendrán mejor capacidad de manejar la presión de grupo, crearán una identidad que les permitirá tener aspiraciones, proyectos propios, y saber cómo regularse emocionalmente, resolver conflictos, siendo empáticos, sin entrar en la dinámica de víctimas y victimarios.

Por otro lado, haciendo un análisis general, hay mejor calidad del apego en la clase alta, pero no hay diferencia significativa en la aparición de la violencia relacional en los tres contextos educativos. Además, en la clase alta es evidente que es mayor la exclusión que se considera una violencia simbólica, que en las otras clases sociales. Esta violencia de exclusión es inherente a la clase alta, es parte de su cultura, por lo tanto, pasa desapercibida, se vive como algo normal (Khan, 2011).

Tienen mayor confianza hacia sus figuras de apego y mejor comunicación. Esto coincide con las investigaciones realizadas en diferentes clases sociales. Los que tenían mejor calidad de apego, disminuía la agresividad. Aunque este factor no disminuyó la agresión en sentido general en esta clase social en el estudio. También llama la atención que las clases sociales donde hay mayor victimización, es en la media y la baja, que son las clases con mayores dificultades económicas, y las más afectadas por la ausencia de los padres de sus hogares, producto del pluriempleo.

CAPÍTULO IV.

ESTUDIO II. CUALITATIVO

4.1 OBJETIVO

Con este segundo estudio se buscó entender el fenómeno de la violencia en los centros escolares investigados y cuales factores influyen en la misma, según las percepciones, creencias, y sentimientos de los participantes, y de sus historias familiares, para luego comparar estos resultados con los resultados del análisis cuantitativo.

4.2 METODO

Se aplicó el paradigma cualitativo, haciendo un análisis no experimental, descriptivo, interpretativo y comparativo.

4.2.1. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

4.2.1.1 PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO SOBRE EXPECTATIVAS SOCIALES.

Se creó para esta investigación, un cuestionario de preguntas abiertas, para conocer las percepciones, creencias y sentimientos de los estudiantes sobre el tema de la exclusión, sobre las expectativas de clases sociales y sobre la violencia simbólica, estructural y la escolar.

4.2.1.2 ESTUDIOS DE CASOS

Se realizaron entrevistas a profundidad, individual y/o familiar a los estudiantes y sus familias, y a los psicólogos escolares, usando el método hermenéutico, con casos específicos de jóvenes que participaban en el acoso escolar como víctimas o victimarios, en los colegios estudiados, a través de entrevistas no estructuradas y semi estructuradas, para obtener los datos relevantes de cada uno de los casos.

4.2.1.3 GRUPOS FOCALES

Se elaboró una guía de preguntas para la conducción de los grupos de discusión, era similar a las usadas en el cuestionario de preguntas abiertas que se pasaron de manera individual a cada estudiante.

El grupo focal nos permite conocer las normas culturales del grupo, el cual es homogéneo porque pertenecen al mismo estrato social. Es más fácil de esta manera decir lo que es aceptado por grupo, facilita que digan sus valores y sus percepciones.

4.2.2 PARTICIPANTES

4.2.2.1 PREGUNTAS ABIERTAS

La población son los estudiantes desde séptimo hasta duodécimo grado de escuelas de diferentes clases sociales de la ciudad de Santo Domingo.

La muestra está formada por estudiantes de tres centros educativos de la ciudad de Santo Domingo, que se consideran representativos de tres estratos sociales. Estos centros fueron descritos ampliamente en el análisis cuantitativo.

4.2.2.2 ESTUDIOS DE CASOS

- Centro A: Participaron para la realización de los estudios de casos del victimario y de la víctima, la familia, los estudiantes y la psicóloga escolar.
- Centro B: Participaron dos psicólogas escolares que trabajaron los casos y las familias por varios años.
- Centro C: Participaron dos psicólogas escolares, que trabajaron los casos y las familias en el presente año escolar.

4.2.2.3 GRUPOS FOCALES

En los grupos focales participaron estudiantes de todos los cursos del nivel secundario, de los centros de estudios que participaron en esta investigación. Se realizaron tres grupos focales:

Tabla 11

Grupos focales por sexo y centro educativo

	Varones	Mujeres	Total de Participantes
Centro Educativo A	4	10	14
Centro Educativo B	5	7	12
Centro Educativo C	3	7	10

4.2.3 PROCEDIMIENTO

4.2.3.1. PREGUNTAS ABIERTAS

Se realizó un análisis de las preguntas abiertas del cuestionario sobre expectativas sociales, diseñado para esta investigación, clasificando por categorías las respuestas de los estudiantes.

4.2.3.2. ESTUDIOS DE CASOS

También se realizaron estudios de casos a través de entrevistas a familias y/o a los estudiantes y a los orientadores de los centros educativos, que pertenecen a sistemas escolares de diferentes clases sociales, donde los hijos asuman los roles de víctimas y victimarios en la escuela. Con este estudio se buscó identificar los mecanismos por medio de los cuales se pasa la violencia de la familia a la escuela, y cómo influye el estilo de parentalización, las creencias, la estructura familiar, el apego, y las expectativas de clases en el manejo del

conflicto. Después se procedió a hacer una comparación de los seis casos, comparando las tres víctimas y los tres victimarios buscando las características comunes y las diferencias.

4.2.3.3. GRUPOS FOCALES

A través de estas intervenciones analizando sus discursos, interesa buscar percepciones, emociones, vivencias, creencias y conceptos. “Esta información permite comprender el fenómeno estudiado desde una mirada inductiva, para dar respuesta a las preguntas de investigación y generar conocimiento” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Los grupos focales constituyen una técnica cualitativa que recurre a las entrevistas realizadas a un grupo de personas con la finalidad de recoger datos en relación con el problema de investigación. Se trata de una discusión diseñada con el fin de obtener las percepciones sobre una determinada área de interés, a la vez de permitir al investigador descubrir cómo los informantes ven la realidad (Massot et al., 2009) citados por Elmúdesi. (2015).

El enfoque cualitativo tiene como base teórica las escuelas hermenéuticas, fenomenológicas y el interaccionismo simbólico. Parten de las premisas siguientes:

- Los procesos sociales tienen una naturaleza interpretativa, holística y dinámica.
- El contexto construye significados sociales.
- El objeto de investigación es la acción humana y las causas de estas acciones residen en el significado que le atribuyen las personas que las realizan.
- El objeto de la construcción teórica es la comprensión antes de la explicación causal.
- La objetividad se logra a través de los significados subjetivos que tiene la acción para los sujetos.

4.2.4 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se tomó como referencia el modelo inductivo para el análisis de los datos cualitativos que establece las siguientes tres fases en el proceso de análisis:

- Fase de reducción de los datos: Se seleccionaron los datos más relevantes de las entrevistas, los grupos focales y de las preguntas abiertas, se categorizaron las respuestas.
- Fase de disposición y transformación de los datos: Se codificaron los datos en tablas.
- Fase de obtención de resultados y conclusiones. Se procedió a interpretar los datos, a categorizarlos y comparar los resultados para luego proceder a las conclusiones.

4.3 RESULTADOS ANÁLISIS CUALITATIVO.

4.3.1 RESULTADOS CUESTIONARIO SOBRE EXPECTATIVAS SOCIALES.

El análisis se realizó agrupando las respuestas por categorías que fueron creadas después de leer todas las respuestas a las preguntas abiertas. (Ver anexo 8.). Clasificamos las citas textuales por cada categoría creada, y luego realizamos cuadros comparativos de estas categorías por clases sociales, para poder realizar un análisis que nos permita ver diferencias, similitudes e interpretar los resultados. Veremos de qué manera se dan las diferencias, como miran las clases sociales las problemáticas planteadas.

Con el tema de la exclusión se hace un análisis por estrato social. En varias preguntas se busca la conexión con la violencia, es decir cómo se relaciona la exclusión con la violencia escolar, el acoso verbal, físico, la invisibilidad. Entendemos que el no reconocer que se da la exclusión es otra forma de maltrato, es una forma de violencia simbólica, que niega el maltrato, y promueve la invisibilidad.

Usamos algunas categorías de los metaprogramas para analizar las creencias por clase social, y clasificar las respuestas, utilizados en la programación neurolingüística. Este sistema de referencia nos ayuda a entender la manera en que las personas programan y son programados, según la crianza que han recibido, y que determina la manera de pensar e interpretar la realidad, nos muestra diferentes aspectos para evaluar las creencias que sostienen sus conductas, y en nuestro caso como estas creencias mantienen el juego relacional que mantiene la violencia.

A través del análisis cualitativo de las preguntas abiertas veremos ¿Cuáles creencias y practicas tienen las diferentes clases sociales, alta, media o baja que favorecen la perpetuación del ciclo de la violencia? ¿Y cómo desarrollan su sentido de pertenencia a su clase social?

Con este análisis, se espera encontrar una vinculación entre la violencia escolar como una exteriorización de las conductas agresivas internalizadas por los adolescentes, aprendidas en sus sistemas familiares, evidenciados en los estudios de casos presentados, tomando en cuenta también la exclusión, el uso de poder, y las expectativas sociales, que determinan su valoración con respecto a la tolerancia y el respeto a las diferencias.

4.3.1.1 COMENTARIOS RESULTADOS PREGUNTAS ABIERTAS: CENTRO EDUCATIVO A.

Los estudiantes reconocen la exclusión, y se refieren a ella y a su manifestación como falta de integración. También reconocen las razones por las cuales excluyen y como viven las diferencias.

En este contexto educativo, excluyen por ser pobres, por no pensar como los demás, marginan a los tímidos, a los que no son populares, a los que son diferentes, a los payasos, a los que estudian, a los que no son iguales y a los que se auto marginan. Cuando hablan de auto marginación, están dejando la responsabilidad al excluido de su situación.

También refieren que la exclusión para ellos significa soledad y ser olvidados, no tener amigos.

Se manifiesta la marginación excluyendo, ignorando, evitando, los acosan verbalmente y se burlan de ellos. La exclusión origina posibilidades de violencia verbal, burlas, y en algunos casos de invisibilidad por auto marginación, que es otra forma de maltrato.

Comentan que en la sociedad se da la marginación por causa de las diferencias sociales, y porque se hace invisible parte de la población, muy pocos hablan de racismo. El poder en la sociedad dicen que es excluyente, tienen una posición dominante por posición social y económica y es lo que mantienen estas diferencias. Le dan mucha importancia a las características externas, aspecto físico y apariencias que son las diferencias que los llevan a excluir.

Están conscientes de algunas problemáticas sociales del país, a las cuales hacen alusión. Refieren como la más importante la pobreza y las dificultades económicas, también refieren el racismo, la discriminación, la agresión, la falta de educación, las desigualdades sociales, la falta de trabajo y de oportunidades, el narcotráfico, los políticos corruptos, y algunos no saben.

El análisis de las preguntas revela en muchos casos que los alumnos usan un patrón externo igualitario, es decir que necesitan ser validados y reconocidos por razones externas, por la posesión de objetos materiales. La capacidad adquisitiva le da poder, y le gusta ser visto y admirados por esa razón. Existo si soy visto. Pasa lo mismo en la sociedad.

Casi todos dicen que para pertenecer a su grupo deben llevarse de la presión de grupo, y hacer lo que se les pida para poder estar. Algunos no reconocen el liderazgo en sus cursos, o le dan una connotación negativa y lo asocian a la sumisión. Este liderazgo negativo está

asociado a conductas de exclusión y acoso escolar. Es decir que los líderes usan el poder de manera inadecuada.

La mayoría no tiene consciencia de lo que es el bienestar social, y relacionan el mismo con su propio bienestar personal. Solo un 30% de los estudiantes se refieren al bien común.

El sentido de pertenecía en la clase alta, se da por apego a lo externo, por rechazo al diferente, y se mantienen en un ambiente social que le da acceso a parte de las manifestaciones artísticas, (teatro, conciertos, exposiciones), a la que no tienen acceso la mayoría de la población por razones económicas, y a posibilidades de viajes en el interior y exterior del país y la asistencia a clubes sociales exclusivos. Uno de ellos menciona que al único sitio que no puede ir es a la luna.

Otros estudiantes han desarrollado la posibilidad de que lo interno sea que los guíe, es decir sus valores personales. Estos tendrán más posibilidad de que perteneciendo a la clase social alta, puedan ver al marginado y al excluido, pudiendo desarrollar un liderazgo inclusivo.

El tener tantos empleados domésticos a su servicio, los hacen tener una relación con esas personas pertenecientes a la clase social pobre, que los pone en posición de ventaja y en posición de dominación. Ven como un privilegio de su posición el tener a tantas personas a su disposición para satisfacer todas sus necesidades. Se tornan dependientes de estas personas, y se les hace difícil tener las habilidades necesarias para fomentar su independencia.

4.3.1.2 COMENTARIOS RESULTADOS PREGUNTAS ABIERTAS: CENTRO EDUCATIVO B.

Los estudiantes reconocen la exclusión, para ellos significa ser ignorados, rechazados, y ser invisibles, no integrados, por diferencias sociales y económicas. Muchos de ellos dicen que en su contexto escolar no se da la exclusión. Los que sí la reconocen dicen

que se excluye a los diferentes, a los infantiles, con los que no tienen nada en común, a los que se creen superior. Marginan excluyendo, los ignoran, los evitan, y usan las burlas y el acoso verbal. Algunos siguen negando la exclusión. Comentan que en la sociedad se da la marginación por causa de las diferencias sociales, porque se da el maltrato verbal o físico, por prejuicios, por intolerancia a la diferencia, y algunos no saben.

Están conscientes de las problemáticas sociales del país, la que se enumeran exhaustivamente. Refieren como la más importante la pobreza y las dificultades económicas, también refieren al racismo, la discriminación, la agresión, la falta de educación, las desigualdades sociales, la falta de trabajo y de oportunidades, el narcotráfico, los políticos corruptos, los feminicidios, la violencia, las injusticias, el acoso escolar, el problema haitiano, y algunos no saben.

El poder en la sociedad dicen que es excluyente, tienen una posición dominante, por posición social y económica y también por la corrupción del gobierno. Muchos de ellos no saben cómo se manifiesta el poder en la sociedad, y otros piensan que es un poder que excluye a los marginados.

Casi todos los estudiantes se sienten incluidos en sus contextos escolares, por sus características internas. Comentan que no necesitan nada para sentirse aceptados, porque ya lo están. Y otros refieren que necesitan características personales, y otras características externas como la posición social y económica para sentirse incluidos.

Refieren que un excluido seguiría cualquier expectativa del grupo, buscando la igualación al mismo, para lograr la inclusión. La mayoría reconoce un liderazgo positivo en el aula, algunos no saben, y otros dicen que no hay liderazgo, muy pocos le dan una connotación negativa.

Cuando se ha hecho un acto agresivo a otro compañero piensan que no solo deben disculparse, sino que también hay que reparar y reflexionar.

En el bienestar social hace más referencia a la colectividad que la clase alta.

Hablan menos de clases sociales y de presión de grupo. Asocian el dar una buena imagen a características internas, y otros a características externas.

Uso del poder. Hay más liderazgo positivo reconocido, alguna niegan la existencia del liderazgo y solo cinco persona hacen alusión al liderazgo negativo. Todos se disculpan al cometer un acto agresivo. Se divierten con los amigos y la familia, leyendo, disfrutando del arte, haciendo deportes, oyendo música y haciendo lo que les gusta. En los lugares que les gustaría visitar hacen más referencia al contacto con la naturaleza, a amigos, sitios nocturnos. Refieren los lugares que le gustaría conocer y no pueden por falta de dinero, les gustaría viajar por el mundo y visitar hoteles en el país. Tienen casi todos un solo servicio. Es decir están menos cómodos que los de clase alta, pero el manejo de este personal de apoyo, sigue perpetuando el modelo esclavista y la dependencia.

4.3.1.3 COMENTARIOS RESULTADOS PREGUNTAS ABIERTAS: CENTRO EDUCATIVO C.

Para los estudiantes la exclusión significa ser ignorados, rechazados y ser invisibles. También la asocian con falta de integración, a los que no son iguales y son diferentes, a los que se auto marginan, y tienen diferencias físicas y raciales.

Muchos estudiantes niegan la marginación, y quienes la aceptan dicen que se margina por ser diferente, por conductas inadecuadas, porque no tienen nada en común. Dicen que marginan ignorando, evitando, excluyendo, y a través de burlas, abuso verbal y acoso escolar. Se margina por racismo a los diferentes, a los que han estado en prisión, por ser inteligentes, por ser invisibles.

Perciben el poder en la sociedad como excluyente, por posición social y económica, y muchos de ellos no saben cómo se manifiesta el poder en la sociedad. Mantienen las

diferencias sociales, la posición económica, el estatus social, la falta de educación, y el racismo.

Los problemas sociales los relacionan con pobreza, dificultades económicas, racismo, discriminación, agresividad, desigualdades económicas, narcotráfico, político corruptos, violencia, injusticias, y algunos no saben.

La mayoría dice sentirse incluido, solo unos cuantos se sienten excluidos, porque no pertenecen al grupo, por el físico y el peso, por ser diferentes, por ser inteligentes. La minoría, se refieren al bien común asociándolo con el bienestar individual y con el bienestar económico.

Para algunos dar buena imagen se asocia con características de su personalidad, y para otros se asocia con imagen externa. La mayoría se siente aceptado por su grupo, por lo que no tienen que hacer nada para ser aceptados. Otros dicen que buscarían ser aceptados por sus características personales o por posición económica.

La mayoría también menciona que los excluidos seguirían las expectativas del grupo para poder pertenecer. No reconocen el liderazgo, unos pocos lo asocian a un liderazgo negativo y el resto a un liderazgo positivo. Piensan que ante una mala acción se debe pedir disculpas, y algunos mencionan la reparación.

Se divierten compartiendo con amigos y familiares, usando medios electrónicos con sus intereses personales, haciendo deportes, yendo a la Iglesia o leyendo la Biblia.

Los lugares de diversión se relacionan con el contacto con la naturaleza, con ir al cine, participar en juegos deportivos, compartir con amigos, en la iglesia. Por falta de recursos económicos no pueden visitar otros países, hoteles y lugares de lujo, centros comerciales, restaurantes, bares y discotecas.

No poseen personal de servicio en su mayoría por lo que no van a reproducir en sus hogares, la relación con la clase obrera que trabaja en la casa de quien puede pagar sus

servicios, enfatizando las diferencias sociales. La relación en los hogares de clase pobre es más igualitaria.

Por el contrario en este contexto educativo, los padres trabajan como obreros, y sector informal, y como servicios en hogares de otras clases sociales.

La desigualdad se aprende desde la familia cuando estas con personas a las que mandas permanentemente. Se aprenden las diferencias sociales desde el hogar y eso se nota en los diferentes estratos sociales, en el estrato pobre no se reconoce la discriminación en la diferencia, porque no se vive en el hogar en la diferencia, mientras que en los estratos medios y altos tiene mucho peso el ejercicio de poder por la diferencia social. Se educan para dominar. Otro aspecto importante es que al estar ligados con los servicios que pertenecen a estratos sociales bajos, si hacen vínculos afectivos con ellos, por la ausencia afectiva de los padres, esto puede llevar a que se genere vínculos de solidaridad con los estratos bajos.

4.3.1.4 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DE LOS TRES CENTROS EDUCATIVOS

Tabla 12

Pregunta 5: Significado de la Exclusión

Categorías	Centro	Centro	Centro
	A	B	C
Ignorados e invisibles	10	23	21
No te Integran. Rechazados.	21	10	12
Diferencias Sociales y Económicas	2	4	2
Diferencias por Color o por Raza		3	
Diferencias Físicas		1	1
Auto marginación		8	6
A lo que no son iguales, a los que son diferentes		4	
Antisocial	3		1
Incomprendidos	1		3
Soledad. Ser olvidado	3	1	
Acoso Escolar	2		
No tener amigos, ni familia	3		
No Saben y Negación			7

Las tres clases sociales viven la exclusión y la reconocen. La clase media explicita más las razones de la falta de integración y habla sobre las diferencias raciales en ejemplos como “que las personas no quieren estar a tu lado solo por el hecho de ser diferente” y “la discriminación a alguien que no quiere juntarse con los demás, por -racismo etc.”. En la clase alta refieren más el tema de la soledad y se expresa de la siguiente manera: “que no te integren, que no te inviten, que te ignoren”, “simplemente no quieren que seas parte de la familia” y “que las personas no te quieran por lo que eres, y no te integren”.

Tabla 13

Pregunta 6: ¿A Quiénes Marginan? Perfiles de Marginación.

Categoría	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Niegan la Marginación	1	17	19
Excluidos y no Populares	6	4	1
• <i>Los Inquietos</i>	(1)		
• <i>Igualación o Diferenciación</i>	(1)	(3)	
• <i>Diferencias Estratos Sociales</i>	(2)		(1)
• <i>A los Payasos</i>		(1)	
Por ser Diferentes	17	16	13
• <i>A los Tímidos</i>	(2)	(2)	(1)
• <i>Conducta Inadecuada</i>	(1)	(2)	(3)
• <i>Diferencias por Discapacidad</i>		(1)	
• <i>Diferencias por Color</i>		(2)	
• <i>Por apariencia Física. Menos agraciados.</i>			(6)
A los que estudian	11	1	6
A los Que se Auto marginan	5		1
Los Infantiles	2	4	
Por Creerse Superior	1	2	2
Nombran a los Excluidos/Compañeros		7	8
Nombrarse Excluidos		2	
No saben			2

La clase alta refiere más la exclusión que la clase media y la clase baja, (donde una gran cantidad de estudiantes niegan la marginación). En la clase alta, rechazan a los que no son populares, y a los que son diferentes y a los que estudian, como se ve en las siguientes respuestas: “discriminan a los que no son populares, no tienen la suficiente madurez y hacen comentarios innecesarios”, “discriminan a los que tienen más valores, los que leen mucho” y “discriminan a la gente que no son como ellos”. Estas respuestas a las preguntas abiertas, coinciden con el análisis cuantitativo con respecto al tema de la exclusión. La clase baja dicen que pueden ser excluidos por ser menos agraciados, visto en respuestas como: “algunas niñas porque son feas” y “si es gordo o muy flaco.

Tabla 14
Pregunta 7. ¿Cómo Marginan?

Categoría	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Excluyendo. Los Ignoran, Los Evitan.	27	25	12
• <i>Por Clase Social</i>	(1)		
• <i>Por Racismo</i>	(1)		
• <i>Por intolerancia a la diferencia</i>	(1)		
• <i>Por Invisibilidad</i>	(2)	(4)	
Auto Marginación	1		
Abuso Verbal. Burlas. Acoso Escolar	14	16	21
Niegan la Exclusión	1	10	14
Maltrato físico	3	1	
No Saben		3	3

En los tres colegios se da el acoso escolar y la exclusión. Pero en la clase baja es donde más se niega la exclusión donde se encontraron varias respuestas por parte de los estudiantes como: “de ninguna manera” y “a nadie”. Parece que se sienten más homogéneos en su clase.

Tabla 15
Pregunta 8. ¿Cómo se da la Marginación en la Sociedad?

Categoría	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Por Diferencias de Estratos Sociales	11	10	2
Por Racismo	3	1	4
Por Intolerancia a la Diferencia	3	4	5
Por Salir de Prisión			1
Por Discapacidad		2	
Por Problemas de Conducta		2	
Por Invisibilidad	15	1	2
Auto Marginación	1		1
Viviendo en Barrios Marginados		1	
Por Prejuicio	1	8	
Maltrato. Abuso Verbal o Físico	1	19	7
Normaliza la Exclusión		5	
Por la Homosexualidad			1
Por Igualación o Diferenciación		1	
Por Inteligencia			2
No Sabe. Niegan la Exclusión.		6	24

De nuevo en la clase baja es donde más se niega la exclusión, y donde casi no se menciona las diferencias por estratos sociales, como es expuesto en los siguientes comentarios: “no sé, solo hago el bien”, “no tengo conocimiento” y “a mi punto de vista creo que no hay preferencia con nadie”. En la clase alta es donde más se reconoce que la marginación se da por invisibilidad, y por la diferencia de estratos sociales esto se ve en comentarios como “la gente de dinero discrimina a la gente pobre”, “no lo dejan entrar en diferentes grupos sociales”, “a partir de la clase social”, “en las personas por debajo y que tienen menos recursos” y “si no tienes nada te marginan”. En la clase media hacen más referencia al maltrato verbal o físico en comentarios como: “con humillaciones públicas”, “violando los derechos de los demás” y “con abuso verbal o físico”.

Tabla 16
Pregunta 9. La Marginación y el Tipo de Poder

Categoría	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Poder Excluyente y Dominante, por Posición Social y Económica	41	29	27
Por Poder Político y Corrupción		4	
No Saben	2	13	19
Por Violencia			1
Exclusión de Marginados		4	
Exclusión por Diferencias		1	4

En la clase media y baja hay más estudiantes que no conocen como se da la estructura de poder en la sociedad que promueve la marginación, como refiere la violencia simbólica. Esto es puesto en evidencia con algunos comentarios como los siguientes: “no tengo el conocimiento” y “creo que no hay excusa”.

Tabla 17
Pregunta 10. ¿Qué Mantienen las Diferencias Sociales?

Categoría	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Características Externas, Estatus Social, Posición Económica	29	36	32
• <i>Tipo de Deporte</i>	(1)		
• <i>Autoestima Muy Alta</i>	(2)		
• <i>Diferencias por Presión de Grupo</i>	(2)	(1)	
• <i>Prejuicios y Discriminación</i>	(1)	(3)	
• <i>Falta de Educación</i>	(1)	(4)	(4)
• <i>Aspecto Físico y Apariencias</i>	(4)	(2)	
• <i>Color de la piel y raza</i>	(3)	(3)	(6)
• <i>Corrupción</i>		(1)	
• <i>Conformismo</i>		(1)	
No Saben	3	14	4
Rechazo	1		
Se Supera	38	33	27
• <i>Aceptando e Integrando a Todos</i>	(24)	(11)	(5)
• <i>No Maltratando</i>	(1)	(1)	(1)
• <i>Ser Más Justo con los Necesitados</i>	(2)	(1)	
• <i>Dejando de ser Racistas</i>	(1)		(1)
• <i>Mejor Distribución de las Riquezas</i>	(1)	(2)	
• <i>Bajando Salarios de Políticos de Alto Rango</i>		(1)	
• <i>Desarrollando Valores y Conciencia</i>	(3)	(11)	(9)
• <i>Generando Empleos</i>		(2)	(1)
• <i>Aceptando las Diferencias</i>	(4)		(6)
• <i>Educándose</i>	(1)		(2)
• <i>Tomando Acción</i>		(3)	
• <i>El Rico Ayudando al Pobre</i>		(1)	(2)
• <i>Aceptando la Realidad</i>	(1)		
No Saben		2	7

La clase alta mantiene las diferencias sociales en comentarios como los siguientes:

“por apellido y estatus social”, “por la ropa que usan, por el celular”, “las diferencias económicas hacen a las personas diferentes” y “cuando un trabajo deja más dinero y fama que otro”. Hasta incluyen hasta el tipo de deporte que realizan. La clase media refiere que para superar las diferencias se necesita desarrollar valores y conciencia social, aquí vemos algunos

comentarios: “se supera el poder, riqueza y desigualdad, con valores como la tolerancia y bondad” y “respetando a las personas no importa su color”.

Tabla 18
Pregunta 11. Problemas Sociales

Categoría	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Pobreza y Dificultades Económicas.	11	4	4
Racismo	3	4	3
Discriminación	3	3	5
Delincuencia	5	8	3
Falta de Educación	5	3	
Desigualdad Social y Económica	3	5	1
Falta de Trabajo y de Oportunidades a Profesionales	1	5	
Narcotráfico	1		2
Políticos Corruptos	4	4	2
Acoso Escolar	2	3	
No Saben	3	1	8
Feminicidio		5	
Impuestos Altos		1	
Bajos Salarios		1	
Violencia	1	5	3
Maltrato a Menores			1
Injusticia		2	2
Vejez Desvalida			1
Embarazo en Adolescencia			1
Pandillas			2
Problema Haitiano	2	1	1
Maltrato Intrafamiliar		2	
Seguridad Nacional		1	
Loma Miranda. Protección de los parques nacionales			2
Contrabando			3
Escases de Agua y Luz			1
Ser Discapacitados			2
Prejuicios			1
Reforma Fiscal			1

Los estudiantes de clase baja reconocen más las dificultades sociales, porque las padecen. Algunos de sus comentarios incluyen problemáticas como: “la delincuencia y las drogas”, la discriminación hacia los más pobres”, “la educación y desigualdad social”, “los ancianos que no deberían trabajar y ponerles una pensión”, “el maltrato a los menores”,

“embarazo a temprana edad” y “las violaciones”. La clase alta es la que menos conoce las mismas, dando respuestas como: “los haitianos por negros dan asco”, “bajo nivel educativo”, “economía” y “los políticos que sólo les interesa el poder”. La clase media habla de las dificultades que padecen, como las siguientes: “el elevado costo de los impuestos”, “el bajo salario de la mano de obra”, “el bullying” y “la falta de trabajo”.

¿Cómo se puede ayudar a superar una problemática que no se conoce? y que por lo tanto no se puede ser empático por quien la sufre?

Tabla 19

Pregunta 12. ¿Consideras que te Discriminan?

Categoría	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Incluidos	35	37	36
• <i>Incluidos por Razones Internas</i>		(12)	
• <i>Incluidos por Razones Externas</i>		(1)	
Excluidos	11	16	14
• <i>Por Raza</i>	(1)		
• <i>Por no Pertenecer a un Grupo Social y Económico</i>	(1)	(2)	(1)
• <i>Por el Físico y por el Peso</i>	(2)	(4)	(6)
• <i>Por Diferente Forma de Pensar y de Ser</i>	(1)	(5)	(3)
• <i>Diferenciación</i>		(2)	
• <i>Por ser Inteligente</i>			(1)
• <i>Por su Color</i>	(1)		1

Hay más excluidos en la clase alta. Es decir la clase dominante excluye dentro de su misma clase, y hacen mucha diferencia por los apellidos y por sus pertenencias materiales, como lo expresan los siguientes comentarios: Me excluyen “si, por mi raza”, “si, por mi tamaño”, si, por mi estatura, “si, porque soy un poco morenita”, “si, porque me marginan en ese tal grupo” y “si, porque no estoy en tal grupo”.

Tabla 20
Pregunta 13. Significado del Bienestar Social

Categoría	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Referencia a la Colectividad	13	21	15
Bienestar Individual	30	14	15
Buena Posición Económica o por Razones Externas		18	13
No sabe	3	2	8

La clase media es quien hace más referencia a la colectividad, relacionándola con el bienestar social; esto es evidenciado en los siguientes comentarios: “que todos estén recibiendo equitativamente los bienes u oportunidades”, “cuando el conjunto de la población se encuentra en buen estado”, “satisfacción general de la población”, “donde la sociedad no tiene problemas sociales” y “no hay discriminación, no hay marginación”. La clase alta es quien más relaciona el bienestar social con el bienestar personal e individualista con comentarios como: “tener una buena posición”, “tener una buena vida”, “poder mantener la familia unida y disfrutar juntos de muchas cosas como viajar”, “que todos se lleven bien contigo y tener muchos amigos” y “que este bien aceptado en la sociedad”.

Tabla 21
Pregunta 15. ¿Qué significa para ti dar buena imagen?

Categorías	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Imagen Interna	18	18	29
Imagen Externa	21	26	21
Imagen Interna y Externa	3	9	3
No le Interesa dar Buena Imagen		1	
No sabe/En Blanco		1	2

En esta pregunta las respuestas son bastantes homogéneas. Hay quienes se apoyan en características personales como en respuestas como “ser un buen ejemplo”, “siempre humilde” e “inspirar confianza” y otros de características externas como “tener la última ropa de moda, tener un buen celular y ser buena gente”, “tener una madre con buen recurso

económico que no te deje salir como un loco” y “una persona arreglada bien presentada y limpia”.

Tabla 22

Pregunta 18. ¿Qué necesitas para ser aceptado en tu grupo social?

Categorías	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Características Internas	15	13	7
Características Externas, Posición Económica y Social	15	14	10
Nada., Soy Aceptada/o	21	26	36
No le Interesa ser Aceptado/a		2	

Las respuestas fueron muy homogéneas en las tres clases sociales. En la clase baja es donde se sienten más aceptados. Algunos piensan que para ser aceptados necesitan características internas como “ser sincera y honesta con ellos”, “simpatía” y “sentido del humor y buenos valores” y otros externas como “ser linda popular y vestirme bien”, “una buena pinta y cara”, “que te veas bien con lo que llevas puesto” y “estar impecable”.

Tabla 23.

Pregunta 19. ¿Qué Haría un Excluido para Pertenecer?

Categorías	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Seguir Expectativas del Grupo por Igualación	42	46	42
Conductas Inadecuadas		2	
Seguridad Personal	1	3	3
Agredir	1		
Nada	1	1	10
No sabe	1		2

En la adolescencia pertenecer al grupo social es muy importante, sin embargo en la clase baja es donde más estudiantes dicen que no harían nada por pertenecer. Todos los otros están dispuestos a hacer lo que sea para pertenecer como lo expresa lo siguientes comentarios:

- “Todo lo posible para poder ser como ellos” (Estudiante Centro Educativo A).

- “Un sacrificio creo” (Estudiante Centro Educativo A).
- “Todo lo que una persona le diga para estar en la sociedad” (Estudiante Centro Educativo A).
- “Hacer lo que ellos le pidan y aceptar todo lo que ellos hagan ya sea bueno o malo” (Estudiante Centro Educativo A).
- “Cosas a lo extremo” (Estudiante Centro Educativo A).
- “Todo lo que le pidan o ser el chopito del grupo” (Estudiante Centro Educativo A).
- “Todo lo posible por que lo acepten” (Estudiante Centro Educativo B).
- “Imitar a los demás” (Estudiante Centro Educativo B).
- “Comportándose de manera que veamos cambios en el grupo” (Estudiante Centro Educativo B).
- “Haría lo que fuera” (Estudiante Centro Educativo C).
- “Hacer lo que le manden” (Estudiante Centro Educativo C).
- “Todo aunque le pidan hacer algo malo” (Estudiante Centro Educativo C).
- “Hasta llegar a robar” (Estudiante Centro Educativo C).

Tabla 24
Pregunta 20. Uso del Poder de los Líderes en el Aula

Categorías	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
No reconocen el Liderazgo	11	18	16
Connotación Negativa del Liderazgo	15	5	9
Liderazgo Positivo	9	21	17
Liderazgo Asociado a lo Económico	2	2	
Liderazgo Asociado a la Sumisión	1	3	
Liderazgo Clientelista	4	2	
Nada y No Sabe	5	6	8

La clase media y la clase baja, reconocen más liderazgo positivo en sus contextos escolares, que los de clase alta. Algunas respuestas fueron: “con respeto a los demás”, “lo llevan muy bien no se les sube el poder a la cabeza” y “proponiendo y organizando”. La clase alta evidencia tener más líderes negativos reconocidos como, lo expresan los siguientes comentarios: “la mayoría de los líderes son negativos y marginan a los demás”, “lo utilizan para manipular y usos inadecuados para atacar al otro” y “de manera altanera”. En las tres clases sociales hay estudiantes que no reconocen que exista un liderazgo en el aula, pero esto sí parece darse más en la clase baja.

Tabla 25**Pregunta 21. ¿Qué Debe Hacer una Persona que ha Cometido un Acto Agresivo?**

Categorías	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Pedir Disculpa	41	47	26
Disculpar y Reparar	5	1	
Disculpase y Reflexionar		4	5
Meterlo Preso			1
Hablar con un Psicólogo o Buscar Ayuda			4
No Saben		1	7
No Sentirse Superior		1	
Ignorar o Quedarse Callado			3
Detener la Humillación			3

En las tres clases hablan de pedir disculpas, en la clase media y en la alta es donde además hablan de reparar y reflexionar sobre lo que se ha hecho, y más cantidad de alumnos piensan en la reparación, como lo representan algunas de sus respuestas: “revisarse a sí mismo y ponerse en los zapatos del compañero”, “disculpase e interiorizar su actitud y saber que lo que has hecho ha herido a alguien más”, “disculpase e intentar cambiar ese aspecto”, “sentirse avergonzado y arrepentido y pedir perdón” y “arrepentirse de corazón”. Sus argumentaciones están más vinculadas con un juicio moral más elevado. En la clase baja es la única donde se habla de meter preso al que ha realizado un acto agresivo. En ese contexto los

actos agresivos son más violentos y ven la necesidad de la sanción penal, como denotan sus comentarios de “ignorar”, “meterlo preso” y “quedarse callado”. Es la clase que más sufre la posibilidad de ser encarcelados porque no tienen recursos para pagar un abogado.

Tabla 26
Pregunta 22. Razones para Reparar Acciones Inadecuadas

Categorías	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Si. (Sin argumentos)	3		
Si (Por Mis Padres)		1	2
Si (Disculpase y/o Reparación)	7	46	40
Si (Por Conciencia Moral)	34	2	1
Si (Por Perdón de Dios)		1	
No		1	
No saben	3		8

En la clase alta la reparación la relacionan a su propia conciencia, como se ve en comentarios como “porque no está bien mi espíritu”, “si porque es lo correcto y lo honorable”, “si porque no es un acto adecuado para ningún ser humano” y “si porque es la causa de un daño familiar”. En la media y baja incluyen también la reparación del hecho realizado como lo expresa lo siguiente: “necesito el perdón de dios y el perdón de quien ha agredido”, “sí, no volver hacerlo otra vez”, “debería reparar su acción porque es lo adecuado”, “no, debe reparar su acción” y “si deciden reparar no solo porque sus padres intentaron sino por decisión propia”.

Tabla 27
Pregunta 24. Cómo te Diviertes

Categorías	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Aparatos Electrónicos y Utilizando T.V.	3	9	3
Intereses personales	1	4	1
Artes, Bailar, Cantar, Oír Música y Teatro	7	3	8
Viajes		1	
Investigar		1	
Salir de Compras		1	
Piscina	1		
Leer y Escribir		3	
Deportes	4	4	2
Ir a la Iglesia			1
Leyendo la Biblia			1
No saben			2
Salidas, Actividades y Juegos Compartidos con Familias/Amigos	31	28	43

Las tres clases sociales se divierten más compartiendo con amigos y familiares. En la clase baja mencionan la iglesia, porque por su situación económica, la iglesia se convierte en un lugar donde disipar sus dificultades y encontrar apoyo de los compañeros. En la clase media es donde solo se refiere como diversión investigar, leer y escribir como lo exponen los siguientes ejemplos: “jugando y a veces investigando cosas” y “leer, escribir, tv, de vacaciones a conocer lugares”.

Tabla 28
Pregunta 25. Lugares de Diversión

Categorías	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Contacto con la Naturaleza. Visitas a parques y playas	1	13	23
Casa de Playa	1		
Club Social Exclusivo	1		
Viajes al Exterior	4	2	
Restaurantes	5		
Teatro	2		
Centros Comerciales Exclusivos	1		
Cine	13	15	10
Parques de Diversiones	2		
Deporte. Canchas Deportivas y Clubes deportivos.	4	4	4
Piscina	2		
Discotecas	3	4	2
Compartiendo con Amigos	6	9	5
La Iglesia	1		3
Plazas		5	4
Diversión en Soledad		1	
Casa de Familiares			3
Barrio			1
Ninguno		1	2

La clase alta tiene más acceso a diferentes formas de diversión como expresan los siguientes comentarios: “la recreación y acceso a los espacios de la cultura dominante, no le están permitidos a las otras clases sociales” y como es puesto en evidencia en los siguientes ejemplos: “viajar. NY”, “restaurante”, “teatro”, “visitar familia fuera del país” y “Europa, USA”.

Tabla 29
Pregunta 27. Sitios Que Quisieras Visitar y No Puedes

Categorías	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
La Luna	2		
No hay Lugar Donde no Pueda ir	2	5	
Otros Países y Continentes Exóticos	20	29	22
Discotecas y Bares	4	4	8
Hoteles y Lugares Costosos en el Interior del País	1	5	10
Viajar a EEUU	2	4	5
Conciertos	2		
Supermercado	1		
Ir a la Playa		2	4
Ir al Cine			1
Centros Comerciales y Clubes de Clase Alta		1	2
Burger King			2
No se	8	3	2

En cuanto a la recreación, la clase alta tiene más opciones, algunos ejemplos de opciones que les sería difícil acceder serían : “Viajar a Australia, Alaska y África porque quedan muy lejos”, “Europa porque mi mamá dice que me voy a aburrir”, “la luna”, “Europa porque no tengo edad”, “Dubái”, también refieren : “puedo ir donde quiera” y “no hay ningún lugar donde no pueda ir”.

La clase baja aspira a ir a lugares de diversión donde se mueve la clase media según los siguientes comentarios: “Bávaro, porque quiero ir a la playas etc.”, “Burger King, pero mi mamá no tiene tiempo ni dinero”, “Bella vista mall, Sambil, Blue Mall. No tengo dinero ni carro”, “Quiero ver los delfines, pero no tengo dinero” e “Ir al cine o playa, no me dan permiso”. Es decir, la clase baja y media emulan los gustos y preferencias de la clase alta, pero no pueden acceder a ella por falta de recursos.

Tabla 30
Pregunta 29. Personal de Servicio

Categorías	Clase Alta	Clase Media	Clase Baja
Ninguno	1	15	28
1	6	24	14
2	14	11	2
3 a 6	21		
Muchas	1		2
Pocos			5

En nuestro país, la clase social alta y media tienen acceso a tener personal de servicio en las casas. Mientras más servicios, la estructura de poder y dominación sobre las personas, que trabajan en las casas de familias y que vienen de los barrios marginados y de poblaciones rurales empobrecidas. Se mantienen las diferencias sociales. La clase pobre en su mayoría no tiene servicio doméstico.

4.3.2 ANALISIS CUALITATIVO DE LOS GRUPOS FOCALES

Veremos las percepciones, emociones, vivencias, creencias y conceptos de los estudiantes que participaron en los grupos focales. En el anexo 8, se encuentran las respuestas a todas las preguntas realizadas durante los encuentros que fueron grabadas y luego transcritas para su análisis, con cada grupo focal.

4.3.2.1 COMENTARIOS SOBRE LAS RESPUESTAS DEL GRUPO FOCAL DEL CENTRO EDUCATIVO A

Las vivencias de los estudiantes limitan su capacidad de conocer los conflictos que aparecen en la sociedad dominicana. Conocen los que se dan en su círculo social, según lo expuestos, por sus comentarios de: “corrupción”, “alcoholismo”, “adicciones”, “violencia intrafamiliar” y “codependencia”. Piensan que los factores que influyen en esos conflictos se relacionan con “la familia”, “las autoridades” y “los problemas económicos”.

Estos problemas económicos se relacionan con robar, uso de droga, con inestabilidad familiar y con la discriminación que sufren los pobres, que causa desempleos y violencia intrafamiliar. Algunos comentarios mantenían los estereotipos y los estigma de la clase baja, limitándolos a solo ser ladrones y delincuentes. Uno de éstos fue: “las personas de bajo recurso económico recurren a diferentes métodos como robar, droga etc.”

Perciben que los problemas sociales no se resuelven porque el gobierno no hace absolutamente nada para resolverlos, las familias no orientan a sus hijos y que dependiendo de su posición social, o su relevancia social, podrían resolverse los problemas que enfrenten. Algunos de sus comentarios fueron los siguientes: “no se solucionan, depende del nivel social, o por la relevancia que uno tiene”, “una de las razones por la que no se solucionan es porque el que está haciendo las cosas mal tampoco deja que esas soluciones influyan...” y “el gobierno no hace absolutamente nada para cambiarlo”.

Sienten que los conflictos más fuertes en la escuela se dan con los profesores que no entienden a los alumnos, y no se saben relacionar con ellos, y por el exceso de tareas y la falta de organización del tiempo. No parecen ser capaces de ver más allá de ellos mismos; se limitan a sus propios conflictos e ignoran las problemáticas sociales. Invisibilizan los conflictos sociales, no los ven. Tampoco ven las relaciones entre ellos y el acoso. Algunas citas que representan estas observaciones, son las siguientes:

- “La falta de consciencia del tiempo del estudiante, como lo importante que es tener clases extracurriculares cosas que a ellos le gusten que no sea solo académico”.
- “La organización, a veces uno se carga tanto no porque uno quiere sino porque hay tantas cosas que tú llegas a un punto que tú no puedes hacer nada, solo 8 horas de tareas y luego pasas a tener malas relaciones con los profesores por todas las tareas que ponen y después no se le da respeto a ese profesor.”
- “El proceso de estar en el colegio es así, vas a tener que cargar con esa responsabilidad aquí no te van a poner todo fácil”.

A los que no salen a los mismos lugares donde va la mayoría, como bares y no beben, también los excluyen. Algunos comentarios ilustran esta realidad como “en cada curso se nota mucho los grupos que hay, por ejemplo, un grupo que sale mucho y otros que no salen o que no se integran” y también “yo pienso que siempre ha influido la presión de grupo, se piensa que si tú no bebes no eres cool...”. La presión de grupo es importante en este tema. También causa problemas entre los estudiantes la diferencia de opinión como lo exponen frases como: “la discriminación entre los compañeros, por ejemplo: “si hay alguien que piensa que esa persona no es igual que yo; yo no tengo que hablarle ni nada”.

Los padres no ayudan a la integración de los grupos, porque le dicen a los hijos con quién juntarse y con quién no en la escuela, por sus propios prejuicios sociales. No aceptan a los diferentes, no tienen empatía hacia el diferente. Algunos comentarios son los siguientes:

- “Los niños hoy en día se ven perjudicados por lo que eran sus papás antes y que como muchos papás de una forma indirecta le transmiten a sus hijos, porque sus mamás son descuidadas, pero la hija no necesariamente es igual a la madre, siento que los padres hacen mucho prejuicios con los niños dependiendo de cómo es el papá de ese niño y no todos los niños son iguales a su papá”
- “Los padres influyen mucho en la integración porque cuando estamos chiquitos nuestros padres nos dicen “no te juntes con alguien que tu sabes que no te va aportar nada y que sabes que solo te hará mal” entonces hay gentes en el curso que pueden ser el tipo de esas personas por lo tanto lo afueran y no son amigos de esas personas”.

Esta es la causa principal para ellos del acoso escolar. No se acepta al diferente, como lo muestra el siguiente comentario: “en verdad estos conflictos lleva al bullying o sea como que por una persona ser diferente ya lo marginan”. Cuando el diferente es marginado, dicen que acumulan mucho enojo y un día agreden y los compañeros de curso no entienden porque, no saben que ellos mismos causaron su enojo, esto es expuesto en la siguiente cita: “lo que puede pasar con las personas que se sienten marginadas es el hecho de que eso causa mucha rabia interna entonces cuando esa persona empieza a molestarse tanto y no sabe cómo lidiar porque no tiene con quien desahogarse, entonces poco a poco se va acumulando dentro de sí hasta que ya llega un momento que explota y luego la persona de su alrededor que fueron los que un principio no quisieron aceptarlo ,empiezan a decir que no entienden por qué las personas actuaron así ante tal situación. cuando fue por culpa de esas mismas personas que esa persona llegó a ese punto”

Comentan que en esta etapa de la vida las relaciones son más emocionales, porque cuando se es adulto “las relaciones se hacen por conveniencia, con el objetivo de sacar algo de ellos o hacer un buen negocio”. Estos problemas en el aula podrían superarse:

- Sabiendo que muchos de ellos se relacionan con prejuicios: “conociendo a la persona mejor porque si yo creo algo de Isabel por ejemplo y yo no la conozco bien tal vez ella de verdad no es como yo pienso”.
- Si conoces a las personas los prejuicios desaparecen: “la comunicación, la mayoría de los problemas que tenemos es la falta de comunicación, es sentarnos hablar y ser tolerantes y comprensivos con la otra persona”.
- Que los que no se integran superen el miedo y se integren: “que la persona ponga de su parte y se integre porque también hay muchos casos que es la propia persona que se excluye por miedo y entonces también uno tiene que poner de su parte. En este comentario dan a entender que las personas se excluyen porque quieren, lo cual es una manera simple de evaluar una conflictiva más compleja, y evadir la responsabilidad que se tiene en la exclusión.
- Mejorar la comunicación, aceptación y reconocimiento de los errores: “aparte de la comunicación, se necesita aceptación y reconocimiento de los errores eso es lo que más falta, la consciencia del problema no solo hablarle”.

4.3.2.2 COMENTARIOS SOBRE LAS RESPUESTAS DEL GRUPO FOCAL DEL CENTRO EDUCATIVO B

Los estudiantes de este grupo exponen que los conflictos más frecuentes en nuestro país se relacionan con las problemáticas sociales. Se expusieron comentarios donde revelan respuestas como “la delincuencia”, “los asesinatos” y “los robos”. Igualmente enuncian

conflictos como “el racismo”, “la discriminación a los que tienen diferentes creencias religiosas”, “el embarazo en la adolescencia” y “la diferentes estatus social”. Otros hablan de situaciones como la violencia intrafamiliar, donde comentan lo siguiente “también se puede ver en la sociedad dominicana mucho, lo que es la violencia intrafamiliar, y más del hombre hacia la mujer, también de padres a los hijos, lo cual afecta mucho, ya que el hombre en altos porcentajes mata a la mujer y eso produce feminicidios, lo cual deja mucho de qué hablar de la sociedad. Recalcan mucho la alta incidencia de feminicidios, el machismo los roles tradicionales de la sociedad que impiden a la mujer desarrollarse.

Sus respuestas con respecto a los factores que influyen para que se den estos conflictos fueron las siguientes:

- “En lo que pudiera influir en la delincuencia, tal vez sea por ejemplo la desorganización, las pocas oportunidades, la pobreza...”
- “La educación creo que influye mucho”,
- “...Entiendo que los intereses monetarios, pueden ser intereses como también necesidades debido a la baja calidad de nivel educativo que hay en República Dominicana, la falta de educación y la falta de accesibilidad y también la mala influencia de esos problemas...”
- “La falta de valores que se inculcan en la familia”
- “...Desde la escuela con la discriminación, sentirte que no eres parte de algo, que primero estás tú y luego está el mundo, mi familia allá y yo aquí.”

Los estudiantes señalan particularmente la delincuencia, las pocas oportunidades y la falta de educación como agentes principales que promueve los robos y asesinatos. Igualmente surgieron elementos como la discriminación, la falta del sentido de pertenencia y la falta de valores como eventos que mantienen y fomentan los malos ejemplos de la sociedad. No se enseña el valor de la honestidad ni se concientiza la importancia del valor de

la vida, lo cual se ve reflejado claramente en la sociedad dominicana actual y en la orientación familiar. La delincuencia puede empezar en la escuela con la discriminación, la exclusión, el que no te sientas parte del grupo y parte de una familia, del mundo. Se sienten solos y aislados, la vida depende solo de ellos, por eso dejan de ser honestos. Los estudiantes mencionan los intereses monetarios al igual que el embarazo en la adolescencia, eventos que afectan profundamente a la clase media y a la clase pobre.

Según algunos de los comentarios de los estudiantes, los conflictos en la sociedad piensan que se resuelven de la siguiente manera: “que la policía este más atenta”. Al parecer, piensan que si tuviera un cuerpo policial diferente que éste más atento a la delincuencia pudiese mejorar este flagelo. Igualmente enuncian que “las personas piensan, que de una vez las cosas se resuelven, y no es así, las cosas se resuelven hablando”. Entienden que mejorar la comunicación pudiese evitar la violencia y el asesinato. En la sociedad dominicana muchos conflictos se resuelven con la discusión pero los estudiantes recalcan que se deben resolver dialogando.

En su escuela, los conflictos se relacionan con el acoso escolar, de una persona de temperamento fuerte hacia un compañero débil. Reconocen el acoso escolar, pero también lo minimizan y lo normalizan: “en esta escuela, como ven el bullying, lo ven del dame tu dinero o tienes que hacerme la tarea; otro comentario que minimiza, que es una forma de legitimarlo sería: “yo no lo he visto porque como que aquí el bullying se ve como un relajo, como que vamos a relajar, como que muy suelto y muy normal” se normaliza el maltratar al otro, el denigrarlo. Sin embargo, también dicen que esto afecta tanto la mente del afectado como del que abusa y que necesita pararse: “... hay casos que puede escalar a un intercambio de golpes, y un simple intercambio de palabras se convierte es un problema más grande y hay personas que se han dejado de hablar, ignorando la existencia del otro completamente y creo

que nosotros como que omitimos esa parte que puede evolucionar y solo nos enfocamos en la parte que es un relajo que puede convertirse más en algo que no es un relajo”. En esa escuela el acoso escolar se manifiesta como un relajo, se hace de manera verbal, apartan a ciertas personas que no tienen las cualidades del grupo. Se hace usualmente en el recreo en la cafetería, cuando los grandes quieren meterse delante de los pequeños.

Actualmente dicen que ha disminuido porque hay profesores que cuidan en el recreo.

El acoso escolar se da también al diferente, al que no piensa igual, porque se necesita pensar como la masa para que no te excluyan “un ejemplo es que esta persona considerada como rara por la otra a esto me refiero a que tenga cualidades diferentes...”, “algunos de los factores son las diferencias ideológicas, religiosas, o por ejemplo que estén debatiendo un tema y alguien no está de acuerdo y la mayoría si está de acuerdo...” y “las diferencias de opinión en mi curso”. La víctima parece terminar siendo el que es o piensa diferente. Es importante ayudar a la víctima a subir su autoestima para que pueda defenderse. Evitar que una víctima pueda convertirse en un abusador. El acoso se da entre los que se creen populares y que excluyen a los que han tenido problemas, o los que son diferentes por la raza, el color, la creencias religiosas, las ideologías, cuando fallan en la clase y a los homosexuales. También acosan por razones externas que se manifiestan en el consumo, por ejemplo la ropa que usan y el peinado.

Las diferencias de opiniones no se saben manejar en el aula, no saben manejar el desacuerdo y explotan, insultan, dicen malas palabras, elevan el tono de voz como se ha podido observar en el siguiente comentario: “...cuando dos personas no piensan o que una piensa que su opinión está por encima del otro, y eso genera conflictos” y “pueden llegar a casos de insultos verbales, rechazos y en el caso más extremos peleas en la misma aula...”. No saben manejar el temperamento y regularse emocionalmente. Para resolver el conflicto los

llevan a psicología a dialogar, y les ayudan a reflexionar sobre lo que paso. Pueden regañarlos, y en casos graves pueden llegar a la expulsión.

Los estudiantes entienden que se resolverían los conflictos si se les explica a la persona de la que abusan lo que están haciendo, y no se lo permiten. Reflexionar sobre su comportamiento, corregirse y puedan aprender a aceptar la diversidad. Igualmente, que las acciones tienen consecuencias, y que se aprendan a manejar las diferencias. Y a nivel social, si se aprende a dialogar para resolver los conflictos y se trabaja con la aplicación de las leyes.

4.3.2.3 COMENTARIOS SOBRE LAS RESPUESTAS DEL GRUPO FOCAL DEL CENTRO EDUCATIVO C

En este contexto educativo, los jóvenes que participaron en el grupo focal tienen la idea, de que los conflictos se resuelven hablando, pero no es la realidad de su entorno. También refieren que los varones son los que más se agreden físicamente. Un 30% de ellos viven en entornos violentos.

Los conflictos más frecuentes en la sociedad dicen que son: “la delincuencia”, “la falta de educación y la falta de oportunidades que tienen”, “por la violencia, y eso de la delincuencia viene de la falta de dinero”, “por la falta de educación y por negligencia” y “la falta de comunicación de los padres”. Denotan la falta de educación familiar y escolar en valores. Los padres le dedican más tiempo al trabajo para poderse mantenerse y comer que a los hijos, estos últimos entonces se van a la calle a buscar grupos de apoyo donde se sientan que pueden pertenecer.

Dicen algunos estudiantes que en sus barrios se resuelven los conflictos, que son barrios tranquilos. Algunos comentarios son que: “por mi casa, en el tiempo que estaban las bandas se resolvían así (peleando) pero ahora la gente se sienta a hablar y eso”, “mi barrio ahora es más tranquilo” y dicen que “ha mejorado en los barrios los conflictos porque han

madurado”. Otros dicen que sus barrios son violentos, hay bandas, que se dan peleas, porque hay delincuentes, aunque han mejorado últimamente.

Se necesita ayuda en la escuela para superar la violencia escolar. Los estudiantes reportan que dentro de la escuela hay: “pleitos, con violencia física. “A un muchacho jugando voleibol le partieron la clavícula y le hincharon el ojo y hubo que mandar a buscar a los padres porque hubo un pleito” y “parece que uno de segundo curso, le abollo el ojo o algo así, y lo mandaron para la dirección y al que le abollo al ojo no lo botaron porque el otro taba buscando problema”.

Los conflictos en su escuela se resuelven hablando donde la orientadora y se llama a los padres. Dicen que hay muchas riñas y los problemas de violencia generalmente son con los varones.

4.3.2.4 COMPARACION GRUPOS FOCALES: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS.

Como ven los Problemas:

En los tres grupos focales reconocen el acoso escolar y parece que siempre ocurre por ser o pensar diferente, sin embargo sus manifestaciones son distintas. Tanto en el Centro A como en el Centro B, se pone de manifiesto cómo ser diferente al grupo lleva a que te excluyan y te marginen. En estos centros existe la presencia de prejuicios y se te evalúa más por tu comportamiento social, por tu clase social, tu apariencia, creencias e ideologías. Los del Centro A son más excluyentes, te excluyen por no consumir alcohol, por juntarte con ciertas personas, por no ir a sitios específicos o por vestirte de alguna manera en específica, porque no le aportes, porque las amistades se dan por interés; aunque los del Centro B hacen algunas de estas acciones, no es tan marcado como en la clase alta ni dan este tipo de justificaciones.

Las agresiones físicas, son mayormente evidenciadas en el Centro C. El centro de clase baja, reporta mayor incidencia de violencia física, mientras que el Centro A y Centro B solo reportan acoso verbal y la exclusión.

En el Centro A, los problemas más significativos para ellos serían las relaciones con los profesores y el exceso de tareas. Ignoran más los problemas relacionales en la escuela y las problemáticas sociales. Muchos son individualistas y están ensimismados en sus problemáticas, ignorando completamente lo que ocurre fuera de su contexto. Culpabilizan a los políticos y a la clase baja de los males sociales y de la desigualdad. Igualmente, acusan a los padres de la exclusión entre compañeros en el colegio, porque dicen que ellos son los que la promueven diciéndoles con quien juntarse y con quién no. No toman responsabilidad de sus acciones, siempre es culpa de alguien más nunca de ellos mismo. Sus relaciones en la sociedad se dan por interés monetario y transaccional, dependiendo de lo que el otro te pueda aportar. Los prejuicios son prácticamente la normas y el utilitarismo una práctica común.

En el Centro B, son capaces de visualizar las problemáticas sociales de una manera más exhaustiva. Se tocan los temas de la delincuencia, violencia, educación, y embarazos adolescentes y entienden la etiología de éstos problemas de una manera más amplia y desarrollada que la clase alta. Sin embargo, al igual que el Centro A, no toman responsabilidad de las problemáticas que ocurren en su entorno escolar y personal. Tienen la tendencia a minimizar y normalizar el acoso, dicen que son relajos, y que no son graves porque no llegan al abuso físico. Saben cómo se debe resolver los conflictos pero no lo aplican, se lo dejan a cargo a los psicólogos cuando se vuelven complicados. Mayormente son verbalmente abusivos y no se saben regular, pero son pocos quienes llevan a cabo el pasaje al acto, están conscientes de las consecuencias, de las reglas y de las leyes. Igualmente excluyen a los que son diferentes en ideología y apariencia como los del Centro A, pero también a los que no son responsables y no han internalizados ciertos valores.

Tanto en los centros B y C, se reconocen más los problemas sociales, ya que estas clases sociales son quienes tienen que vivirlos a diario. Sufren las consecuencias de la delincuencia y de la violencia y no tienen los recursos que poseen los de la clase alta para protegerse. En el Centro C se habla de conflictos que ocurren mayormente por diferencia de opinión, cuando no se ponen de acuerdo o simples discusiones. La violencia física parece primar en esta clase social ya que son los conflictos más mencionados dentro de las instalaciones de la escuela. Se discute verbalmente y luego se pasa al acto donde se fracturan huesos y golpean como medio de solucionar los conflictos. Estas riñas son ocasionadas, en su mayoría, por los varones, lo que pone en manifiesto cómo la agresividad y la violencia son parte de la formación del género masculino. Parecen estar repitiendo lo que ven en su entorno social: violencia de bandas en los barrios, discusiones y delincuencia. Prima la falta de educación y valores en su entorno familiar y escolar. Hay poca atención de los padres por la falta de oportunidades de trabajos que le permitan tener tiempo de interactuar con sus hijos y esto lleva a los jóvenes a buscar pertenecer a ambientes fuera del hogar. En este contexto dicen que la violencia física se da más en los varones. El lugar de socialización de la clase pobre no es la familia, es la calle, porque se supone que la masculinidad se aprende en la calle, el hacinamiento les impide poder estar en la casa. Muchos de los roles domésticos se realizan en la calle.

Soluciones que Presentan para la Violencia Escolar

Dependiendo de la clase social y de las problemáticas vividas, cada uno de los centros propone diferentes maneras de poder lidiar con los conflictos que les rodean. La exclusión prima en el Centro A y muchos son víctimas de sus consecuencias, por esto muchos estudiantes proponen lo que es la aceptación de las diferencias. En la clase alta se impone cómo se tiene que vestir, actuar y comportarse y son muchos quienes hacen lo que fuese para

encajar, sobre todo los jóvenes. Esto genera estrés, ansiedad, discriminación y marginalización entre los estudiantes de la clase alta pero entienden que respetando la diversidad, ser de mente abierta y dejar los prejuicios podría ser la solución a sus problemas. No pueden ver realmente la razón de su problemática, por eso no la pueden resolver.

El Centro B, relaciona las problemáticas sociales y las personales. Entienden que en ambas instancias hay un problema marcado de comunicación. Entienden que las personas no se saben comunicar, que actúan impulsivamente y que la cultura refuerza la agresión física. Piensan que instaurando el diálogo se pueden solucionar muchos de los conflictos que los afectan a ellos en el colegio y fuera de éste.

Los del Centro C, igualmente desean poder resolver los conflictos hablando. Sin embargo, no son capaces de hacerlos solos y requieren de la ayuda de orientadores, profesores y de los padres. Desean el diálogo, ya que muchos no poseen esta capacidad, recurren rápidamente a la crítica, burla y maltrato verbal. No se saben controlar y luego explotan dando golpes y creando riñas. No trabajan el autocontrol porque no es una pauta cultural, lo que se promueve es la agresividad, sobre todo en el sexo masculino.

Soluciones que Presentan para La Violencia en La Sociedad

Los estudiantes del Centro A, no se responsabilizan por lo que ocurre en la sociedad. La problemática es atribuida a los políticos y a la clase baja y estos son los que tienen que solucionarlo. Proponen que el gobierno haga las cosas bien y que no sea corrupto, que los pobres dejen de embarazarse en la adolescencia y sigan el buen ejemplo. Muestran una versión paralela de la realidad donde están ellos y luego los otros. Entienden que esos no son sus problemas y que los verdaderos problemas son la carga académica, profesores estrictos y poco tiempo recreativo.

El Centro B propone una visión más realista con soluciones factibles ante las problemáticas. Conocen más los problemas porque viven sus consecuencias, están enterados

de lo que ocurre en su entorno y tienen buena base de conocimientos para opinar y aportar soluciones. Proponen mejor manejo de las autoridades, comunicación, crear objetivos de vida y educación en valores y buenas costumbres. Se interesan por crear una mejor sociedad, modificar su ambiente y se sienten parte de ella pero no se reconocen como perpetuadores de los conflictos. No se responsabilizan y no aplican sus estrategias en sus conflictos escolares.

El Centro C, expone una fuerte contradicción en cómo dicen que se resuelven los conflictos a cómo en verdad son resueltos. Muchos de los estudiantes enuncian que dentro del contexto social y en su barrio, las personas hablan para resolver los conflictos, sin embargo en el colegio reportan constantes peleas con consecuencias alarmantes. Reportan algunos de sus barrios tranquilos y sin peleas, pero en la escuela los estudiantes parten clavículas y les pegan en los ojos, como resultado de la violencia física. Parecen necesitar de fuerzas externas como autoridades para tener que hacer lo correcto, si no actúan agrediendo o insultando al otro.

4.3.3 ANÁLISIS CUALITATIVO. ESTUDIOS DE CASOS

Este análisis se hizo tomando en cuenta el modelo sistémico en terapia familiar, el tipo de parentalización, y la teoría del apego.

4.3.3.1 Centro Educativo A

Caso I: Agresor

Historial del Caso

Familia constituida por el padre, la madre y tres hermanos. El paciente identificado es el segundo hijo y único varón de la familia. Es una familia que está en el ciclo de vida de hijos adolescentes.

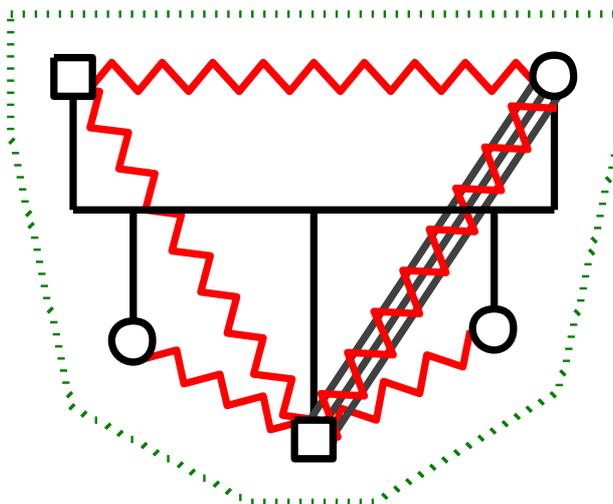
El problema presentado por el PI, es que en la escuela se mostraba agresivo con sus compañeras de clases, a las cuales escupía, maltrataba verbalmente descargando toda su ira sobre ellas. Esa agresividad se daba no como respuesta a una agresión es una agresión pro-activa. Es considerado un líder en su grupo. Presenta problemas con los estudios, siendo un joven inteligente.

Los padres tienen conflictos porque la madre quiere que el padre haga con su negocio lo que ella le dice y le afecta la imagen de ellos cuando él no paga a tiempo sus deudas. Su hijo es su paño de lágrimas. También le molesta que se muestra con conductas inadecuadas en el ámbito social.

El hijo se queja del padre porque lo percibe infantil, dice que asume conductas como si fuera un adolescente, que lo avergüenzan delante de sus amigos. A veces lo regaña como si él fuera su padre.

El padre dice que en su juventud no fue popular, se sentía excluido y por eso le gusta que su hijo sea un líder y que se defienda, porque él no pudo hacerlo. Esta situación lo lleva a minimizar los problemas de conducta de su hijo.

Genograma



Diagnóstico Sistémico

El sistema conyugal se encuentra en conflicto, con una lucha de poder desde el inicio de la relación. La madre asume un papel crítico y descalificante hacia al marido, al cual percibe infantilizado por su falta de responsabilidad. El marido ante el ataque de su mujer, se defiende atacándola también y manteniendo sus conductas infantilizadas.

El sistema parental también tiene conflictos porque los padres no se ponen de acuerdo en la educación de los hijos. La madre es estricta y distante en la relación con los hijos no es afectiva y manifiesta un apego evitativo. El padre es cercano y permisivo con ellos, mostrando un vínculo ambivalente con estos mismos, de cercanía afectiva y rechazo. Los tres hijos tienen problemas en seguir normas y adaptarse a los sistemas educativos. Son negativistas y desafiantes ante la autoridad. En las correcciones los padres usan críticas, consejos y descalificaciones. En la casa se genera un clima interaccional tóxico, porque hay más crítica que elogios. El poder manifiesto de los padres es autoritario y permisivo a la vez. Los límites son rígidos para el afecto y la interacción positiva y difusa para la crítica y la descalificación. Los conflictos no se solucionan, sus intentos son ineficaces, por su estilo de relación. Expresan más sentimientos negativos que positivos. Tienen poca empatía.

El hijo se encuentra triangulado de manera fija, aliado a la madre y en coalición con el padre. La relación con sus compañeros es conflictiva y distante. Asume el rol de acosador. La relación con los padres es de irrespeto igual que con los maestros. Muestra un apego evitativo como la madre. No es empático y tampoco es cercano afectivamente. No regula la ira, y suprime la tristeza. Comento una vez en terapia que no estaba acostumbrado a tener presente las necesidades de la madre y que una vez que ésta le pidió que comiera con ella, pues comen todos solos, él le dijo que no y después reflexiono y por primera vez la acompaño. El padre tiene un apego ambivalente.

En el curso, los observadores algunos lo apoyaban y otros no y fueron los que pidieron ayuda al Departamento de Psicología. Los padres apoyan a medias a la escuela, porque el padre no ve la gravedad del comportamiento de su hijo, aunque haya accedido a llevarlo a terapia. En el colegio tenía también problema con la autoridad de los maestros, pues le costaba seguir instrucciones. Lo perciben como frio y distante.

En familia comparten los fines de semana fuera de la ciudad, en complejos exclusivos cerca de la playa donde tienen una casa. En la casa no tienen el hábito de comer juntos durante la semana, por las diferencias de horarios.

En este caso el victimario es impositivo y su posición es la única que existe. Es decir, que aprendió en su contexto inmediato porque usaban la imposición, y también, a través de la permisividad de sus figuras de referencia. No aprendió a comunicarse, a negociar, a ser empático y ver al otro, porque tampoco tuvieron en cuenta sus necesidades.

Vive enfocado en sus necesidades, porque no ve a los otros y la satisfacción a sus necesidades las busca agrediendo a los demás. Necesita de sus compañeros para satisfacer sus necesidades, porque su punto de referencia está en los demás y no en sí mismo. Vive pendiente al pasado y a la gratificación en el presente. El abusador psicopático usa el filtro

automático, es impulsivo. Vive enfocado en los resultados. Lo mueve qué beneficios puede obtener. No acepta las diferencias, usa el mecanismo de igualar y todo lo diferente lo afecta.

Usa la referencia interna. Genera una referencia personal para interpretar la realidad. Se vincula con un valor personal, tiene un código personal para saber si algo está bien o está mal y ese código es su necesidad. El abusador no pide permiso, ni confronta su actuación con códigos socialmente aceptados. No tienen empatía. No la requiere. Se mantiene asociado a la experiencia traumática.

Intervenciones realizadas.

Se hicieron sesiones familiares e individuales con el joven. Se le ayudo a desarrollar mayor empatía y sensibilidad para poder tener una mejor relación con los padres y sus compañeros de clase.

Caso II: Víctima

Historial del Caso

Familia constituida por el Padre, la madre y dos hijas. La PI es la hija mayor de 12 años, que acaba de realizar un *ciber bullying* a varias compañeras de clases, entrando en el portal web de una prima, con lo cual ha tenido dificultades. Se considera una persona complaciente y dice que en su curso hay tres tipos de personas: las malas, que siempre hacen daño a otros, las que son fuertes y no hacen daño y las débiles como ella. Había sido víctima de acoso escolar por sus amigos por mucho tiempo se sentía maltratada. Este es un ejemplo de una víctima que se convierte en agresora.

Sus padres descubrieron la situación, porque la prima y su familia, le comentaron a la madre de la PI, cómo la cuenta fue jaqueada y cómo a través de ella se hizo bullying a otras

compañeras y la madre sospecho de su hija por la cercanía que tienen y porque sabe que ella tiene la clave de la red social de la prima. Al confrontarla ésta acepto lo que había hecho.

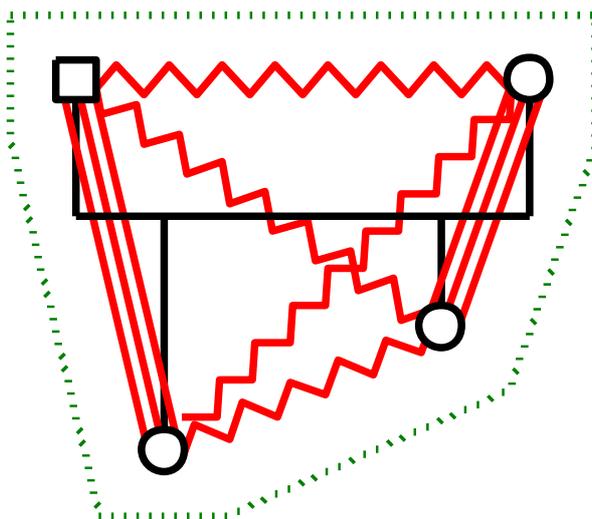
La familia refirió que le dijeron a su hija inmediatamente se enteraron, que los problemas de la familia se quedan en la familia, que no se dialogan con nadie, pues no tienen garantía de que la prima no lo va a decir y que se vaya a afectar su imagen.

Esta actitud impide la reparación y que pueda vivir la consecuencia de sus actos.

Es una joven victimizada, que ahora ha asumido el papel de agresora como una forma de vengarse de la prima que la ha excluido y le ha hecho daño constantemente.

En el sistema escolar los observadores no ayudaban a las víctimas y reforzaban algunos de ellos a los agresores. El ambiente lo sentía hostil e inseguro. También era complaciente con las autoridades del colegio y con los amigos. Solo se rebelaba contra su madre.

Genograma



Diagnostico Sistémico

El sistema conyugal está en conflicto. El padre tiene varias amantes y la esposa lo sabe. Ella permanece en el matrimonio a pesar del abuso y la desconsideración del esposo hacia ella. No quiere divorciarse porque no tiene medios económicos y porque no quiere volver a la casa de sus padres, tiene una relación muy mala con la madre, quien todavía la descalifica. No puede contarle a ninguno de sus familiares cercanos su sufrimiento.

No duerme en la misma cama con su marido, porque a éste no le gusta. Espera que sus hijas se duerman y se va a dormir con ellas y luego se despierta muy temprano para que ellas no se den cuenta. Su esposo la desprecia y ella siempre ha estado ayudándolo en todos los sentidos. Es una mujer organizada, siempre pendiente de los detalles de sus hijas y su marido; es profesional pero nunca ha trabajado. Los padres tienen un estilo de apego evitativo.

El padre, no tiene cercanía emocional con nadie y sus relaciones sexuales promiscuas son un intento de tener contacto con los demás. Fue un niño abusado física y emocionalmente por el padre, quien le prohibió a la madre acercarse mucho al hijo para evitar que fuera homosexual.

En el sub sistema parental ambos están de acuerdo en que la madre se ocupe de las hijas. El padre dice estar más cerca de su hija mayor y la madre de la menor. La hija mayor tiene conflicto con la madre, porque no le gusta la manera en que ella la protege con sus cuidados; este es el mismo discurso del padre. Hay una alianza entre el padre y la hija mayor en contra de la madre, formándose una triangulación fija, que la aleja de su modelo de identificación. Esto no le permite tener aceptación propia, seguridad personal, autoestima y una identidad terminada.

La madre asume en su vida un rol de víctima que la hija emula en su relación con sus iguales. Ambas no tienen recursos para defenderse del abuso. Son complacientes y dependientes.

El abuso cometido por la hija, después de muchos años de ser victimizada, es una de las situaciones riesgo que pueden ocurrir cuando una persona ha estado por mucho tiempo en el rol de víctima.

Las víctimas buscan alejarse del dolor. Viven en el pasado. Les importa mucho lo que piensan los demás. Se enfocan en su necesidad de complacer. Les importa que todos estén bien, son sumisas y dependientes. Su referencia es externa, se centran en los demás y no en sí mismas. No tiene una identidad propia.

No se enfocan en resultados y soluciones, sino que se enfocan en los problemas y como les abrumba la situación que viven. Usan el filtro de repetición y su visión de la vida es general, no ven los detalles de las situaciones.

Intervenciones Realizadas

Se trabajó con el sistema familiar y con la joven para ayudarla con sus relaciones en la escuela, con su autoestima y la relación con los padres. Con respecto a la madre, inició un proceso individual para trabajar su dependencia y cómo manejar la situación de maltrato a la que se sometió. El marido también inició un proceso individual. Actualmente el matrimonio está estable y el marido dejó sus amantes.

4.3.3.2 Centro Educativo B

Caso I: Agresor

Historial del Caso

Familia constituida por el padre, la madre y tres hermanos. El paciente identificado es el hermano mayor de la familia. Tiene 16 años y está en 3ro. De bachillerato. Tiene un hermano en 6to. de primaria y una hermana en 4to. de primaria. Es una familia que está en el ciclo de vida de hijos adolescentes y niños pequeños a la vez.

El problema presentado por el PI es que en la escuela se mostraba agresivo con sus compañeros de clases, a los cuales maltrataba verbalmente con burlas, críticas, relajos y chistes fuera de lugar. Invade el espacio físico de sus compañeros, Por ej. le echa hielo por la camisa a sus compañeros, hace unas semanas le puso una mariposa muerta a uno de sus compañeros por la camisa y las jóvenes se han quejado porque las toca en sus partes privadas. Es considerado un líder en su grupo y es muy atractivo físicamente, por lo que las jóvenes se sienten muy atraídas por él. Presenta problemas con los estudios, siendo un joven inteligente. Sus notas son regulares.

La madre no trabaja, el padre mantiene la casa. La madre llora mucho y entra en desesperación por la situación del hijo en la escuela. El padre culpabiliza a la escuela, por la situación de su hijo, porque no le tienen paciencia los profesores. Minimiza sus conductas, “está en la adolescencia dice, entiendan a mi hijo”.

En todos los problemas del curso siempre está. Es el cabecilla. Si un estudiante no sabe hacer un ejercicio hace críticas destructivas, si lo corrigen se pone a la defensiva y minimiza su accionar. Tiene poder de convencimiento, buen físico y todos están atrás de él.

Se ha aliado a los más grandes que no son mejores estudiantes. Tiene problemas conductuales constantes. Llevó un cigarrillo electrónico en la escuela, lo compró a uno de 12mo. Y lo usó en la escuela. Dejó el inglés para agosto. Con él se hizo una excepción. Cuando se examinó en noviembre, se volvió a quemar y empezó la culpa y recriminación del padre hacia el profesor que se ha cogido para su hijo. Es un manipulador no estudió para el examen y le dijo al profesor que lo pase en el examen, que él sabe que no puede quemarse.

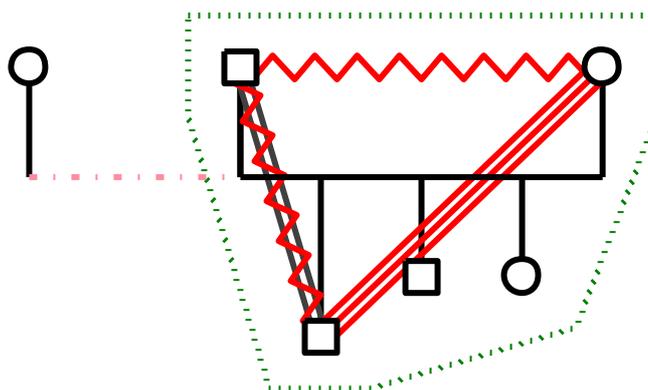
La madre, durante 1ro. de bachillerato, decía que iban a ir a terapia y nunca fueron. La madre dijo en ese momento” he puesto mi hijo en oración, él va a resolver la situación”. Y después cuando se quemó decía, “El señor me ha defraudado porque él se sigue quemando”.

Actualmente está en terapia con una psiquiatra que es terapeuta familiar. No han sido consistentes. Ha habido cierta mejoría.

La familia tiene una relación estrecha con la directora del colegio, por eso se le han dado tantas oportunidades. Las notas en este año, están en promedio, por los 70.

El comportamiento verbal de los relajos, los sigue, pero ha dejado de ser denigrante con los compañeros. Sigue provocando en el aula relajos y situaciones de descontrol. Ya no relaja a los compañeros.

Genograma



Diagnostico Sistémico

El sistema conyugal, quiere aparentar tener una buena relación. Sin embargo se sabe que el padre tiene una relación extramatrimonial, que llena de enojo a su hijo. Lo comentó con la psicóloga del colegio en medio de llanto y expresión de enojo contra el padre. No le había dicho hasta ese momento que sabía esa situación.

El sistema parental también aparenta estar bien. Los dos van a las reuniones del colegio agarrados de la mano, son católicos y siempre están de acuerdo en todo lo que le solicita la escuela para ayudar a su hijo. Pero no cumplen lo que ofrecen. Esta familia fue

referida a terapia desde hace tres años y no han dado el seguimiento esperado, por lo que el estudiante está actualmente en prueba conductual para permanecer en la institución.

El padre se muestra como un acosador, culpabilizando siempre a la escuela por el comportamiento de su hijo y la madre como una víctima “mi pobre hijo ayúdenme” y llorando para que lo dejen en la escuela, asume un papel de víctima. La pareja se relaciona a través de una complementariedad rígida. Donde el padre tiene el rol de dominante y la madre está en una posición sumisa.

En esta familia se da una triangulación fija, una ilusión de armonía. Ambos padres están de acuerdo en apariencia y unidos para ayudar a su hijo que con su mal comportamiento mantiene la unidad aparente de los padres.

En cuanto al manejo de la autoridad, el padre es más autoritario y su estilo de apego parece ser evitativo, pero descalifica la autoridad escolar para que no sancionen a su hijo. La madre es muy permisiva y no pone límites, su estilo de apego con su hijo es ambivalente.

La relación con sus compañeros de curso es conflictiva y con poca empatía.

El victimario, busca y actúa para alejarse del dolor, que le produce su dependencia, no asume conductas de autosuficiencia y no está enfocado en tener un proyecto de futuro; quiere que los profesores lo pasen sin hacer esfuerzo. Es impositivo y su posición es la única que existe. Es decir que aprendió en su contexto inmediato a tener una sola idea a través de la imposición o a través de la permisividad de sus figuras de referencia. No aprendió a comunicarse, negociar, a ser empático y ver al otro, porque tampoco lo vieron. Tiene muy baja autoestima y sufre mucho el maltrato del padre hacia la madre. Se identifica con este padre y asume las conductas abusivas con sus compañeros de clase.

En el colegio algunos de sus compañeros sufren sus maltratos y otros lo apoyan, en su posición de observadores del acoso escolar.

Vive enfocado en sus necesidades y la satisfacción a sus necesidades las busca afuera. Necesita de los demás para satisfacer sus necesidades, porque su punto de referencia está en los demás y no en sí mismo.

El abusador psicopático, usa el filtro automático, es impulsivo.

Vive enfocado en los resultados. Lo mueve qué beneficio le puede generar. El abusador solo sabe que tiene un problema ahora.

No acepta las diferencias, usa el mecanismo de igualar y todo lo diferente lo afecta.

Usa la referencia interna. Genera una referencia personal para interpretar la realidad. Se vincula con un valor personal, tiene un código personal, para saber si algo está bien o está mal y ese código es su necesidad. El abusador no pide permiso, ni confronta su actuación con códigos socialmente aceptados. No tienen empatía. No la requiere. Se mantiene asociado a la experiencia traumática.

Caso II. Víctima

Historial del Caso

La víctima de acoso escolar porque es obesa, es una joven que está en 4to. de bachillerato y tiene 17 años. Perteneció a una familia constituida por el padre, la madre y el hermano mayor que ya está en la Universidad. Pertenecen al ciclo de vida de familias con hijos adolescentes y jóvenes adultos. En el colegio se le ha dado seguimiento al caso por los últimos 3 años.

Los padres están casados, la relación de los padres aparenta ser buena y de equilibrio entre sí. El detonante de todo es que no ha tenido una buena relación con la madre, ha sido conflictiva siempre.

Cuando estaba en 8vo. grado la madre se hizo una cirugía bariátrica porque era obesa. La cirugía no salió bien. Parece una anoréxica al día de hoy y ha tenido otras enfermedades, por complicaciones de la enfermedad en el hígado, pulmón y páncreas.

La hija ha hecho un rechazo a la dinámica de ser flaca como la madre pero también desearía ser flaca y que no la relajen. Siente ambigüedad ante eso, porque es lo que quiere ser. Ella es muy gorda y el acoso y el relajado han sido por el físico. A pesar de tener buena salud, rechaza los deportes y la excusa es que no se quiere enfermar y ponerse mala. Cuando hace ejercicio le duele el cuerpo y no quiere que la relajen y que la critiquen por sus faltas de habilidades.

Ahora está más integrada y dirige uno de los comités y tiene liderazgo.

Se mantiene la obesidad aunque han ido a terapia. Come compulsivamente en recreo come sin límites. Cuando la madre hace recaída come mucho. Culpa a la madre de sus enfermedades por hacerse la cirugía, y le dice que le pasó porque tú no quieres ser igual que yo.

El padre es periférico, no se quiere dar cuenta de nada de lo que pasa con su hija. La madre que lo resuelva todo. Asume un modelo muy tradicional y distante tiene un apego evitativo, al igual que la esposa.

Su hermano antes de graduarse era muy diferente en el colegio. Era un líder, con varias novias, dirigía el grupo. No era de notas brillantes, pero aun así los padres lo tenían en un lugar más alto. Los padres la comparan con el hermano. Este hermano la apoya y la quiere mucho. Tienen una buena relación a pesar de la comparación.

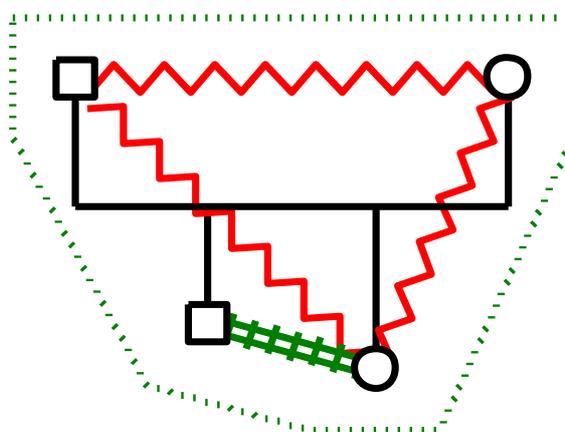
Han estado en terapia por tres años; entran y salen. Este último año están mejor.

La madre se culpa por haberse hecho la cirugía. Dice que cuando era pequeña su hija estuvo trabajando todo el tiempo, no estuvo con su hija. También culpa a la hija y la crítica todo el tiempo por la comida, por lo que come. Cuando decía a la madre cómo la relajaban, la

madre decía que los demás tenían razón y que ella tenía que rebajar y hacer deportes. Era muy poco empática con la hija.

La madre ahora ha bajado esa presión. La madre estaba deprimida y la psiquiatra le ayudo a mejorar la relación con ella. Colabora y la presiona menos. El rechazo y el acoso eran de la madre en la casa.

Genograma



Diagnostico Sistémico

El sistema conyugal se encuentra distante. También el sistema parental. El padre delega en la madre la crianza de los hijos, asumiendo un modelo tradicional. El padre es proveedor y no se vincula en los asunto del hogar.

Existe una lucha de poder entre la madre y la hija. Prima la comunicación crítica y descalificante. Las dificultades de relación mantienen el trastorno alimenticio. La hija no se siente aceptada por la madre, y en el colegio asume el papel de víctima frente a sus compañeros. Esta situación ha mejorado en el último año. Este conflicto le genera enojo. El poder en su familia es autoritario, rígido, impositivo y poco dialogante. Esto le impide resolver los conflictos.

El sistema de los hermanos funciona bien. El hermano la apoya y la protege.

La relación con los compañeros era distante y conflictiva por todo el abuso verbal y los malos tratos recibidos. Los observadores permitían el abuso. Esta situación también ha mejorado.

Su relación es conflictiva con la madre y distante con el padre. Con su hermano es con quien tiene más cercanía afectiva.

En esta familia los límites son rígidos para el afecto y la cercanía de los padres hacia la PI y muy cercanos para la descalificación y el maltrato.

Las víctimas buscan alejarse del dolor. Viven en el pasado. Les importa mucho lo que piensan los demás. Se enfocan en su necesidad de complacer. Les importa que todos estén bien, son sumisos y dependientes. Su referencia es externa, se centran en los demás y no en sí mismas. No tienen una identidad propia.

No se enfocan en resultados y soluciones, sino que se enfocan en los problemas y como les abruma la situación que viven. Usan el filtro de repetición y su visión de la vida es general.

4.3.3.3 Centro Educativo C

Caso I: Agresor

El agresor es un joven de 15 años, que se encuentra en el segundo de bachillerato. Fue referido a orientación por sus conductas violentas en el aula. Utiliza la violencia verbal contra sus compañeros y contra los profesores. No sigue reglas y agrede físicamente a sus compañeros.

Es un hijo de una madre soltera; lo tuvo cuando tenía 22 años en una relación que no era estable. Nunca convivieron bajo un mismo techo. La madre después tuvo otra relación de la que nació otro hijo que actualmente tiene 3 años, quien vive con su madre.

Cuando el PI tenía cerca de 6 años, se fueron de paseo en el auto con su padre y parece que no se estaba comportando de manera correcta, y ambos padres, tratando de controlarlo, se provocó un accidente de tránsito donde el padre murió. La madre no le ha perdonado a su hijo lo que paso, y lo culpa de la muerte del padre y lo rechaza.

El PI desde entonces pasó a vivir con la abuela materna y un tío materno ha asumido la responsabilidad del niño, ante la ausencia de cuidados de la madre. La abuela fue muy permisiva con el niño, no estableció reglas y límites en la casa. El tío, por otro lado, ponía reglas y podría ser estricto a veces y permisivo otras veces. Esta confusión de las reglas y por otro lado el rechazo de la madre, lo llenó de resentimiento y se volvió un opositor.

Le comento a la psicóloga del colegio que su madre no lo quería, que solo quiere a su hermano, a quien complace. Que odia a su madre, y su madre lo odia a él.

La escuela pidió la colaboración de la madre y del tío materno. La madre gritó en la entrevista en la escuela y dijo que no tolera al hijo, que lo agrede y le grita cuando lo ve. El joven también la agrede.

Se ha trabajado con varios psicólogos, pues el niño ha sido expulsado de varios colegios y escuelas. Estaba en colegios privados de clase media baja y fue puesto en esta escuela pública como un castigo por su mala conducta en los otros colegios.

No se obtuvo la colaboración de la madre y el padre siguió apoyándolo. El joven se sentía desarraigado de la familia, sin base firme por la falta de reglas. Con la intervención en la escuela el joven mejoró, pero no su relación con la madre.

Genograma

El victimario busca y actúa para alejarse del dolor que le produce su dependencia, no asume conductas de autosuficiencia y no está enfocado en tener un proyecto de futuro. Quiere que los profesores lo pasen sin hacer esfuerzo. Es impositivo y su posición es la única que

existe. Es decir, que aprendió en su contexto inmediato, a tener una sola idea a través de la imposición o a través de la permisividad de sus figuras de referencia. No aprendió a comunicarse, negociar, a ser empático y ver al otro, porque tampoco lo vieron. Tiene muy baja autoestima y sufre mucho el maltrato del padre hacia la madre. Se identifica con este padre y asume las conductas abusivas con sus compañeros de clase.

En el colegio sus compañeros algunos sufren sus maltratos y otros lo apoyan, en su posición de observadores del acoso escolar.

Vive enfocado en sus necesidades y la satisfacción de sus necesidades las busca afuera. Necesita de los demás para satisfacer sus necesidades, porque su punto de referencia está en los demás y no en sí mismo.

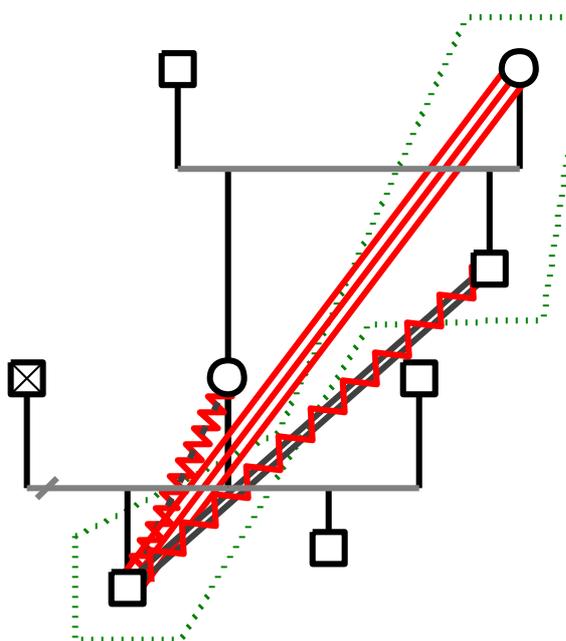
Es abusador psicopático, usa el filtro automático, es impulsivo.

Vive enfocado en los resultados. Lo mueve que beneficio le pueden generar. El abusador solo sabe que tiene un problema ahora.

No acepta las diferencias, usa el mecanismo de igualar y todo lo diferente lo afecta.

Usa la referencia interna. Genera una referencia personal para interpretar la realidad. Se vincula con un valor personal, tiene un código personal, para saber si algo está bien o está mal y ese código es su necesidad. El abusador no pide permiso, ni confronta su actuación con códigos socialmente aceptados. No tiene empatía. No la requiere. Se mantiene asociado a la experiencia traumática.

Genograma



Caso II. Víctima

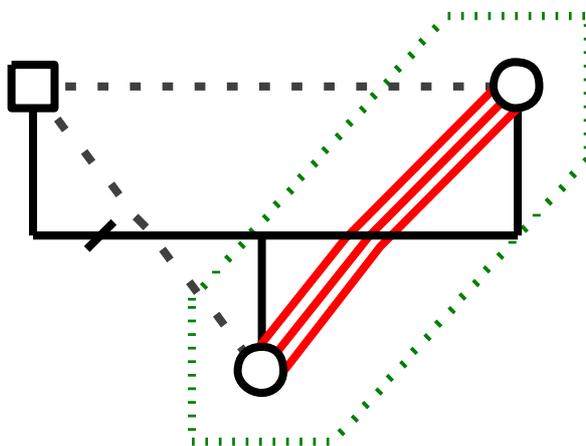
Es una joven victimizada que está en primero de bachillerato. Tiene 14 años. Vive sola con su madre, quien es una empleada doméstica. Su hija vive con ella en la casa donde es empleada. La madre no tiene más hijos y no ha tenido otras parejas estables después de la que tuvo con el padre de su hija, el cual no participa en su educación.

La madre es sobreprotectora, la consciente en todo, le impide la independencia. La hija tiene muy baja autoestima.

Fue víctima en el colegio de abuso verbal y físico por parte de sus compañeros y especialmente por una joven de su edad. Ella no se defendía y se quedaba callada sin reaccionar cuando la insultaban.

Asistieron a terapia la madre y la Sra. dueña de la casa donde su madre trabaja.

Genograma



Análisis Sistémico

En esta familia no hay sub sistema conyugal y en el parental, solo se encuentra la madre ejerciendo el rol de guía y supervisión de su hija. Tiende a complacerla y a dejarla infantilizada. A su vez viven en un contexto que no es el propio, por lo que tienen que someter sus deseos a la regla del hogar donde habitan.

Tampoco existe el sub sistema fraterno.

Las fronteras son difusas y es una familia más bien aglutinada.

Las víctimas buscan alejarse del dolor. Viven en el Pasado. Les importa mucho lo que piensan los demás. Se enfocan en su necesidad de complacer. Le importa que todos estén bien, son sumisas y dependientes. Su referencia es externa, se centran en los demás y no en sí misma. No tienen una identidad propia.

No se enfocan en resultados y soluciones, sino que se enfocan en los problemas, les abruman las situaciones que viven. Usan el filtro de repetición y su visión de la vida es general.

4.3.3.4 Análisis Comparativos de los Estudios de Casos

Tabla 31

AGRESORES		CASO CONTEXTO A	CASO CONTEXTO B	CASO CONTEXTO C
Genero		Masculino	Masculino	Masculino
Edad		15 años	16 años	15 años
Creencias que Sostienen la Violencia		Tiene derecho a descargar sus impulsos sin tomar en cuenta a su víctima. El abusador no pide permiso, ni confronta su actuación con códigos socialmente aceptados. No tienen empatía.	Tiene derecho a descargar sus impulsos sin tomar en cuenta a su víctima. El abusador no pide permiso, ni confronta su actuación con códigos socialmente aceptados. No tienen empatía.	Tiene derecho a descargar sus impulsos sin tomar en cuenta a su víctima. El abusador no pide permiso, ni confronta su actuación con códigos socialmente aceptados. No tienen empatía.
Tipo de Violencia recibido		Intrafamiliar	Intrafamiliar	Intrafamiliar
Tipo de Acoso Escolar Perpetuado		Verbal y Social	Verbal y Social	Verbal, Social y Físico
Tipo de Agresividad		Pro-activa	Pro-activa	Pro-activa
Manejo de la Culpa		Refiere no sentir culpa	No siente culpa por lo que ocurre en el colegio pero le duele inmensamente lo que ocurre en su hogar y más con la relación extramatrimonial de su padre.	No siente culpa por lo que hace en la escuela. La madre lo ha hecho sentirse culpable de lo que ocurrió con su padre, lo trató como el responsable de esa muerte y lo rechazó siempre.
Papel de los Observadores		Es el líder del grupo. Lo siguen y refuerzan el abuso.	Siguen al abusador. Lo respetan. Permiten que ocurran y muchas veces promueven el abuso.	Le tienen miedo, permiten la conducta.
sis	Sis	té	Tipo de Familia	
			Nuclear	Nuclear
				Extendida

	Ciclo de Vida	Adolescentes	Adolescentes	Adolescentes
	Sub Sistema Conyugal	En conflicto. Lucha de poder	En conflicto. Complementariedad Rígida	No existe
	Sub Sistema Parental	No están de acuerdo. Un padre permisivo y una madre rígida	Permisivos	Permisivos y rígidos a la vez
	Sub Sistema Hermanos	Celos fraternos	No hay conflictos evidentes	Celos fraternos
	Alianzas	Con la madre	Con la madre	Con la abuela
	Coaliciones	Contra el padre	Contra el padre	Contra la madre y el tío
	Tipo de Triangulaciones	fija	fija	Fija
	Fronteras	Desligada en el afecto, aglutinada en el conflicto	Desligada en el afecto, Culpan a los demás de sus conflictos.	Desligada en el afecto, aglutinada en el conflicto.
	Comunicación	Faltan habilidades de negociación. Impositivos	Se mantienen los secretos, no se expresan los sentimientos reales, se vive de apariencia pero nadie es feliz y los conflictos siguen iguales.	Impera la crítica, la descalificación y el rechazo, por parte de la madre. La abuela es permisiva.
	Manejo de la Autoridad	Padre permisivo, y madre autoritaria. No están de acuerdo. Padre apoyo los actos agresivos del hijo.	Padre apoyador, rígido solo en correcciones verbales. Madre permisiva.	Abuela permisiva. Tío permisivo y rígido. Madre maltratadora.
	Manejo del Afecto	En conflicto con el padre Es el paño de lágrimas de su madre, quien es más bien distante afectivamente con sus hijos.	Se esconden bajo la ilusión de armonía que quieren vender los padres de su familia, buscando que su hijo sea apoyado por las autoridades de la escuela. Son permisivos y no le brindan un contexto socializador seguro	La abuela es su fuente de afecto a la vez es muy permisiva. No le brinda un contexto socializador seguro.
po de Ap	Padre	Ambivalente	Evitativo	(tío) Ambivalente

	Madre	Evitativo	Ambivalente	Desorganizado
	P.I.	Evitativo	Evitativo	Desorganizado

En los tres contextos escolares los victimarios escogidos fueron masculinos. Esto no quiere decir que en esos contextos escolares las mujeres no sean también agresoras. Pero los resultados del análisis cuantitativo arrojan que es más frecuente la agresión en el sexo masculino.

Los tres jóvenes han sido víctimas de violencia intrafamiliar, lo cual le ha modelado el juego de la víctima y el victimario. En sus centros educativos fueron apoyados por los observadores, que los acogían como líderes, muchas veces por miedo. Ejercieron el maltrato verbal y social, y en la clase baja también hubo abuso físico. Los agresores presentan un estilo de apego evitativo y desorganizado, que le impiden tener empatía con las personas que abusan. Los padres no están de acuerdo en la crianza, o siguen un modelo permisivo, que han impedido que los victimarios asuman la norma y puedan convivir con sus iguales sin maltratarlos. No sienten culpa por sus acciones, por lo que su agresividad es pro-activa. El afecto recibido ha estado matizado por los conflictos intrafamiliares de la pareja y de la parentalización pues no estaban de acuerdo en la manera de criar a los hijos, generando alianzas, coaliciones y triangulaciones totalmente insanas para el desarrollo emocional y afectivo de los chicos. Tienen mala relación con la madre, por lo que no han aprendido a tener consideración por los demás, y el padre que representa la norma, no le ha ayudado a internalizarla.

Tabla 32

VICTIMAS	CASO CONTEXTO A	CASO CONTEXTO B	CASO CONTEXTO C
Genero	Femenino	Femenino	Femenino
Edad	12 años	17 años	14 años
Creencias que sostienen la victimización	Le importa mucho lo que piensan los demás. Se enfocan en su necesidad de complacer. Le importa que todos estén bien, es sumisa y dependiente. Su referencia es externa, se centra en los demás y no en sí misma. No tiene una identidad propia	Le importa mucho lo que piensan los demás. Se enfocan en su necesidad de complacer. Le importa que todos estén bien, es sumisa y dependiente. Su referencia es externa, se centra en los demás y no en sí misma. No tiene una identidad propia.	Le importa mucho lo que piensan los demás. Se enfocan en su necesidad de complacer. Le importa que todos estén bien, es sumisa y dependiente. Su referencia es externa, se centra en los demás y no en sí misma. No tiene una identidad propia.
Tipo de Violencia Recibido	Intrafamiliar Escolar	Intrafamiliar Escolar	Estructural y Simbólica Escolar
Tipo de Acoso Escolar Recibido	Verbal y Social (Exclusión)	Verbal y Social (Exclusión)	Verbal, Social (Exclusión),
Reacción ante el Acoso Escolar	Se convirtió en agresora de sus victimarias por haberse sentido constantemente maltratada por sus amigas.	Se aísla y evita las situaciones donde se puede cuestionar sus habilidades físicas por culpa de su peso.	Se quedaba callada sin reaccionar ante el abuso verbal y la exclusión social.
Manejo de la Culpa	Se siente culpable de lo que hizo, es una víctima más del acoso escolar. Se siente deprimida y desvalorizada	Se siente culpable por ser gorda y no flaca como quiere ser, esto lo expresa defendiéndose de sus críticas y de la madre, quien la rechaza. Se encuentra deprimida.	No expresa lo que siente, empeora su culpa y su depresión.
Papel de los Observadores	Reforzar la conducta del agresor	Permitían el abuso y las críticas hacia su peso.	Permitían y fomentaban el abuso verbal.
Tipo de Familia	Nuclear	Nuclear	Monoparental

	Ciclo de Vida	Hijos adolescentes	Hijos adolescentes	Hijos Adolescentes
	Sub Sistema Conyugal	En conflicto. Complementariedad Rígida	Complementariedad Rígida	No existe. Trabaja en una casa de familia donde están sometidas en una relación esclavista, que también genera una complementariedad rígida.
	Sub Sistema Parental	No están de acuerdo. Padre descalifica a la madre y apoya a la hija cuando está en conflicto con la madre, pero no está cercano en la educación de la hija. No es un apoyo para ella.	Padre periférico y solo es proveedor. Madre autoritaria y descalificadora con la familia	Aglutinado. Viven en una simbiosis, la madre no deja crecer a su hija.
	Sub Sistema Hermanos	Celos Fraternos	Adecuado	No existe
	Alianzas	Con el Padre	Con El Hermano y el Padre	Simbiosis con la Madre
	Coaliciones	Con la Madre	Contra la Madre	No existe
	Tipo de Triangulación	Fija	Fija	No existe
	Fronteras	Desligados en el Afecto	Desligados en el Afecto Aglutinados en la Crítica y Descalificación	Aglutinado y difusas. No hay individualidad, autonomía o espacio para el desarrollo personal.
	Comunicación	Crítica a los Sentimientos Crítica a la Persona	Más críticas que elogios Se critican a las personas Se critican a los sentimientos	Sobre-implicación

	Manejo de la Autoridad	Padre autoritario pero periférico. Madre se encarga de la autoridad y las reglas pero es descalificada por el padre y la hija, luego la madre adopta un papel de víctima.	Padre se desligo de toda responsabilidad y se la otorga a la madre. La madre es rígida, autoritaria y descalificante con la hija.	Madre permisiva, extremadamente complaciente no sabe poner límites. La PI se limita a las reglas de la casa impuestas por la jefa de la madre.
	Manejo del Afecto	Relación cercana con el padre. Relación conflictiva con la madre.	Relación distante con el padre Relación conflictiva con la madre. Muy cercana con el hermano que ha sido su fuente de afecto.	Vive en simbiosis con la madre, en sobreprotección, quien no le permite que exprese libremente lo que siente, por el contexto donde viven como servicio.
Tipo de Apego	Padre	Evitativo	Evitativo	No está el Padre. El contexto es Evitativo.
	Madre	Ambivalente	Evitativo	Ambivalente
	P.I.	Ambivalente	Ambivalente	Ambivalente

En todos los casos que seleccionaron en los diferentes contextos escolares, las víctimas eran mujeres. Esto es una representación del patrón cultural, de violencia de género, donde la mujer aprende a ser víctima desde su niñez y a aceptar esta victimización. Esto no quiere decir que no existan víctimas masculinas. Tienen en común las tres víctimas, que vienen de hogares donde prima la violencia intrafamiliar y una relación complementaria-rígida, que les llevan a vivenciar el juego del dominante-dominado, de la víctima y el victimario en sus hogares. En la escuela se identifican con la víctima y asumen ese rol en la escuela, como un isomorfismo de lo aprendido.

Con respecto al apego, en los tres casos hay miembros de sus familias con apego evitativo, que usualmente tienen el papel de agresores y los ambivalentes, que generalmente, son las víctimas, generando relaciones donde prima la complementariedad rígida.

Actúan como personas complacientes, evitando el conflicto, incluso la del centro educativo A, que agrede por las redes lo hace de manera indirecta evitando el conflicto, y de esa manera descargar su enojo sin asumir la responsabilidad del dialogo abierto y asertivo. Tienen conflicto de relación con la madre, dos por mala relación con ellas, y la otra por sobreprotección. Los padres no han sido cercanos a sus hijas, y no han sido apoyo para ayudarlas a aprender a valorarse.

4.4 DISCUSIÓN SOBRE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

Tendencias

Según lo evidenciado en los diferentes momentos que componen el análisis cualitativo, se pueden extraer diversas informaciones que nos ayudan a entender el desenvolvimiento de las distintas clases sociales.

Las respuestas de los grupos focales, los resultados de las preguntas abiertas y el análisis del estudio de caso, apuntan que hay ciertas tendencias que son prácticamente estándar para las tres clases sociales. El fenómeno de la exclusión del que es diferente y de la disputa contra el que no piensa igual que el grupo, es un evento que se manifiesta en todos los estratos sociales, pero con mayor intensidad en la clase alta. La homogeneidad parece ser vital en estos grupos de adolescentes, que por su ciclo de vida, necesitan sentirse que pertenecen a su grupo social. Es tanto así que igualmente las tres clases sociales reportan que harían lo que fuera para entrar y sentirse pertenecientes a un grupo.

Igualmente, la imagen y la apariencia son importantes para los adolescentes, pero sobre todo para los jóvenes de clase alta. La inclusión la buscan algunos por razones externas y otros por razones internas por su personalidad. En los colegios de clase media y baja, con más frecuencia dicen que no necesitan nada para ser incluidos. La preocupación por ropas de marca para tener buena presencia, tener buen apellido, poseer un celular de marca y compartir en sitios específicos son las señales que todo joven dominicano de clase alta identifica como los requerimientos necesarios para ser considerado como alguien con buena imagen, incluido, y lejos de la marginalización del que no puede tener ese nivel de gasto.

La violencia y el acoso, según lo visto en la investigación, son producidos por jóvenes que han sido victimizados por otros estudiantes y por eventos impactantes en sus respectivas familias. Todos los casos de abuso y de victimización, iban acompañados de familias disfuncionales, matrimonios en conflicto y relaciones parentales deficientes. Eran jóvenes que han sido producto de los conflictos de su hogar haciéndolos llevar su ira hacia fuera con sus pares o sentir que el abuso que sufren es algo que debe perdurar. Igualmente en los escenarios de abuso y de acoso, siempre había la participación de observadores pasivos y activos, que permitían que pasara el abuso, desmentían la presencia de uno o lo replicaban, Nadie lo paraba y dejaban que instancias como el colegio, orientadores o psicólogos, se encargaran de resolverlo.

Otra tendencia que presentó ser común en los tres estratos de la sociedad estudiados en esta investigación es que presentan la suficiente conciencia moral de saber que los problemas se resuelven hablando, conociendo a la persona y pidiendo disculpas, pero las conductas agresivas proactivas y reactivas sigue siendo un problema para las tres clases sociales. Todos parecen saber qué es lo correcto pero no lo ponen en práctica, continúan el círculo de la violencia con los demás. Asimismo, existe una frecuente despersonalización de la culpa y la responsabilidad. Porque no conocen las reales causas de la exclusión a nivel

social. Los problemas actuales que rodean y sufren los jóvenes, son hechos que ocurren por razones externas a ellos, no se incluyen como responsables ni actores dentro los eventos que se les presentan. Por ejemplo, en el colegio de clase media, consideran que el abuso verbal es un relajo entre muchachos y la violencia que les rodea es por los políticos.

Divergencias

La investigación presente además de mostrar características generales de la población juvenil dominicana, igualmente hace posible ver una clara distinción que se presenta consistentemente en las tres clases sociales. Los de la clase alta tienen más privilegios, y oportunidades que cualquier otra clase, pero no tienen libertad para relacionarse con todo tipo de persona, ni para moverse hacia distintos espacios sociales, hay sitios y personas pre establecidas que las familias imponen, son socialmente ignorantes de lo que ocurre en la sociedad, por lo que no asumen como importante la búsqueda de las soluciones a los conflictos que la aquejan, y que la clase media y baja los reconocen porque son víctimas de ellos.

Los de clase alta no saben ver más allá de sus propias problemáticas, son egocéntricos y sienten que sus dolencias personales son las graves mientras que los del contexto medio y bajo se enfocan en problemas concretos de la realidad dominicana. Mientras los jóvenes del contexto del centro A te hablan de problemáticas como las de su carga de trabajo académico y la relación con sus profesores y pares, los del centro B y C te hablan de la delincuencia, feminicidios, violencia, racismo, clasismo y desempleo, entre otras problemáticas que los afectan directamente. Otro dato interesante es que jóvenes de clase alta confunden el bien común por el bienestar individual. Perciben un liderazgo en el centro escolar más negativo y excluyente que los de clase media y baja.

La exclusión es una problemática común en los tres centros pero más evidente en el centro A. Los del contexto medio y bajo, pero más los de clase baja, tienden a negar la exclusión y la marginalización porque viven en contextos más cohesionados. A los de la clase baja, se les hace mucho más difícil ver las diferencias por la clase social en comparación con los otros dos contextos. La tendencia a invisibilizar es evidente en la clase alta y media, pero el abuso verbal y físico se presentó consistentemente en el centro C. Un aspecto que es importante es el hecho de que las respuestas enunciadas por la clase alta eran descontextualizadas. Los de la clase media era quienes elaboraban más las problemáticas sociales y manejaban más informaciones al respecto.

Para ser aceptado en la clase media y en la clase alta, se debe poseer cualidades internas y elementos externos sobre todo en la clase alta, mientras que en la clase baja la mayoría se sentía incluido en su grupo social.

Matices

En el contexto de la clase alta la exclusión es la más frecuente y evidenciable de las tres. Es más difícil para ellos negar la marginación de los diferentes, porque es un hecho que está siempre presente y se siente constantemente. Es en esta clase que te excluyen por ser muy inteligente, por no consumir alcohol, por tu apellido y por tus posesiones. Aquí los jóvenes saben y viven que si no tienes los suficientes recursos para llevar una vida como los de clase alta, te van a hacer sentir invisible. Los sentimientos de soledad son intensos y comunes, parecen vivir bajo la premisa que si no tienes dinero te quedas solo y nadie te va a querer. Fue la única clase social que se dejaba influenciar de las creencias de sus padres y perpetuaban la exclusión. Es decir, hablaban de cómo sus padres indicaban con quienes se podía juntar y a quienes evitar. Igualmente fue la única que catalogo cómo problemas sociales sus dolencias como individuos, es decir su principal problema era la carga de la escuela y los

problemas como la delincuencia y la corrupción eran catalogados como problemas que los pobres crearon y no quieren resolver.

La clase media presentó la situación de que vive los problemas de la clase baja, pero emulaba las preferencias de la clase alta. Se percatan de las diferencias sociales y viven la invisibilidad tanto con sus pares como los de la clase alta; ellos no pueden vivir como los ricos pero emulan sus conductas. Viajan y comparten en algunos lugares donde frecuenta la clase alta, con menor disponibilidad económica. Sin embargo son socialmente conscientes de las problemáticas que circundan en sus alrededores y manejan a profundidad las temáticas que atentan contra la realidad dominicana, aunque no entienden totalmente las verdaderas causas de las desigualdades sociales.

La clase baja se caracteriza por no saber o negar la marginalidad y la exclusión, no se sienten excluidos ni oprimidos; eso es parte de la violencia simbólica. Sin embargo, como las otras clases sociales, hay exclusión dentro de esta clase pero se centra en aspectos concretos como el color de piel, a los presos y a los que son menos agraciados físicamente. Se destaca por ser la única clase social donde la violencia física se manifiesta de una manera muy habitual. Los conflictos y eventos de acoso involucraban daño físico real, añadido a la violencia verbal.

Referentes

Según lo evidenciado en la investigación el manejo de la violencia, el acoso y la exclusión, se da acorde a las características propias de cada institución y clase social. La exclusión y el acoso verbal eran vistos como normales, eran catalogados como relajos y permitidos por los observadores. En la clase alta y media excluían siempre si no eras como el grupo, y era tu labor hacer todo lo que fuese para poder pertenecer. En la clase alta, responsabilizaban a los padres por la exclusión, porque eran los que les decían con quién

juntarse y con quien no, y que los amigos se hacían por conveniencias. En la clase media y baja si pensabas diferente, o le llevabas la contraria a alguien había discusión, crítica y descalificación. En la clase baja es en donde los altercados verbales o físicos evolucionaban a daños corporales de importancia.

Los de clase alta entienden que intentando hablar y conocer el otro ayuda a no excluir, evita los prejuicios, mientras que los de clase media y baja entienden que con el dialogo hay una adecuada solución; sin embargo escasamente lo ponen en práctica.

Los colegios, según los jóvenes, parecen presentar un rol mediador y de intervención cuando la situación escala a algo que se puede catalogar como fuera de control. Se lleva a psicología, a la dirección y a los orientadores, para sentar a los dos o más partidos del conflicto y tratar de llegar a un acuerdo. Se llama a los padres cuando hay daño físico y ésta es la última medida tomada por el colegio, junto con la suspensión y expulsión.

Los líderes son percibidos de manera distinta según la clase social. En la clase alta son atribuidos y conectados con connotaciones negativas. Son líderes negativos, que humillan y excluyen.

El liderazgo positivo salió evidenciado con mayor frecuencia en la clase media y baja, donde para poder salir adelante es necesario muchas cualidades positivas. El poder en la clase alta es visto como corrupto, clasista y elitista, si no tienes dinero no eres nadie y no eres de utilidad para poder entablar relaciones. En la clase media y baja las relaciones de poder no parecen tener tanta importancia como la alta, se centra más en los valores internos y la armonía y concordancia con el grupo. Es impredecible contar con el apoyo de quienes te rodean para poder subsistir las dolencias de cada clase.

En la Clase Alta, se les hace difícil ser auténticos. Sufren porque no pueden decir lo que piensan y sienten, siempre están dando buena imagen. Los unen lo que valoran y sus preferencias.

Marco Social, Cultural y de Genero

Los resultados del análisis cualitativo no solo muestran la realidad de las diversas clases sociales, sino que además presentan una visión del marco social y político en los cuales se desenvuelven los jóvenes. Uno de los ejemplos más claros y que se relaciona íntimamente con la clase sociales, es el entorno de las escuelas. Los jóvenes de la clase social alta se encuentran en un ambiente más seguro, y se muestran preocupados por las demandas escolares, las cuales encuentran excesivas, limitando el tiempo de socialización. La clase media presenta un ambiente seguro, aunque con más consciencia de los conflictos sociales, porque ha sido una clase muy golpeada por la disminución de sus ingresos por las dificultades económicas del país. Los jóvenes de estratos sociales bajos, son los más afectados por la violencia física y la delincuencia. Los jóvenes del centro escolar C lo saben muy bien, ya que viven sus consecuencias a diario en barrios con bandas, con constantes disturbios y atracos. Viven en un ambiente peligroso y muchos tratan de resolver sus conflictos, mientras otros continúan perpetuando el ciclo de la violencia social.

La violencia se vive en el entorno familiar, escolar y social, repercute en los seres humanos generando víctimas femeninas y masculinas, y agresores que emulan a los que asumen esa posición dentro de los diferentes contextos. Según reportan algunas de las respuestas dentro del análisis cualitativo, encontramos que las mujeres son víctimas de feminicidios, carecen de los mismos privilegios sociales que su contraparte masculina y son más susceptibles a ser acosadas por su físico y apariencia. La sociedad dominicana hiper masculinizada se centra en enseñarles a los hombres a no demostrar emociones, que los problemas se resuelven con agresividad y que lo que se asocia a lo femenino es conectado con debilidad y homosexualidad. (De Moya 2010).

La violencia, delincuencia y las temáticas machistas, no son solo reforzadas socialmente sino que también son condicionadas positivamente por los medios de

comunicación. El ejemplo más vivido de lo estipulado anteriormente es la televisión nacional donde presentan canales en el cual la mujer es utilizada como un objeto sexual sujeta al entretenimiento masculino. Los hombres en cambio presentan en los medios todas las libertades haciendo galas de conductas agresivas que son apoyadas socialmente.

Encontramos temáticas similares como los ejes centrales de la música popular, urbana y contemporánea dominicana, la cual está regida por los temas del machismo.

Músicas con ritmos y líricas que utilizan a la mujer solo como objeto de placer y el hombre siendo actor principal y soberano de lo que hacer con la mujer. Igualmente se refuerza la creencia de que sin dinero no eres nadie, si no bebes no eres del grupo, si no eres agresivo no eres hombre, si no tienes mujeres bajo tu control eres homosexual, mientras más infiel tienes más poder y así sucesivamente.

En relación con la mujer, le refuerza el hecho de que siempre debe ser sumisa y dejarse controlar, que debe ser dependiente de un hombre, que ella solo vale por su cuerpo y que debe ser capaz de soportar la infidelidad de su pareja pero esta nunca puede hacer lo mismo. Refuerza el hecho de que las mujeres sean víctimas y los hombres sean agresivos y solo sepan responder con violencia, ya que parecería ser que es uno de los valores que promueve la sociedad dominicana.

Además de los elementos sociales y culturales, la violencia simbólica y estructural, el contexto y el género, otros aspectos que tienen un impacto determinante dentro de los temas de violencia son la exclusión social, las aspiraciones sociales y el tipo de apego que presentan los miembros de la familia.

CAPÍTULO V.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

En los dos estudios realizados, tanto en el cuantitativo como en el cualitativo, hemos analizado cómo las variables planteadas se relacionan con la violencia escolar y familiar, para poder entender cómo se retroalimentan, manteniendo los ciclos de la violencia.

Como terapeuta familiar y de pareja, he aprendido, dentro del modelo sistémico, a mirar los contextos sociales, comunitarios y escolares, donde se desenvuelven las familias y los jóvenes con los que trabajo y que se constituyen en apoyo de los padres, para poder ejercer una parentalización sana, siendo canal, los padres para sus hijos, del acervo cultural.

Las familias, como núcleo sagrado que constituyen la matriz externa donde se forman las personalidades de los hijos, son influenciadas por la sociedad, por lo que los conflictos en la sociedad afectan a las familias, pero a su vez, los conflictos en las familias afectan a la sociedad, generando un círculo vicioso el cual es importante reconocer. Y solo podremos hacerlo si comprendemos el juego relacional, muchas veces inconsciente, que se da a través de la violencia simbólica y buscamos soluciones efectivas a los conflictos que se presentan.

La manera en la que está estratificada la sociedad occidental por clases sociales, ya de por sí está fomentando un modelo de exclusión. Condiciona el juego relacional de la víctima y el victimario, que se da en las sociedades democráticas actuales, cuyo modelo económico fuera catalogado por el Papa Juan Pablo II, como "Capitalismo Salvaje", porque no contempla límites para los que tienen el poder económico y las reglas de juego no promueven la justicia social, generando situaciones que se explican a través de la violencia estructural. Esta violencia genera un tipo de relación, que se reproduce en todos los contextos sociales, incluyendo la familia. El que tiene el poder subyuga al que no lo tiene.

Este modelo de exclusión también se emula en el contexto escolar, por lo que hemos comentado, que el aula reproduce la cultura, los valores, las preferencias y los modelos de violencia imperantes en la sociedad, que crean desigualdades sociales y diferencias de oportunidades, dependiendo de quién es dueño de los medios y quién labora por un salario.

Los resultados de esta investigación señalan que en el contexto escolar de la clase social alta es donde se da más la exclusión y en la clase media y baja, la victimización. De esa manera se manifiesta la violencia simbólica. Los jóvenes de clase alta se preparan para ser la clase dominante y la clase media y baja, para ser personal subordinado, algunos con mejores salarios (Khan, 2011). La clase alta tiene acceso a mejores posibilidades educativas, por eso tendrá más oportunidades de alcanzar sus aspiraciones, que son más altas que en la clase media y baja (Lareau, 2011). “Es la violencia silenciosa, que se sostiene en creencias enmascaradas y que se esconde, porque se encuentra censurada socialmente” (Bourdieu, 2000). En el estudio cualitativo se evidencia, que los pobres que están excluidos no se dan cuenta. Reciben los efectos de la violencia por exclusión y no la reconocen.

Que la exclusión se da más en la clase alta, se evidenció tanto en el análisis cuantitativo, como en el cualitativo, sobre las demás clases sociales. Los jóvenes de clase alta responsabilizan a sus padres de la exclusión, porque son los que los orientan con quién juntarse y con quién no y también comentan que las amistades se hacen por interés, es decir que la amistad se sostiene por relaciones mercantilistas, típicas de un nivel primario de juicio moral, donde el otro no existe sino tiene algo que ofrecerte. Se hace invisible al que no te aporta y te da estatus social. De esa manera no desarrollan empatía y posibilidad de hacer vínculos profundos (Van der Kolk, 2014, citado por Navarro, 2015, pág. 3), como vimos en los resultados de los grupos focales. Este tipo de preocupación no apareció en los grupos focales de clase media y de clase baja.

Siendo las dinámicas de los centros escolares un reflejo de la dinámica del contexto social donde están inmersos, toman como excusa para mostrar las conductas agresivas, la exclusión al diferente, al que pertenece a una clase social más baja, al que es inteligente, o el que es gay. En esta investigación, éstas eran las razones más frecuentes para agredir a un compañero sobre todo en la clase alta, no siendo tan evidente la exclusión por raza y por discapacidad.

Los jóvenes con menos autoestima y víctimas de violencia en sus sistemas familiares, serán los más afectados por los prejuicios sociales (Estevez, et al., 2007), tomando los roles de víctimas, victimarios, o de observadores del abuso, los cuales, con su aprobación silenciosa, forman parte de la violencia escolar. Las relaciones familiares crean estilos de interacción que pueden repetirse en otros contextos como isomorfismos.

Los resultados de los dos estudios realizados, al igual que otras investigaciones consultadas en el marco teórico, nos lleva a la conclusión de que el apego seguro con los padres y los amigos, es el antídoto para la victimización y para la agresión dentro de los centros escolares. Es decir, que el acoso escolar o violencia entre iguales, que prevalece más en las edades de la pubertad y el inicio de la adolescencia, no se manifiesta en jóvenes seguros de sí mismos y con buena autoestima (Isiklar, Sar & Celik, 2012; Navarro, 2015; Cava, Misuti & Murgui, 2006; You, Lee, & Lee, 2015; Thompson, 2015). Son los que desarrollan empatía y que generalmente informan del acoso escolar porque los afecta.

Un apego seguro con la madre, una buena relación con ella y tener aspiraciones, según los resultados de la presente investigación, previene la agresión. Una explicación plausible es que su vinculación le ayuda a integrar estrategias de regulación emocional y de manejo de conflictos. Por otro lado, una buena relación con el padre, tener aspiraciones y buena relación con los amigos (Castellano, Delgado, Fortoul y Rozo, 2009), previene la victimización,

porque la función principal del padre es no solo ser un protector, sino es quien lanza a los hijos hacia el mañana elevando su autoestima y su valor personal.

Una buena relación familiar previene el acoso escolar, pues un joven con autoestima no entrará en el juego relacional de la víctima y el victimario, pues no ha sido el ejemplo de relación recibido en su hogar y no ha creado patrones mentales que condicionan el accionar típico de los que viven en esos juegos relacionales abusivos.

Los contextos familiares y escolares, que promueven el apego seguro y el desarrollo de la autoestima de los niños y jóvenes, en un clima de inclusión y de valores, no importando el estrato social, ayudarán a desarrollar en ellos habilidades de convivencia, que les permitirán ser un sello protector contra la violencia, la discriminación y la exclusión (Van der Kolk, 2014, citado por Navarro (2015 pág. 3). En su vida adulta tendrán más posibilidades de incidir en la vida pública y mejorar la calidad de vida de la mayoría en la sociedad, promoviendo el bien común y la justicia social.

Generar apego seguro requiere de tiempo y dedicación a los hijos. No es solo tiempo de calidad, es tiempo. Cuando un padre para sobrevivir necesita participar de pluriempleos, y esto merma su calidad de vida, aumentando su nivel de estrés en el uso de la autoridad, los hijos no adquirirán las habilidades que necesitan para desarrollar su autoestima y salir del juego de víctimas y victimarios.

Utilizar un estilo de manejo autoritario o permisivo, perpetúa el modelo de víctimas y victimarios dentro del seno familiar (Snyder et al., 1986; Fuligni y Eccles, 1993). El manejo democrático de la autoridad de los padres, implica que tienen la serenidad, la paciencia y la conciencia para saber la importancia de un buen manejo de la autoridad para que lo hijos integren las normas sociales y los valores, como parte de su estilo de vida (Snyder, *et al.*, 1986; (Fuligni & Eccles, 1993).

Esto, unido con el desarrollo de un buen auto concepto y de habilidades para ser empáticos con las necesidades de los demás, les dará la posibilidad de tener una mejor inserción social con sus iguales (Van der Kolk, 2014, citado por Navarro (2015, pág. 3).

En los estudios de casos pudimos observar que tanto las víctimas como los victimarios vienen de familias conflictivas, donde se da el abuso emocional o psicológico y está presente la negligencia. Es decir, que reproducen el juego de las víctimas y victimarios, emulando su situación familiar en el contexto escolar (Espaillat 2007). La violencia de los padres de los jóvenes que presentamos en los estudios de casos, era de tipo situacional y también por control coercitivo (Navarro 2015). Expuestos a modelos de violencia, los hijos se desensibilizan hasta el punto de trivializarla y normalizarla; distorsionando sus puntos de vista sobre cómo solucionar los conflictos, los niños buscan ilusión de seguridad identificándose con el agresor, asumiendo la violencia como una forma de sentirse poderosos. Si la violencia es el brazo armado de la tristeza (Andolfi, 2012), en estas dinámicas abusivas lo que se esconde es dolor, y estrés post-traumático, en aquellos que asumen el rol de víctima y de victimarios.

Un victimario ha desarrollado patrones mentales, debido al tipo de parentalización recibida en su núcleo familiar, que le lleva a buscar alejarse del dolor, infringiendo dolor a los demás. Vive pendiente de las gratificaciones del presente y no mide las consecuencias de sus actos por la impulsividad. Es dependiente de los demás para obtener satisfacción a sus necesidades, su punto de referencia es externo y su atención está dirigida hacia el que va a satisfacer su necesidad. Es autoritario, impositivo y su opinión es la única que cuenta. No acepta las diferencias y busca igualar las experiencias. Tiene una referencia interna, un código personal, para evaluar si una experiencia está bien o mal; no se refiere al bien común, porque no ha desarrollado empatía con los demás (Gullón, 2012).

Por otro lado, la víctima busca alejarse del dolor complaciendo a los demás, evitando el conflicto; su referencia es externa, porque busca la aprobación de los demás todo el tiempo. Ha asumido una autoridad permisiva, no busca solucionar los problemas y está siempre pendiente de la situación que le abruma para evitarla (Gullón, 2012).

Para desarrollar estos patrones mentales, que serán los lentes con los que van a evaluar su realidad y sus relaciones, el aprendizaje defectuoso de la parentalización les impide salir de esos esquemas relacionales. Necesitarán ayuda psicológica individual y grupal, para aprender a ver la realidad de manera distinta, aplicando procesos terapéuticos que ayuden a las víctimas a salir de su estado de indefensión y al agresor a aprender a satisfacer sus propias necesidades sin dañar a los demás. Generando un apego seguro, cuyo objetivo es generar una seguridad sentida en la relación con los demás, desarrollando la capacidad de autorregulación y la empatía.

En la adolescencia los vínculos de apego se transforman y son transferidos de padres a los pares y luego a la pareja (Colin, 1996), por lo que un acosador generalmente con un apego evitativo y una víctima generalmente con un apego ambivalente, lo que han hecho es transferir el modelo de apego aprendido en su hogar a la escuela (Sroufe 1983; Elicker 1992; Weinfeld 1999).

Como pudimos observar en los análisis cuantitativos, en los centros educativos estudiados, que representan las tres clases sociales, los varones muestran mayor agresividad pro-activa (delictiva) y reactiva (vinculada con la reactividad cuando se han sentido maltratados), siendo la agresividad reactiva la que predomina en los tres contextos educativos. Es decir, que la violencia escolar se da por igual en las tres clases sociales y la agresividad predomina en los varones. Esto nos muestra la necesidad de seguir educando hacia una nueva masculinidad, porque se ha asociado el desarrollo de la inteligencia emocional y la autorregulación de los hombres, con debilidad y homosexualidad (Almonte,

2013), siendo la conducta agresiva en los hombres en los centros escolares, promotora de liderazgos negativos, que refuerzan sus mismos compañeros. La masculinidad también se aprende en el hogar, se aprende en la calle y de esa manera está representando a los otros hombres (De Moya, 2010). Tomando en cuenta que muchos de ellos no tuvieron referentes masculinos en el hogar y aprendieron a ser hombres en la calle y con los referentes sociales. El hombre en nuestro país es de la calle, y el hogar es de las mujeres (De Moya, 2010). Por eso pasan más tiempo en la calle compartiendo con los amigos que compartiendo con la familia.

La victimización se dio de la misma manera en los tres centros educativos, no hubo diferencia por género y la que prevaleció fue la relacional, sobre la verbal y la física.

Observamos una correlación alta y significativa entre la agresión y la victimización, en el estudio cuantitativo, lo cual se evidencia en los estudios de casos realizados en el análisis cualitativo. Es decir, que en los centros educativos participantes en la investigación, los casos de víctimas y agresores eran a su vez víctimas de violencia en su centro escolar y en sus hogares, porque venían de hogares conflictivos. También todos los agresores se sienten o se han sentido víctimas de abuso en el centro escolar. Por lo tanto, el abuso se convierte en un círculo vicioso, donde los modelos abusivos convierten a sus víctimas, en víctimas o agresores, si se identifican con el agresor. Y luego seguirán ese juego relacional buscando víctimas y agresores y perpetuando así el círculo de la violencia.

En cuanto al apego, los amigos tuvieron significativamente puntuaciones más altas que la madre y el padre, y mayor confianza, pero fueron también los que generaban mayor alienación o sentimientos de soledad, por eso el resultado de la agresión y la victimización que se evidenció en los tres contextos educativos. Parece que es más fácil hablar situaciones íntimas con los amigos que con los padres, pero también el miedo a ser excluido es mayor con los amigos que con la familia.

Con la madre se tuvo menor calidad del apego, aunque se comunicaban más con ella, pero con menos confianza y con menos alienación, es decir, que con la madre no había sentimientos de soledad, pero no les generaba confianza para intimar y comentarle sus situaciones más íntimas; sienten más confianza con los amigos, probablemente como parte de las tareas de su etapa evolutiva, de ir hacia los iguales. Otra explicación podría ser que las madres actualmente están sobrecargadas con trabajos fuera de la familia y con el mismo nivel de responsabilidad en el hogar, lo que les genera más estrés, y quienes, probablemente, son las que más corrigen y más juzgan el mal comportamiento de los hijos. También las madres son más apegadas a las normas y tienen más dificultad de tener diálogos intergeneracionales. Con el padre, aunque había menos comunicación, era mayor la confianza que con la madre. Actualmente se necesita el apoyo de ambos padres para poder manejar la presión de la vida moderna, las exigencias de la crianza en un rol igualitario, diferente al que existía en los modelos tradicionales, para que el estrés de la parentalización pueda manejarse mejor con el apoyo de ambos.

En cuanto a la victimización, se observa mayor presencia en la clase media y baja, y en el análisis cualitativo podían mencionar mayores conflictivas sociales que los afectan directamente. Los jóvenes de clase alta casi no conocen los conflictos sociales que afectan el país. Las conflictivas que les preocupan tienen que ver más con su desenvolvimiento escolar y con sentirse excluidos del grupo. También fueron los que más evidenciaron sentimientos de soledad.

Los jóvenes de clase alta tienen más aspiraciones que los de clase media; les siguen los de clase baja. Tienen acceso a aspectos de la cultura, a los cuales no tienen acceso los jóvenes de clase social media y baja (Peterson, 1992, citado por Requena 2013). También tienen acceso a mejores oportunidades de educación como se evidenció tanto en el análisis cualitativo como en el cuantitativo (Castellano, Delgado, Fortoul & Roza, 2009).

Son los que mayores aspiraciones tienen, y son también los que más excluyen. Los que aspiran a tener un lugar privilegiado en la sociedad, tienden a excluir más que los que no buscan tener este lugar privilegiado. El tipo de relación a las que están acostumbrados restringe su libertad de relacionarse con personas de otras clases sociales, quedan atrapados en convenciones sociales que les quitan libertad. Igualmente, la clase alta vive buscando la aprobación de su grupo social llenándolos de agresividad.

Los jóvenes de clase media son los que menos aspiran, los que se encuentran conformes con su realidad. Los que serán la clase asalariada y técnicamente preparada, con mejores ingresos que la clase baja.

El modelaje que da la clase alta a las demás clases sociales en nuestra cultura occidental, va orientado a dar predominancia al poder y al dinero sobre los valores humanos. ¿Cómo podemos terminar el modelaje del abuso de poder si ese es el ejemplo que reciben nuestras sociedades de la elite de empresarios que dirigen el mundo y de nuestros gobernantes que lo consienten por las prebendas que reciben?

¿Cómo podemos hablar de prevención de violencia si no trabajamos por regular la violencia estructural, de aquel que abusa del que menos tiene, como lo hace la clase empresarial con sus empleados, a través de un modelo de exclusión que se imita en todas las clases sociales, generando sociedades donde la injusticia y el maltrato se hacen presentes? El colapso de Wall Street es un ejemplo de un sistema que protege al poderoso y su corrupción la han pagado las clases trabajadoras en todo el mundo. Después de ese colapso en la economía occidental, ha aumentado la delincuencia, los abusos intrafamiliares, los feminicidios, el alcoholismo, la drogadicción, la depresión, la desesperanza; han aumentado las inmigraciones, porque los conflictos económicos no son totalmente responsables de los mismos, pero sí son el detonante para que existan, porque afectan a los padres, que no tendrán

la paciencia y el afecto para educar a sus hijos y estarán ausentes de sus vidas buscando el sustento económico.

A la clase empresarial y a los gobiernos, les toca generar un ambiente seguro, para que las familias puedan hacer su labor de parentalización. Como la democracia se construye de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, los líderes comunitarios que trabajen por el bien común, podrán ir exigiendo a los gobernantes y empresarios el adcentamiento de la sociedad.

Mientras tanto a los terapeutas nos toca contener el dolor de la ausencia de los padres que tienen que tener multiempleos para poder sobrevivir, criándose sus hijos sin la supervisión y el amor que necesitan. Generándoles sentimientos de abandono, soledad, y con pocas habilidades para manejar la frustración por la falta de regulación emocional.

Nos toca trabajar la soledad y el desamor en la clase alta, por la necesidad de aparentar, que pasa de generación a generación; porque se les enseña a tener amistades por conveniencia, buscando la aceptación externa todo el tiempo, por no haber desarrollado una autoestima basada en valores personales y en su capacidad de intimar, sino basada en el poder económico y el acceso a los bienes materiales.

Hacer invisible al otro, le permite a la clase alta, seguir haciendo daño sin cargo de conciencia, por patrones mentales de rechazo al diferente, y donde solo se acepta al que tiene el mismo poder adquisitivo y que tiene su mismo nivel. Las clases no se suicidan.

Los gobiernos que se benefician de los favores de la clase empresarial, que usan el clientelismo político, permiten que la exclusión se dé por los beneficios marginales que reciben. La corrupción ha hecho colapsar el sistema democrático en el mundo, generándose más exclusión y menos igualdad entre los seres humanos.

Las expectativas de las diferentes clases sociales, influenciadas por la violencia simbólica y estructural, promueven la exclusión social y la desintegración familiar en la

cultura de la pobreza. La lucha por alcanzar una mejor posición económica de la clase media, la lucha por la supervivencia de la clase pobre y la necesidad de ambas clases de emular a la clase alta, con sus modelos y referentes culturales, es lo que provoca la exclusión y es el punto de referencia de todos, influenciando sus expectativas de clase.

La clase alta que excluye y prepara a sus hijos para la exclusión, desarrolla a su vez miedo a ser excluido, por lo que demuestra sus privilegios y su estatus social con lo que consume, para demostrar que pertenece a ese segmento de la sociedad privilegiada a cualquier costo. Es decir, la clase alta tiene alta valoración por todo lo externo, que sostiene y hace evidente sus privilegios. Además, promueve el juego relacional del dominante y el dominado.

La lucha de poder por los que no quieren ser dominados y perdidos en la invisibilidad a los que los somete la clase alta, que promueve con su actitud toda clase de injusticias, genera fenómenos sociales donde se manifiestan la violencia, la delincuencia, que afecta a los hogares, teniendo el factor económico, como detonante de la violencia intrafamiliar.

Todo lo anterior, agravado por las vivencias en las familias que han tenido dificultades en el manejo de la autoridad, el afecto y el uso del poder, da origen a conductas violentas sostenidas por creencias que la justifican. Estas creencias llevan a la aceptación de la conducta violenta dentro del seno familiar y social.

Las creencias que privilegian la clase alta también generan violencia, no solo las creencias de una mal entendida masculinidad y femineidad.

En las clases altas también hay violencia intrafamiliar. Para evitar la exclusión, se mantienen en una relación por la dependencia emocional y económica, por mantener la imagen y el estatus social. En esta clase no hay ignorancia, hay conocimiento, y es la clase educada, que entiende que la violencia no es adecuada, pero la imagen social es más importante. También, como clase dominante, ésta es víctima, no de la violencia estructural, sino más bien de la violencia simbólica, que también le afecta. Sus creencias de clase

dominante, los marginan de los demás que consideran diferentes y los ponen en una posición de indiferencia hacia todo lo que no sea su propia clase, por eso pueden cometer todas las injusticias. Así se preparan para dominar. Esta clase además excluye a los que no pertenecen a su estatus privilegiado, generando violencia con sus relacionados que no pertenecen a su estatus social.

La clase media también es una clase educada, que sabe que la violencia no es el camino hacia el bien común y familiar. Es la clase educada y sin dinero para poder tener acceso a los bienes culturales que son costosos. Sin embargo, se da la violencia por la misma dependencia emocional y económica de la pareja, por creencias y patrones mentales adquiridos en la crianza, que se perpetúan hasta que son trabajados en procesos terapéuticos, agravados por la presión económica que han tenido que enfrentar con el colapso económico, el multiempleo y la falta de tiempo para compartir en familia.

En la clase social baja, la violencia se acepta como parte de su cultura; su ignorancia no les ayuda a ver que son víctimas de modelos sociales que, a través de la violencia simbólica y estructural, no le permiten tener una mejor vida, educación y acceso a servicios de salud mental, para trabajar sus dificultades emocionales. La promoción social en esta clase es mínima y se logra a través del clientelismo político y la delincuencia, en la mayoría de los casos.

Es decir, que las expectativas sociales, la violencia simbólica y estructural, las familias con conflictos con la autoridad, el apego y el manejo del poder, generan conductas violentas, apoyadas en un sistema de creencias que las mantiene (de lo social y cultural, a la escuela, a la familia, al individuo afectando sus interacciones). Es un sistema que perpetúa una sociedad violenta.

Al conocer este juego relacional, se puede optar por seguirlo o salir de él, porque dejará de ser un juego inconsciente, para así promover un desarrollo personal auténtico

basado en la justicia y la equidad social. Las familias ayudan a salir a sus miembros del automatismo de la cultura, cuando están conscientes de esta influencia, pudiendo salir a la vez de los automatismos personales y relacionales.

Una sociedad educada podrá pedirles a sus gobernantes, que legislen por el bien común y que pongan un límite a la ganancia del que más tiene.

Las creencias de los adolescentes en los sistemas escolares y de los adultos que aceptan o ejercen la violencia en las familias de los estudiantes, en diferentes clases sociales, difieren unas de otras, a partir de la violencia simbólica y estructural, promovida por las expectativas de clase social y la parentalización.

Hay violencia en todos los estratos sociales. La sociedad occidental está enferma. Así mismo, la escuela sigue siendo la que reproduce los modelos sociales existentes, perpetuándose la situación actual.

No basta con trabajar en la prevención de la violencia en la familia y en la escuela, si no trabajamos también por la prevención de la violencia de los gobiernos y de los empresarios en la sociedad. Es decir, desarrollar programas que tomen en cuenta la violencia estructural, simbólica, familiar y de pareja, violencia de género, la violencia escolar y la violencia en los medios de comunicación. Promoviendo una nueva masculinidad y una nueva femineidad.

Educar para la paz implicaría educar a todas las clases sociales y educar para conocer el juego relacional que se ha establecido en nuestras sociedades. Educar para desarrollar la empatía, la compasión y habilidades de comunicación. Hasta que pueda comprenderse que la felicidad se vincula con promover el bien común, la equidad y no con el abuso de poder.

5.2 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Junto a los aportes y resultados que provee esta investigación, igualmente viene acompañada de ciertas limitaciones. Se está consciente de muchas de estas y los posibles impactos que ha podido tener dentro de los resultados de la propia investigación.

Una de estas limitaciones está relacionada con el tamaño reducido de la muestra. El número reducido de los participantes, tanto en los análisis cuantitativos como cualitativos, pudo haber influenciado en alguna manera los resultados. Igualmente, el número equitativo del género, pueden ser factores que pudiesen afectar los datos.

Como segunda limitación se encuentra el hecho de la transversalidad del estudio. Se está consciente de la gran variedad de resultados que este tipo de estudio provee, pero también se conocen sus repercusiones. Una de estas es que los resultados de este estudio solo se enfocan en características específicas de la población pero solo de un momento determinado. Es decir, que este estudio pudiese presentar ciertas discrepancias si es tratado de ser replicado debido a los constantes cambios sociales, culturales y económicos.

Finalmente, se presenta otra limitación con respecto a los estudios de caso. Estos fueron entregados por las respectivas instituciones escolares, sin embargo se presentaron como tres agresores masculinos y tres víctimas femeninas. Hubiese sido interesante tener una visión de ambos géneros en ambas posiciones como manera de comparar y contrastar los roles de género con las actitudes que conlleva los roles estudiados.

5.3 RECOMENDACIONES PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Comprendiendo las complejidades de los diferentes tipos de violencia y cómo interactúan, retroalimentándose unas a las otras, pensamos que para prevenir la violencia escolar, se necesita de autoridades escolares que tengan la sensibilidad y la empatía para poder detectarla, y a la vez conocer como todos los contextos inmediatos a los jóvenes

inciden en la misma, los compañeros del aula, la familia, los maestros, la comunidad, la sociedad a través de sus prejuicios y valores.

Es necesario conocer como la violencia estructural, simbólica, familiar, escolar y la violencia en los medios de comunicación inciden en preservar las relaciones disfuncionales en los contextos sociales, escolares y familiares, para así poder prevenirla.

Se necesitan crear campañas preventivas en las escuelas explicando el fenómeno y sus complejidades a los maestros, a los padres, y a los estudiantes.

Generar la posibilidad de trabajar una nueva masculinidad y una nueva femineidad para romper con los estereotipos que mantienen las relaciones abusivas en las parejas.

Ayudarlos a desarrollar habilidades comunicativas que les permitan tener habilidades para resolver los conflictos sin violencia. Enseñándoles cuales son los patrones mentales que impiden tanto a la víctima como al victimario tener otras posibilidades de actuación, sobre todo por la necesidad de desarrollar una autoestima y autoconfianza que los haga sentirse satisfechos consigo mismos.

Pero sobre todo, generar escuelas de padres y apoyo psicológico a las familias, para que estas puedan superar sus dificultades relacionales, comprendiendo como el apego seguro en la familia, es el antídoto contra la agresión y la victimización. Generados por un buen manejo de la disciplina y por el afecto que van a ayudar a sus hijos a generar autoestima.

Tener a la vez, protocolos de intervención que puedan ayudar a los actores del acoso escolar cuando sea detectado: los observadores dándole la responsabilidad de velar por el clima de su ambiente escolar, y haciéndolos responsables del abuso acontecido en el aula para desarrollarles una conciencia ciudadana, y además ayudarles a desarrollar empatía ante el dolor del otro. A los victimarios y a las víctimas con procesos terapéuticos para ellos y sus familias y dinámicas grupales con sus grupos de iguales, para que puedan desarrollar unos asertividad y otros empatía.

Después de la revisión bibliográfica sobre la conceptualización, el diagnóstico y el manejo del Acoso Escolar, el Método Kiva, de Finlandia, es el que presenta mejores perspectivas, para ayudar a desarrollar la conciencia de grupo, la conciencia cívica que luego será necesaria tener, cuando los estudiantes sean agentes activos en la sociedad. Todos somos responsables de que exista la agresión social, familiar y escolar. En la medida que como observadores estemos conscientes de ellos podremos convertirnos en agentes activos que trabajen en pro de un cambio en la sociedad.

Las autoridades escolares pueden desarrollar liderazgos más activos y ser agentes de cambio en la sociedad, creando opinión pública de lo que necesitan nuestros jóvenes para tener una educación transformadora, que los saque del círculo de la violencia, y de estar recibiendo los efectos de una violencia simbólica y estructural sin conocerla. De esa manera también dejarían de ser observadores de los abusos en la sociedad, como se les está pidiendo a los observadores de un aula, para que no sean indiferente ante el acoso escolar.

5.4 IMPORTANCIA DE UN LIDERAZGO INCLUYENTE Y TRANSFORMADOR EN LAS AUTORIDADES ESCOLARES.

El siguiente ejemplo de lo que es un Liderazgo Inclusivo, también representa una esperanza de lo que necesitamos promover en los contextos escolares, para que pueda crearse un clima de respeto, apertura y confianza en todos los actores de un sistema escolar.

Evaluamos estudiantes de una escuela pública, en un barrio marginado en Haina y sus resultados fueron atípicos, tanto en el análisis cuantitativo, como en el análisis cualitativo, por lo cual esta muestra no fue aceptada para el estudio. Se había creado un micro clima de paz, donde no se aceptaba la agresión y se promovía el diálogo y los valores democráticos.

5.4.1 Escuela de Clase Baja en Haina, Rep. Dom.

Como comentamos anteriormente, esta escuela se nos recomendó no tenerla en la muestra, por los resultados inusuales arrojados en los análisis estadísticos, realizados en el análisis cuantitativo de 75 alumnos, después de evaluar las pruebas aplicadas. De los tres colegios, era donde había menos exclusión y menos violencia. Estos datos también se corresponden con los obtenidos en el Estudio Focal realizado.

El estilo de dirección del centro ha creado un micro clima de respeto y tolerancia a las diferencias, no esperado en una escuela que se encuentra en un barrio marginado donde hay violencia. Los resultados de este colegio indican qué tipo de intervención se hace necesaria, para crear esperanza y buenos tratos.

El director de este liceo, refirió la historia del mismo en nuestro encuentro. Desde su fundación no tiene local y ha estado errante en varios locales. Actualmente está ocupando espacio en una escuela pública primaria, utilizando las áreas del auditorium donde tienen tres cursos de más de 50 estudiantes cada uno, usan las facilidades de la cafetería como aula y algunas aulas que no estaban siendo utilizadas. Tienen más de 800 estudiantes, que van desde primero de bachillerato a cuarto de bachillerato. Para los maestros es difícil impartir clases porque no tienen espacios y porque les falta material educativo.

Observando como el Director maneja su día en el liceo, es un estilo de dirección abierto, dialogante, interactivo, está en contacto directo con los estudiantes, con los maestros, interactuando con todos el recinto todo el tiempo. Estuve presente cuando resolvía varios conflictos con estudiantes que no asistieron a una charla sobre El Padre de la Patria, y prefirieron quedarse fuera del auditorium.

Su estilo de liderazgo es participativo, se vincula con afecto con estudiantes y maestros y a la vez es exigente y firme en las medidas disciplinarias.

Ha generado un sentido de pertenencia que hace a los estudiantes sentirse amados y en un lugar donde hay confianza y apertura. Pero también límites firmes para las conductas inadecuadas.

Los maestros y alumnos asignados para el estudio, se manifestaron dispuestos a colaborar en el tiempo de la administración de las pruebas.

5.4.2 Grupo Focal

Estuvimos con 10 estudiantes del liceo y les preguntamos cómo se manejaba la violencia en el recinto escolar.

Comentaron que en su liceo no hay violencia que su director les ha enseñado a manejar los conflictos de manera pacífica. Que los estudiantes lo admiran por lo que hace. A otros estudiantes, no les gusta su estilo de dirección, porque es estricto y no deja pasar una mala conducta. Pero todos se portan bien o porque lo han entendido o por miedo.

El vecindario es violento y hay conflictos por diferencias, por chismes; se manifiesta con violencia física y verbal. En el barrio hay problemas de droga y mucha pobreza. En el liceo no se permite la violencia física y por miedo a ser expulsados no pelean en el recinto, otros han incorporado el modelo del diálogo que promueve los valores democráticos y han integrado la cultura de paz como su forma de vida.

CAPITULO VI

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, M., & Kerns, K. (2013). Positive and negative emotions and coping as mediators of mother-child attachment and peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(4), pp.399–425. doi:10.1353/mpq.2013.0023
- Acosta Martin, L. (2012). Violencia Simbólica y Sistema Escolar en Bourdieu. Recuperado el 09 de Agosto del 2015 en: www.uibcongres.org/imgdb/archivo_dpo1830.doc.
- Adler, L. (1980). *Como sobreviven los marginados*. México, Siglo XXI, 4ta. Edición.
- Allen, J. P., Moore, C., Kuperminc, G., & Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development*, 69(5), pp. 1406–1419.
- Alvi, S., & Selbee, K. (1997). Dating Status Variations and Woman Abuse A Test of the Dependency, Availability, and Deterrence (DAD) Model. *Violence against women*, 3(6), pp. 610-628.
- Andolfi, M y Mascellani, A (2012). *Historias de la adolescencia, experiencias en terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Armsden, G. C., and Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), pp.427-454.
- Atlas, R., Pepler, D. J., & Craig. W. (1998). Observations of bullying in the classroom. *American Journal of Educational Research*, 92, pp.86-99.
- Atria, R (2004). *Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales*. CEPAL: Santiago de Chile.
- Barnes, G. M., & Farrell, M. P. (1992). Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54, pp. 763–776.

- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona, España. Paidós,
- Barudy, J. (2005), Familiaridad y competencias: el desafío de ser padres. En: Barudy, J.
- Barudy, J.; Dantagnana, M. (2005), Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa. Barcelona
- Beckerman, N. L. (2002). Sexual assault: A supervisor's perspective on countertransference. *The Clinical Supervisor*, 21, pp.99-108.
- Bell, N. J., Avery, A. W., Jenkins, D., Feld, J. and Schoenrock, C. J. (1985). Family relationships and social competence during late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, pp. 109–119.
- Bellmore, A., Ma, T., You, J., & Hughes, M. (2012). A two-method investigation of early adolescents' responses upon witnessing peer victimization in school. *Journal of Adolescence*, 35, pp.1265–1276.
- Bogaert, H. (2014). La Violencia Conyugal en la Republica Dominicana. *Ciencia y Sociedad*. Vol XXXIX, No. 4- Octubre-Diciembre 2014. pp. 573-600
- Bornstein, R. (2006). The Complex Relationship between dependency and domestic violence. *American Psychologist*, 61(6), pp. 595-606.
- Bornstein, R. F. (2005). *The Dependent Patient: A Practitioner's Guide*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bornstein, R. F. (1992). The dependent personality: Developmental, social, and clinical perspectives. *Psychological Bulletin*, 112, pp. 3-23.
- Bornstein, R. F. (1993). Costs and benefits of reviewer anonymity: A survey of journal editors and manuscript reviewers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, pp. 355-370.
- Bourdieu, P. (2000). Sobre el Poder Simbólico, en intelectuales, política y poder. Traducción de Alicia Gutiérrez (pp. 65-73). Buenos Aires: Eudeba.

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1993). An Invitation to Reflexive Sociology. *Contemporary Sociology*, 22(3), p. 450.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds: A etiology and psychopathology in the light of attachment theory. *British Journal of Psychiatry*, p 130, pp. 201–210.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent–child attachment and healthy human development*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. España: Paidós Ibérica.
- Bradshaw CP, Sawyer AL, O, Brennan LM. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*; 36 (3), pp. 361-382.
- Bradshaw, C., O'Brennan, L., & Sawyer, A. (2008). Examining variation in attitudes toward aggressive retaliation and perceptions of safety among bullies, victims, and bully/victims. *Professional School Counseling*, 12(1), pp. 10-21.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monogr. Soc. Res. Child Dev.* 50(1/2): pp. 3–35.
- Bretherton, I. and Waters, E. (Eds) (1985). Growing points in attachment theory and research. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, Vol. 50 (1–2, Serial No. 209). Chicago: University of Chicago Press.

- Brumariu, L. E., Kerns, K. A., & Seibert, A. C. (2012). Mother–child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. *Personal Relationships, 19*, pp. 569–585. doi:10.1111/j.1475-6811.2011.01379.x
- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2013). Pathways to anxiety: Contributions of attachment history, temperament, peer competence, and ability to manage intense emotions. *Child Psychiatry and Human Development, 44*, 504–515. doi:10.1007/s1057 012-0345-7.
- Brenning, K. M., & Braet, C. (2013). The emotion regulation model of attachment: An emotion-specific approach. *Personal Relationships, 20*(1), 107–123. doi:10.1111/j.1475-6811.2012.01399.x
- Brumariu, L. E. (2015). Parent–child attachment and emotion regulation. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds.). *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field. New Directions for Child and Adolescent Development, 148*, pp.31–45.
- Buchanan, P. (1998). *The great betrayal: How American Sovereignty and Social Justice are Being Sacrificed to the Gods of the Global Economy Boston*: Little, Brown
- Buchanan, P. (1999). *A republic, not an empire*. Washington, DC: Regnery Pub.
- Buist, K., Deković, M., Meeus, W., & van Aken, M. (2002). Attachment in Adolescence. *Journal Of Youth And Adolescence, 31*(3), pp.167-176.
- Buist, K., Deković, M., Meeus, W., & van Aken, M. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of Adolescence, 27*(3), pp.251-266.
- Buist, K., Deković, M., Meeus, W., & van Aken, M. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of Adolescence, 27*(3), pp 251-266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.11.012>.

- Burgess, R. L., y Richardson, R.A. (1984). Coercive interpersonal contingencies as a determinant of child abuse: implication for treatment and prevention. En R.F. Dangel y R. A. Polster (Eds.), *Parent Training. Guilford Press* (pp. 239-259).
- Burton, A., Florell, D., & Wygnat, D. (2013). The Role of Peer Attachment and Normative Beliefs about Aggression on Tradicional Bullying and Ciberbullying. *Psychology in the school*, 50(2), pp.103-115.
- Calderone, M. (2004). Sobre Violencia Simbólica en Pierre Bourdieu. *La trama de la Comunicación*, 9, pp. 1-9.
- Campbell, D.W., Campbell, J., King, Ch., Parker, B. y Ryan, J. (1994). The reliability and factor structure of the Index of Spouse Abuse with African-American women. *Violence and Victims*, 9, pp. 259-274.
- Carter, J. (2005). *Our endangered values*. New York: Simon & Schuster.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Castilla del Pino, C. (1986) *La culpa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castellanos, L., Delgado, C., Fortoul, P., y Rozo, M. (2009). Apego parental, vínculo con pares, y su relación con el género y el estrato. Trabajo de Grado Universidad de la Sabana. Bogotá. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/4893/1/130193.pdf>
- Catanzaro, M. F. (2011). Indirect aggression, bullying and female teen victimization: a literature review. *Pastoral Care in Education*, 29 (2), pp. 83–101.
- Cava M., Musitu G., & Murgui S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicotherma*, 18(3), pp. 367-373.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17, pp.151-161.

- Cerezo, M. A. (Ed.) (1991). *Interacciones familiares: un sistema de evaluación observacional*. Mepssa. Madrid.
- Cerezo, M.A. (1995). El impacto psicológico del maltrato: primera infancia y edad escolar. Universidad de Valencia. Departamento de Psicología Básica. España. *Infancia y aprendizaje*, 1995, 71, pp. 135-157.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1994). El cuestionario BULL. Un procedimiento para la evaluación de la agresividad social entre los escolares. Actas del IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela.
- Cicchetti, D. (1989). How research on child maltreatment has informed the study of child development: perspectives from developmental psychopathology. En D. Cicchetti y V. Carlson (Eds.), *Child Maltreatment*. Cambridge Univ. Press (pp. 377-431)
- Claussen & Crittenden (1991). Physical and psychological maltreatment: Relations among types of maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 15, pp. 5-18.
- Colin, V. L. (1996). *Human Attachment*. McGraw-Hill, New York
- Collel J., & Escudé C. (2006). El acoso escolar: Un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, pp. 9 -14.
- Commis, H. C., Smith, J. H., Pot, A. M., Butter, L. M., & Jonker, C. (1998). Risk indicators of elder mistreatment in the community. *Journal of Elder Abuse and Neglect*, 9(4), pp. 67-76.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simon, R. L. and Witbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, pp. 526-541.
- Contreras, J. M., & Kerns, K. A. (2000). Emotion regulation processes: Explaining links between parent-child attachment and peer relationships. In K. A. Kerns, J. M. Contreras, and A. M. Neal-Barnett (Eds.), *Family and peers: Linking two social worlds* (pp. 1-25). Westport, CT: Praeger.

- Cooney, C., & Mortimer, A. (1995). Elder abuse and dementia-a pilot study. *International Journal of Social Psychiatry*, 41(4), pp. 276-283.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying on the playground and in the classroom. *International Journal of School Psychology*, 21, pp. 22-36.
- Dearwater, S. (1998). Prevalence of Intimate Partner Abuse in Women Treated at Community Hospital Emergency Departments. *JAMA*, 280(5), p. 433.
- Deković, M. and Meeus, W. (1995). Emotional problems in adolescence. In *Childhood and youth in Germany and The Netherlands: Transitions and coping strategies of adolescents*, du Bois-Reymond, M., Diekstra, R., Hurrelmann, K. and Peters, E. (Eds). Berlin: de Gruyter, pp. 225–241.
- Deković, M., & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal Of Adolescence*, 20(2), 163-176.
<http://dx.doi.org/10.1006/jado.1996.0074>
- Deković, M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, pp. 667–685.
- Del Giudice, M. (2015). Attachment in middle childhood: An evolutionary–developmental perspective. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds.), *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field. New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 15–30.
- De Moya, E. A. & Garcia, R. (1996). AIDS and the enigma of bisexuality in the Dominican Republic. In P. Aggleton (ed.). *Bisexualities and AIDS. International Perspectives*. London: Taylor & Francis.
- De Moya, E. A. (2010). Los roles masculinos y femeninos según la sociedad. . Recuperado el 12 de Abril del 2016 en: <http://www.rexpuestas.com/secciones/notas-al-margen/los-roles-masculinos-y-femeninos-segun-la-sociedad/>.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *New Directions for Child and Adolescent Development: No. 128. The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues* (pp. 29–49). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dreyfuss, R. (2005). *Devil's game: How the United States Helped Unleash Fundamentalist Islam*. New York: Metropolitan Books.
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., et al. (2009). Socioeconomic Inequality in Exposure to Bullying During Adolescence: A Comparative, Cross-Sectional, Multilevel Study in 35 Countries. *American Journal of Public Health, 99*(5).
- Duemmler S, Kobak R. The development of attachment and commitment in dating relationships: Attachment security as a relationship construct. *Journal of Adolescence. 2001*;24: pp.401–415.
- Dutton, D.G. (1994). Patriarchy and wife assault: The ecological fallacy. *Violence & Victims, 9* (2), pp. 125-140.
- Dutton, D. G. (1995). *The domestic assault of women: Psychological and criminal justice perspectives*. Vancouver: UBC Press.
- Dutton, D.G., & Starzomski, A. (1993). Borderline Personality in perpetrators of psychological and physical abuse. *Violence and Victims, 8*(4), pp. 326-337.
- Elicker J., Englund M., Sroufe LA. Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent–child relationships. In: Parke RD, Ladd G, editors. *Family-peer relationships: Modes of linkage*. Erlbaum; Hillsdale, NJ: 1992. pp. 77–106.
- Elmudesy, L. (2015). *Valores y Desarrollo Educativo Santo Domingo, Rep. Dom. (Tesis Doctoral)*. Recuperada en la Universidad de Murcia, España.

- Elsaesser, C., Gorman-Smith D. & Henry, D. (2013). The Role of the School Environment in Relational Aggression and Victimization. *J Youth Adolescence*, 42, pp. 235–249.
- Espaillet, V. (2007). Acoso Escolar. UNIBE. Santo Domingo. Rep. Dom.
- Espaillet, V. (2008). Estudio comparativo de casos sobre el manejo de la autoridad de familias de clase alta, cuyos hijos habiendo internalizado normas, no manifiestan tener sentimientos de culpabilidad ante el error; y de familias cuyos hijos manifiestan culpabilidad disfuncional, o aprensividad. (Tesis de maestría). Recuperado de la Biblioteca de la Universidad Católica de Santo Domingo.
- Estévez, E., Martínez, B. Y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*. Vol 15 (2), pp. 223-233.
- Estévez E, Murgui S, Moreno D y Musitu G (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, pp. 108- 113.
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., and Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child Dev.* 81, pp. 435–456. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x
- Feldman, S. S. and Wentzel, K. R. (1990). The relationship between parenting styles, son's self-restraint, and peer relations in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10, pp. 439–454.
- Fernández, M. (2005). La Noción de Violencia Simbólica en la Obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de trabajo social*, 18, pp.7-31.
- Ferrán, F. (1985). Figuras de lo Dominicano. *Ciencia y Sociedad*, 10(1), pp.5-20.

- Ferrer, V., & Bosch, E. (2000). Violencia de Género y Misoginia: reflexiones psicosociales sobre un posible factor explicativo. *Papeles del psicólogo*, 75, pp. 13-19.
- Finkelhor, D., & Dzuiba-Leatherman, J. (1994). Children as victims of violence: A national survey. *Pediatrics*, 94(4), pp.413-420.
- Fishman, Charles. (1993). *Terapia estructural intensiva: tratamiento de familias en su contexto social*. Argentina: Amorrortus.
- Freeman, J., Epston, D. & Lobovits, D. (1997). *Terapia Narrativa para niños. Aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. Barcelona: Paidós.
- Frey, K., Hirschstein, M., Edstrom, L., & Snell, J. (2009). Observed reductions in school bullying, non-bullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal evaluation. *Journal Of Educational Psychology*, 101(2), pp. 466-481.
- Fulgini, A. J. and Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29, pp. 622-632.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). The Network of Relationships Behavioral Systems Version. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), pp. 470-478.
- Garaigordobil, M., & Onederra, J.A. (2009). Un Análisis del Acoso Escolar desde una perspectiva de Género y grupo. *Ansiedad y Stress*.15 (2-3), pp. 193-205.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift fur Psychologie / Journal of Psychology*, 217, pp. 205-213.
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. (2013). Examining Associations Between Race, Urbanicity and Patters of bullying Involvement. *J Youth Adolescence*, 42, pp. 206-219. DOI 10.1007/s10964-012-9843-y

- Groh AM, Roisman GI, van Ijzendoorn MH, Bakersman-Kranenburg MJ, Fearon RP. The significance of insecure and disorganized attachment for children's internalizing symptoms: A meta-analytic study. *Child Development*. 2012;83: pp.591–610.
- Grullón, S. (2012). Programación Neurolingüística. Santo Domingo, República Dominicana.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, 51, pp. 132-143.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from Prison Notes*. New York: International.
- González, S. (2012). *La Guerra Psicológica Contra América Latina: La CIA, Fidel Castro, el Bogotazo y el nuevo orden mundial*. Hayward. Calif.: Spooks Books.
- Guana, A., (2009). Relaciones entre Vínculos de Apego, Factores de Personalidad y Logro Académico de las Estudiantes de Grado Undécimo de un Centro Educativo Femenino de la Ciudad de Bogotá. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales-CINDE
- Gullone, E., & Robinson, K. (2005). The Inventory of Parent and Peer Attachment-Revised (IPPA-R) for Children: A Psychometric Investigation. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(1), pp. 67 - 79.
- Hall, M. L., & Bodenhamer, B. G. (2000). *Figuring Out People: Design Engineering with meta-programs*. British: Crown House, Wales.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: a life-span perspective. En J. Kolligian y R. Sternberg (eds.): Perceptions of competence and incompetence across the life-span (pp. 67-98). New Haven, CT: Yale University Press.
- Hershenberg, R., Davila, J., Yoneda, A., Starr, L., Miller, M., Stroud, C., & Feinstein, B. (2011). What I like about you: The association between adolescent attachment security and emotional behavior in a relationship promoting context. *Journal of Adolescence*, 34, 1017–1024. doi:10.1016/j.adolescence.2010.11.006.

- Holmes, J. (1993). Attachment theory: A biological basis for psychotherapy? *British Journal of Psychiatry*, 163, pp. 430–438.
- Holmbeck, G. N. (1996). A model of family relational transformations during the transition to adolescence: Parent–adolescent conflict and adaptation. In Graber, J. A., Brooks-Gunn, J., and Petersen, A. C. (eds.), *Transitions Through Adolescence: Interpersonal Domains and Context*. Erlbaum, New Jersey.
- Irelandn, J., & Power, C. (2004). Attachment, Emotional Loneliness, and Bullying Behaviour: A study of Adult and Young Offenders. *Aggressive behavior*, 30(4), pp. 298-312.
- Isiklar, A., Sar, A. H., & Celik, A. (2012). Examining the correlation between perceived social support in adolescence and bullying in terms of prediction. *Education*, 132(4).
- Jiménez Bautista, F. Muñoz, F. (2004). Violencia cultural. Enciclopedia de paz y conflictos (pp.1161-1162). Granada: Editorial universidad de Granada.
- Jones, O. (2013). *Chavs: La denominación de la clase obrera*. España: Capitán Swing.
- Juvonen J., Gross E.F. (2008) Extending the school grounds?—bullying experiences in cyberspace. *J Sch Health*; 78: pp. 496-505.
- Kandel, D. B. and Davies, M. (1982). Epidemiology of depressive moods in adolescence. An empirical study. *Archives of General Psychiatry*, 39, pp. 1205–1212.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet, classrooms and victimization in school.
- Kerns, K. A., Abraham, M., Schlegelmilch, A., & Morgan, T. (2007). Mother–child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment and Human Development*, 9(1), pp. 33–53.
doi:10.1080/1461673060115144
- Khan, S. R. (2011). *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton Studies in Cultural Sociology. New Jersey: Princeton.

- Kissinger, H. (2014). *World order*. New York: Penguin Press
- Kimmel, M. S. (1993). Masculinity as Homophobia. In H. Brod & M. Kaufman (eds.). *Cracking the Armour: Power, Pain and the Lives of Men*. Toronto: Viking Canada.
- Kimmel, M. S. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. In T. Valdés & J. Olavarría. (eds.). *Masculinidades. Poder y Crisis*. Santiago, Chile: Ediciones de las Mujeres No 24, Isis Internacional/FLACSO.
- Kindlon, D., & Thompson, M. (1999). *Educando a Caín: Como Proteger la Vida Emocional Del Varón*. Atlántida.
- Kumpulainen K, Räsänen E y Puura K (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, pp.102-110.
- Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), pp.45–59.
- Landoll, R., La Creca, A., & Lai, B. (2013). Aversive Peer Experiences on Social Networking Sites: Development of the Social Networking-Peer Experiences Questionnaire (SN-PEQ). *Journal of Research on Adolescence*, 23(4), pp. 695-705.
- Laporta, E. (2012). América latina tiene las tasas de feminicidios más elevadas del mundo. Recuperado en Noviembre 2012 de:
<http://www.feminicidio.net/articulo/am%C3%A9rica-latina-tiene-las-tasas-de-feminicidios-m%C3%A1s-elevadas-del-mundo>
- Lareau, A. (2003). Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life. *Journal of Family and Economic Issues*, 25(2), pp. 271-273.
- Lecompte, V., Moss, E., Cyr, C., & Pascuzzo, K. (2014). Preschool attachment, self-esteem and the development of preadolescent anxiety and depressive symptoms. *Attachment & Human Development*, 16, pp. 242–260.

- LeCroy, C. W. (1988). Parent–adolescent intimacy: Impact on adolescent functioning. *Adolescence*, 23(89), pp. 137–147.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools, A research of gender differences. *School Psychology International*, 21, pp.157-170.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23, pp.1777-1791.
- Lomnitz, L. (1980). *Como sobreviven los marginados*. México: Siglo XXI editores, s.a.
- López, N., & Aponte, R. (2011). Estudios de casos de niños y niñas huérfanos y su relación con familiares después del feminicidio íntimo en Santo Domingo. (Tesis de Maestría). Recuperada de la Biblioteca del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (Numero de Acceso: INTEC CyH-0124).
- Loredo A., Perea A., & López G. (2008). Bullying: Acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta pediátrica de México*, 29(4), pp.210-4.
- Lyons-Ruth, K., & Jacobvitz, D. (2008). Attachment disorganization: Genetic factors, parenting contexts, and developmental transformation from infancy to adulthood. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (2nd ed., pp. 666–697). New York, NY: Guilford Press.
- Maccoby, E. E. and Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent–child interaction. In *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*, Mussen, P. H. (Ed.). New York: Wiley, pp. 1–101.
- Madigan S., Atkinson L., Laurin K., Benoit D. (2013). Attachment and internalizing behavior in childhood: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 49: pp.672–689.
- Madigan, S., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., Moran, G., Pederson, D. R., & Benoit, D. (2006). Unresolved states of mind, anomalous parental behavior, and

- disorganized attachment: A review and meta-analysis of a transmission gap. *Attachment & Human Development*, 8(2), pp. 89–111. doi:10.1080/14616730600774458.
- Male, P. (1975). *Psicoterapia de la Primera Infancia*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Marini, Z., Dane, A., Bosacki, S., & CURA, Y. (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior* . 32(6), pp.551-569.
- Mathes, E., & Guest, T. (1976). Anonymity and Group Antisocial Behavior. *The Journal Of Social Psychology*, 100(2), pp.257-262.
- McCormick, C. B., and Kennedy, J. H. (1994). Parent–child attachment working models and self-esteem in adolescence. *J. Youth Adolesc.* 23(1): pp. 1–18.
- Ministerio de la Mujer (2011). *Plan Estratégico para la Prevención, Detección, Atención y Sanción a la violencia contra la mujer e intrafamiliar*. República Dominicana.
- Roig, A. M., & de Paúl Ochotorena, J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Ediciones Martínez Roca.
- Marcus, R. F., & Betzer, P. D. S. (1996). Attachment and antisocial behavior in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16(2), pp. 229–248.
- Medina, C., Rivera, L. (2014). Relevancia del apego en los patrones de Relación de Pareja (Tesis de grado). Recuperado de la Biblioteca de la Universidad Iberoamericana (UNIBE) de Santo Domingo.
- Mesch, G. (2009). Parental Mediation, Online Activities, and Cyberbullying. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(4), pp. 387-393.
- Mikulincer, M., Gillath, O., Sapir-Lavid, Y., Yaakobi, E., Arias, K., Tal-Aloni, L., & Bor, G. (2003). Attachment theory and concern for others' welfare: Evidence that activation of the sense of secure base promotes endorsement of self-transcendence values. *Basic and Applied Social Psychology*, 25, pp.299–312.

- Moss, E., Cyr, C., & Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at early school age and developmental risk: Examining family contexts and behavior problems of controlling-caregiving, controlling-punitive, and behaviorally disorganized children. *Developmental Psychology, 40*, pp. 519–532.
- Moss, E., Pascuzzo, K., & Simard, V. (2012). Treating insecure and disorganized attachments in school-aged children. In K. Nader (Ed.), *School rampage shootings and other youth disturbances: Early preventive interventions* (pp. 127–157). New York, NY: Taylor & Francis.
- Moss, E., & Lecompte, V. (2015). Attachment and socioemotional problems in middle childhood. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds.), *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field. New Directions for Child and Adolescent Development, 148*, pp. 63–76.
- Navarro Góngora, J. (2015). *Violencia en las relaciones íntimas*. Barcelona: Herder.
- Navarro, J., Navarro, E., Vaquero, E., & Carracosa, A. (2004). *Manual de Peritaje sobre Malos tratos Psicológicos*. Junta de Castilla y León.
- Navarro, J. (2015). Apego, Psicoterapia y Neurociencias. UNIBE. Rep. Dom.
- Nogami, T., & Takai, J. (2008). Effects Of Anonymity On Antisocial Behavior Committed by Individuals. *Psychological Reports: Volume 102, Issue ,* pp. 119-130.
- Olvera, A. (2011). *Sintonizando las miradas*. Grupo Cudec. México.
- Owen, J. (2011). *La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008c). Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*, pp.123-132.
- Paikoff, R. L., and Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychol. Bull.* 110(1):pp. 47–66.

- Parkes, C. M. and Stevenson-Hinde, J. (Eds) (1982). *The place of attachment in human behavior*. New York: Basic Books.
- Parsons, T. (1961). *Theories of society*. New York: Free Press of Glencoe
- Paterson, J. E., Field, J., and Pryor, J. (1994). Adolescents' perceptions of their attachment relationships with their mothers, fathers and friends. *J. Youth Adolesc.* 23(5): pp.579–600.
- Perkins, J. (2004). *Confessions of an economic hitman*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
- Perloff, J. (2013). *Truth is a lonely warrior: Unmasking the Forces Behind Global Destruction*. Massachusetts: Refuge Books.
- Pérez de Armiño, K., Abrisketa, J., & Hegoa. *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Bilbao : Barcelona: Hegoa.
- Pichardo, A. (2013). No hay una sola forma de “ser hombre”, a “ser hombre” se aprende socioculturalmente. <https://scharboy2009.wordpress.com/2013/07/13/267/>
- Pillemer, K. A. (1986). Risk factors in elder abuse: Results from a case-control study.
- Pillemer, K., & Finkelhor, D. (1989). Causes of elder abuse: Caregiver stress versus problem relatives. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(2), p. 179.
- Piñuel, I. y Oñate, A (2006): *AVE Acoso y Violencia Escolar*. TEA Ediciones
- Papini, D. R., Roggman, R. L., and Anderson, J. (1991). Early-adolescent perceptions of attachment to mother and father: A test of the emotional-distancing and buffering hypotheses. *J. Early Adolesc.* 11: pp. 258–275.
- Pichardo, A. (2015). *Machismo como factor de riesgo para la vida de hombres, mujeres, niños y niñas y la naturaleza*. Conferencia Centro de Masculinidad y Estudios de Género. Santo Domingo, Rep. Dom.
- PNUD. (2008). *Informe de Desarrollo Humano*. República Dominicana: PNUD.

- Psicología Jurídica Forense (2011). Violencia contra la mujer en pareja. Porque aumentan los casos de mujeres quemadas por sus parejas. Teoría del Copy Cat. Obtenido el 15 de Enero del 2016 en: <https://psicologiajuridicaforense.wordpress.com/2011/02/28/%C2%BFporque-aumentan-los-casos-de-mujeres-quemadas-por-sus-parejas-teoria-del-copycat/>
- Putnam, R. (2015). *Our kids The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., et al. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential Correlates of Reactive and Proactive Aggression in Adolescent Boys. *Aggressive behavior*, 32(2), pp.159-171.
- Raja, S. N., McGee, R., & Stanton, W. R. (1992). Perceived attachment to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(4), pp.471-485.
- Ramos, M. (2007). La intimidación entre iguales desde una perspectiva de género. *Igualdad de Género y Educación*.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Requena, M., Salazar, L., & Radl, J. (2013). *Estratificación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Roosevelt, E.K. (1961) Elite Clique Holds Power in U.S. *Indianapolis News*, p. 06.
- Robertson, P. (1991). *The New World Order*. Dallas: Word Publishing.
- Rosen, L. H., Beron, K. J., & Underwood, M. K. (2012). Assessing Peer Victimization Across Adolescence: Measurement Invariance and Developmental Change. *Psychological Assessment*, 25(1), pp.1-11.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford Press.
- Sanmartín, J. (2005). Informe de resultados del estudio sobre el acoso escolar entre compañeros en la ESO. Presentado en el IX Encuentro Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela. Organizado por el Centro Reina Sofía

para el Estudio de la Violencia. Celebrado el 6 y 7 de octubre en Valencia.

<http://www.fundacioncac.es/cas/revista/articulo.jsp?idArticulo=192>

- Scott, E., London, A., & Myers, N. (2002). Dangerous Dependencies: The Intersection of Welfare Reform and Domestic Violence. *Gender & Society*, 16(6), pp.878-897.
- Schwarz, B., Stutz, M., & Ledermann, T. (2012). Perceived interparental conflict and early adolescents' friendships: The role of attachment security and emotion regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, pp. 1240–1252. doi:10.1007/s10964-012-9769-4.
- Seaton, E. K., Neblett Jr., E. W., Cole, D. J., & Prinstein, M. J. (2013). Perceived Discrimination and Peer Victimization Among African American and Latino Youth. *Journal of Youth Adolescence*, 42, pp. 342–350.
- Seeds, P. M., Harkness, K. L., & Quilty, L. C. (2010). Parental Maltreatment, Bullying, and Adolescent Depression: Evidence for the Mediating Role of Perceived Social Support. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(5), pp. 681–692.
- Segal, S.S. (1990). *The Place of Special Villages and Residential Communities*. Bicester, A B Academic Publishers.
- Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Oullet-Morin, I., Andreou, P., Happe, F., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescents involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), pp. 254–261.
- Snyder, J., Dishion, T. J. and Patterson, G. R. (1986). Determinants and consequences of associating with deviant peers during preadolescence and adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 6, pp. 29–43.
- Solomon, L.Z., Solomon, H., Maiorca, J. (1982). The Effects of Bystander's Anonymity, Situational Ambiguity, and Victim's Status on Helping. *The Journal of Social Psychology*, 117, pp. 285-294.

- Spangler, G., & Zimmermann, P. (2014). Emotional and adrenocortical regulation in early adolescence: Prediction by attachment security and disorganization in infancy. *International Journal of Behavioral Development, 38*, pp. 1–13.
doi:10.1177/0165025414520808.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposium in child psychology, 16*, pp.41-91. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (1988). The role of infant–caregiver attachment in development. In *Clinical implications of attachment*, Belsky, J. & Nezworski, T. (Eds). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 18–38.
- Steele, H., Steele, M., & Croft, C. (2008). Early attachment predicts emotion recognition at 6 and 11 years old. *Attachment and Human Development, 10*(4), pp. 379–393.
doi:10.1080/14616730802461409
- Steinberg, L. (1987). Impact of puberty on family relations: Effects of pubertal status and pubertal timing. *Dev. Psychol. 23*(3): pp. 451–460.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *J. Res. Adolesc. 11*(1): 1–19. Steinberg, L., and Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annu. Rev. Psychol. 52*: pp. 83–110.
- Sterzing, P., Hong, J., Gartner, R., & Auslander, W. (2016). Child Maltreatment and Bullying Victimization Among a Community-Based Sample of Sexual Minority Youth: The Mediating Role of Psychological Distress. *Journal Child Adolescent Trauma*.
<http://dx.doi.org/10.1007/s40653-016-0101-4>
- Thompson, J. (2015). General Strain Theory and Bullying Victimization: Do Parental Support and Control Alleviate the Negative Effects of Bullying. (Master's thesis). Retrieved from <http://scholarcommons.sc.edu/etd/3254>

- Tortosa, J & La Parra, D. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación social*, 131, pp. 57-72.
- Valenzuela, L., & Castro, N. (2012). Tácticas para Manejar Conflictos en las Relaciones de Noviazgo en Adolescentes Dominicanos. (Tesis de maestría). Recuperada de la Biblioteca de la Universidad Iberoamericana.
- Vargas, T. (2010). *Violencia en la escuela: Estudio cualitativo 2010*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Valenzuela, L. (2009) Alcance de la psicoterapia individual en la sintomatología clínica, depresión y autoestima de mujeres víctimas de violencia doméstica atendidas en el centro de atención a sobrevivientes de violencia de la fiscalía del Distrito Nacional. (Tesis de Maestría). Recuperada de la Biblioteca del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (Numero de Acceso: INTEC CyH-0124)
- Viscardi (2011). Programa contra el acoso escolar en Finlandia: Un instrumento de prevención que valora el respeto y la dignidad. *Construcción Psicopedagógica*, Sao Paulo-SP, 2011, vol 19. n.18 pp. 12-18. Recuperado de: www.iresie.unam en diciembre de 2016.
- Waasdorp, T. E., Baker, C. N., Paskewich, B. S., & Leff, S. S. (2012). The Association Between Forms of Agression, Leadership, and Social Status Among Urban Youth. *Journal of Youth Adolescence*, 42, pp. 263–274.
- Wade, A., & Beran, T. (2011). Cyberbullying: The new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, pp. 44-61.
- Wallin, D. (2012). *El Apego en Psicoterapia*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71(1), 164–172. doi:10.1111/1467-8624.00130.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (2008). Individual differences in infant–caregiver attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attach-*

ment: Theory, research, and clinical applications (pp. 78–101). New York, NY: Guilford Press.

Weiss, R.S. (1982). Attachment in adult life. En C.M. x y Stevenson Hinde (eds). *The place of attachment in human behavior*, pp. 171-184. New York: Basic Books

Wild, L.G., Flisher, A.J., Bhana, A. y Lombard, C. (2004). Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), pp.1.454-1.467.

Willadino Braga, R. (2003). Procesos de exclusión e inclusión social de jóvenes en el contexto urbano brasileño: un análisis de trayectorias de violencia y estrategias de resistencia (Tesis doctoral). Recuperado de la Biblioteca Universidad Complutense de Madrid, España en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/cps/ucm-t26901.pdf>

Williams K., & Kennedy J. H. (2012). Bullying Behaviors and Attachment Styles. *North American Journal of Psychology*, 14(2), pp.321-338.

Wilson, P. J. (1969). Reputation and Respectability: A Suggestion for Caribbean Ethnology. *Man* 4:70-84.

Winnicott, D. W. (1961). Adolescence: struggling through the doldrums. In *The Family and Individual Development*. London/New York: Tavistock/Routledge, 1965.

Wiese, M., González A. (2005). *Estudios de Casos de la Dinámica Familiar y Estructura de la Personalidad de Niños Negativistas-Desafiantes de niveles socioeconómicos bajos*. (Tesis de Grado). Recuperada de la Biblioteca de UNIBE. Rep. Dominicana.

Woffordt, S., Mihalic, D. E., & Menard, S. (1994). Continuities in marital violence. *Journal of family violence*, 9(3), pp. 195-225.

You, S., Lee, J., Lee, Y., & Kim, A. (2015). Bullying among korean adolescents: The role of empathy and attachment. *Psychol. Schs*. 52(6), pp. 594-606.

Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2015). Attachment in middle childhood: Associations with information processing. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds.), *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, pp. 47–61.

CAPITULO VII

ANEXOS

7.1 PRUEBAS APLICADAS:

Se utilizó el siguiente consentimiento informado, para que los estudiantes seleccionados por los colegios lo llevaran a sus familias, antes de la aplicación de las pruebas.

7.1.1 CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de la presente queremos informales que estaremos realizando una investigación para una tesis doctoral en la USAL, sobre prevención de los malos tratos, donde necesitamos el permiso de Uds. para proceder a pasar a sus hijos unos test y cuestionarios que nos servirán para la misma.

Si está de acuerdo en que su hijo participe de una manera anónima en la investigación, por favor firmar este consentimiento.

Autorizo a mi hijo (a) _____ de
_____ curso, a tomar las pruebas de manera anónima para participar en la investigación.

Firma de los Padres o Tutores

Saludos cordiales y agradeciendo la ayuda,

Vanessa Espailat

RD\$ 76,000.00 a RD\$ 100,000.00 _____

RD\$ 101,000.00 a RD\$ 150,000.00 _____

RD\$ 151,000.00 a RD\$ 200,000.00 _____

RD\$ 201,000.00 a RD\$ 300,000.00 _____

RD\$ 301,000.00 a RD\$ 400,000.00 _____

RD\$401,000.00 en adelante. _____

DATOS DEL CONTEXTO FAMILIAR Y SOCIAL:

13. ¿APROXIMADAMENTE, CUANTO INVIERTE TU FAMILIA EN LAS

VACACIONES? _____

14. ¿COMO COMPARTES EL TIEMPO LIBRE CON TUS

PADRES? _____

15. ¿CUANTAS HABITACIONES POSEE SU

HOGAR? _____

16. ¿CUALES EVENTOS CULTURALES

DISFRUTAS? _____

7.1.3 CUESTIONARIO SOBRE EXPECTATIVAS SOCIALES

Institucion _____ Curso _____ No. _____ Sexo _____ Edad _____ Fecha _____

—

1. ¿CUÁLES SON TUS ASPIRACIONES?**Económicas**

1.a Cuando seas adulto cual intervalo de sueldo crees que puedes llegar a alcanzar.

1. 8,000.00 19,000.00

2. 20,000.00 50,000.00

3. 51,000.00 100,000.00

4. 101,000.00 200,000.00

5. 201,000.00 300,000.00

6. 300,000.00 en adelante

1.b Marca con una x la opción que representa tu aspiración profesional

1 Trabajar como obrero. Técnico cualificado.	2. Vivir de una Profesión	3. Llegar a un puesto Ejecutivo, dentro de la Profesión.	4. Crear una Empresa Propia.	
---	----------------------------------	---	-------------------------------------	--

1.c En el caso de que la familia posea una empresa, te gustaría continuar trabajando en la misma? Justifica tu respuesta.

1.d Has pensado alguna vez en emigrar del país para establecerte y trabajar en otro lugar? Justifica tu respuesta.

1.e Educativas

0. Ninguno	1. Estudios Primarios	2. Ser obrero o técnico cualificado	3. Ser Bachiller	4. Estudios Universitarios	5. Estudios de Post-gradados
-------------------	------------------------------	--	-------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------

1f. Sociales

0.	1. Tener acceso al centro de diversión del barrio. (Colmadon).	2. Pertenecer a un Club de su Sector. (Deportivo o Cultural).	3. Pertenecer a un Club Exclusivo	
-----------	---	--	--	--

2. ¿CUÁLES PIENSAS QUE SON LAS ASPIRACIONES QUE TUS PADRES TIENEN CON RESPECTO A TI?

Económicas

3. Cuando seas adulto cual intervalo de sueldo creen que podrás tener?

1. 8,000.00 19,000.00

2. 20,000.00 50,000.00

3. 51,000.00 100,000.00

4. 101,000.00 200,000.00

5. 201,000.00 300,000.00

6. 300,000.00 en adelante

2.b Marca con una x la opción que representa la aspiración profesional que tienen hacia ti.

1 Trabajar como obrero. Técnico cualificado.	2. Vivir de una Profesión	3. Llegar a un puesto Ejecutivo, dentro de la Profesión.	4. Crear una Empresa Propia.	
---	----------------------------------	--	------------------------------	--

2.c En el caso de que la familia posea una empresa, les gustaría que continuaras trabajando en la misma? Justifica tu respuesta.

2.d Les gustaría que emigraras del país para establecerte y trabajar en otro lugar? Justifica tu respuesta.

2.e Educativas

0. Ninguno	1. Estudios Primarios	2. Ser obrero o técnico cualificado	3. Ser Bachiller	4. Estudios Universitarios	5. Estudios de Post-gradados
-------------------	------------------------------	--	-------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------

2.f Sociales

0.	1. Tener acceso al centro de diversión del barrio. (Colmadon).	2. Pertenecer a un Club de su Sector. (Deportivo o Cultural).	3. Pertenecer a un Club Exclusivo	
-----------	---	--	--	--

4. **¿CUÁLES PIENSAS QUE SON LAS ASPIRACIONES QUE TUS AMIGOS TIENEN CON RESPECTO A TI?**

Económicas

3. a **Intervalo de sueldo que creen que podrás ganar?**

1. 8,000.00 19,000.00

2. 20,000.00 50,000.00

3. 51,000.00 100,000.00

4. 101,000.00 200,000.00

5. 201,000.00 300,000.00

6. 300,000.00 en adelante

3. b **Marca con una x la opción que representa tu aspiración profesional**

<p>1 Trabajar como obrero. Técnico cualificado.</p>	<p>2. Vivir de una Profesión</p>	<p>3. Llegar a un puesto Ejecutivo, dentro de la Profesión.</p>	<p>4. Crear una Empresa Propia.</p>	
--	---	---	-------------------------------------	--

3. c **En el caso de que la familia posea una empresa, ¿te gustaría continuar trabajando en la misma? Justifica tu respuesta.**

3. d **Has pensado alguna vez en emigrar del país para establecerte y trabajar en otro lugar? Justifica tu respuesta.**

3. e Educativas

0. Ninguno	1. Estudios Primarios	2. Ser obrero o técnico cualificado	3. Ser Bachiller	4. Estudios Universitarios	5. Estudios de Post-gradados
-------------------	------------------------------	--	-------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------

3f. Sociales

0.	1. Tener acceso al centro de diversión del barrio. (Colmadon)	2. Pertenecer a un Club de su Sector. (Deportivo o Cultural).	3. Pertenecer a un Club Exclusivo	
-----------	--	--	--	--

4. ¿Qué espera la sociedad de ti?

5. ¿QUE SIGNIFICA ser apartado o marginado PARA TI?

6. ¿A QUIENES apartan o marginan TUS COMPAÑEROS DE CLASE?

7. ¿COMO TUS COMPAÑEROS DE CLASE apartan o marginan A LOS DEMÁS?

8. ¿CÓMO SE DA LA marginación o exclusión EN LA SOCIEDAD?

9. ¿CÓMO SE relacionan LA MARGINACIÓN o la exclusión CON EL USO DEL PODER EN LA SOCIEDAD?

10. ¿CUALES SERIAN LOS ELEMENTOS QUE MANTIENEN LAS DIFERENCIAS SOCIALES, Y COMO PODRÍAN SUPERARSE ESAS DESIGUALDADES?

11. ¿Cuáles PROBLEMATICAS SOCIALES DE TU PAIS, CONOCES YCUALES TE PREOCUPAN?

12. ¿CONSIDERAS QUE TE DISCRIMINAN, POR QUÉ?

13. ¿QUE ENTIENDES por BIENESTAR SOCIAL?

14. ¿En tu centro escolar se da la exclusión por:

(Marca con una x en la casilla que piensas que corresponda, siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta).

	1	2	3	4	5
0.Diferencias Sociales					
1.Por color y raza					
2.Por ser diferente					

3.Por ser dis-capacitado					
4.Por orientación Sexual					
5.Por ser un Nerd					

15. ¿QUE SIFNIFICA PARA TI DAR UNA BUENA IMAGEN O BUENA PINTA?

16. ¿CUAN IMPORTANTE PARA TI ES TENER UNA BUENA IMAGEN o una BUENA PINTA?

0.Nada importante	1.Algo importante	2.Importante	3.Muy importante	4.Demasiado importante
-------------------	-------------------	--------------	------------------	------------------------

17. ¿QUE HARIAS TU POR SER ACEPTADO EN TU GRUPO SOCIAL?

0.Nada	1.Algunas cosas, pero otras no	2. Lo que me pida el grupo para parecerme a ellos.
--------	--------------------------------	--

Especificar qué cosas.

18. ¿QUÉ NECESITAS PARA SER ACEPTADO EN TU GRUPO SOCIAL?

19. ¿QUÉ PIENSAS QUE HARÍA UN MARGINADO o excluido, PARA SER ACEPTADO?

20. ¿CÓMO MANIFIESTAN LOS LIDERES DE TU GRUPO EL USO DEL PODER Y EL CONTROL EN TU GRUPO DE IGUALES?

21. ¿QUE CREES DE DEBE HACER UNA PERSONA CUANDO HA REALIZADO UN ACTO AGRESIVO, BURLA, HUMILLACIÓN, A OTRO COMPAÑERO?

22. ¿CREES QUE ESA PERSONA NECESITA REPARAR SU ACCIÓN? ¿PORQUE SUS PADRES SE HAN ENTERADO O PORQUE ES LO ADECUADO?

23. ¿COMO LA REPARARÍA?

0.No volverlo hacer	1.Pedir disculpas a los afectados	2. Mantener el secreto en la familia de lo acontecido y no volverlo a hacer.
---------------------	-----------------------------------	--

24. ¿CÓMO TE DIVIERTES?

25. ¿QUÉ LUGARES VISITAS PARA DIVERTIRTE? ¿POR QUÉ?

26. ¿CON QUIÉN VISITAS ESOS LUGARES?

27. ¿QUÉ LUGARES TE GUSTARÍA VISITAR Y NO PUEDES? ¿POR QUÉ NO LOS VISITAS?

28. ¿CUÁL ES LA PERSONA FUERA DE TU NÚCLEO FAMILIAR QUE MÁS ADMIRAS?

29. ¿CUÁNTOS SERVICIOS DOMÉSTICOS Y DE APOYO TIENEN EN TU CASA?

30. ¿QUÉ TIPO DE RELACIÓN MANTIENES CON ELLOS?

0. Relación de trabajo	1. Relación personal.	2. Otra. Especifique.
-------------------------------	------------------------------	------------------------------

7.1.3 El Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva

Nunca /No muy frecuente/ Frecuente /Casi siempre/ Siempre

1. Gritó cuando estoy enojado
2. Estoy enojado cuando me provocan
3. Estoy enojado cuando estoy frustrado
4. Hago rabietas
5. Daño cosas cuando estoy enojado
6. Estoy Enojado cuando no obtengo lo que quiero.
7. Estoy Enojado cuando pierdo un juego
8. Estoy Enojado cuando me siento amenazado
9. Me siento mejor después de golpear
10. Golpeo para autodefensa
11. Golpeo cuando se burlan
12. Lucho por mantener mi estatus.
13. Le tomo las cosas a los demás
14. Hago vandalismo por diversión.
15. Peleo con las gangas, para estar bien.

16. Hiero a los otros para ganar el juego
17. Uso la Fuerza para manipular a los demás
18. Uso la fuerza para obtener dinero
19. Amenazo y acoso
20. Realizo llamadas telefónicas obscenas por diversión.
21. Manipulo a otros para conspirar.
22. Porto armas para su uso
23. Grito para manipular.

7.1.4 Self-Reported Victimization Item

NUNCA /CASI NUNCA /A VECES /CASI SIEMPRE/ SIEMPRE

1. Cuan frecuente los compañeros te ignoran o dejan de hablarte cuando están enojados contigo.
2. Cuan frecuente los compañeros hablan de ti y expanden rumores sobre ti, para hacer que los otros compañeros no les gustes.
3. Con cuanta frecuencia los compañeros te cortan los ojos, levantan la nariz, o te miran mal.
4. Con cuanta frecuencia los compañeros te imitan a tus espaldas.
5. Con cuanta frecuencia los compañeros te excluyen o te dejan afuera a propósito.
6. Con cuanta frecuencia los compañeros vuelven a las personas en contra tuya por revancha o por exclusión.
7. Con cuanta frecuencia los compañeros tratan de avergonzarte en publico
8. Con cuanta frecuencia los compañeros se hacen amigos de tus enemigos como revancha en contra tuya
9. Con cuanta frecuencia eres la victima de relajos
10. Con cuanta frecuencia los compañeros te envían textos groseros o hirientes o mensajes en la web.
11. Con cuanta frecuencia los compañeros manipulan a los adultos para que tengas problemas
12. Con cuanta frecuencia los compañeros cuando están enojados contigo no te permiten ser parte del grupo nunca más.
13. Con cuanta frecuencia un compañero dice mentiras sobre ti para hacer que otros compañeros no les gustes.
14. Con cuanta frecuencia te dicen que no les gustas a menos que hagas lo que te piden.
15. Con cuanta frecuencia te gritan o te ponen nombres
16. Con cuanta frecuencia tus amigos pelean contigo.
17. Con cuanta frecuencia tus amigos te amenazan.
18. Con cuanta frecuencia tus amigos te rechazan.
19. Con cuanta frecuencia los otros compañeros empiezan una pelea contigo.
20. Con cuanta frecuencia eres golpeado o maltratado por otros amigos.
21. Con cuanta frecuencia los otros tratan de dominarte o acosarte
22. Con cuanta frecuencia los compañeros te dicen que te van a pegar si no haces lo que ellos te piden.

7.1.5 INVENTARIO DE APEGO A PADRES Y PARES. (IPPA)**Autores:**

Gay Armsden, PH. D. y Mark T. Greenberg, Ph. D.

Este cuestionario pregunta acerca de tus relaciones con personas importantes en tu vida, como tu madre, tu padre y tus amigos cercanos. Por favor lee cuidadosamente las instrucciones de cada parte.

PARTE 1: Algunos de los siguientes enunciados preguntan sobre tus sentimientos hacia tu madre o la persona que ha hecho el papel de tu madre. Si tienes más de una persona haciendo el papel de tu madre (una madre biológica y una madrastra), responde las preguntas en relación con la que más influencia haya tenido en ti.

	Casi nunca o Nunca es cierto	Muy pocas Veces cierto	A veces Cierto	A menudo Cierto	Casi siempre o Siempre cierto
1. Mi madre respeta mis sentimientos	1	2	3	4	5
2. Siento que mi madre hace un buen trabajo como madre	1	2	3	4	5
3. Quisiera tener una madre diferente	1	2	3	4	5
4. Mi madre me acepta como soy	1	2	3	4	5
5. Me gusta obtener el punto de vista de mi madre sobre cosas que me preocupan	1	2	3	4	5
6. Siento que mostrarle mis sentimientos a mi madre no Sirve para nada.	1	2	3	4	5
7. Mi madre se da cuenta cuando estoy triste o enojado por algo	1	2	3	4	5
8. Hablar de mis problemas con mi madre me hace sentir avergonzado o tonto.	1	2	3	4	5
9. Mi madre espera demasiado de mi	1	2	3	4	5
10. Me enojo fácilmente con mi madre	1	2	3	4	5
11. Me enojo o me pongo triste mucho Más de lo que mi madre se entera.	1	2	3	4	5
12. Cuando debatimos algo, mi madre se interesa en mi punto de vista.	1	2	3	4	5
13. Mi madre confía en mi juicio para tomar mis decisiones.	1	2	3	4	5
14. Mi madre tiene sus propios problemas, así que no la molesto con los míos	1	2	3	4	5
15. Mi madre me ayuda a entenderme mejor a mí mismo	1	2	3	4	5
16. Le cuento a mi madre sobre mis problemas.	1	2	3	4	5
17. Me siento enojado con mi madre	1	2	3	4	5
18. No recibo mucha atención de mi madre	1	2	3	4	5
19. Mi madre me ayuda a hablar sobre mis dificultades	1	2	3	4	5
20. Mi madre me entiende	1	2	3	4	5
21. Cuando estoy molesto por algo, mi madre trata de ser comprensiva.	1	2	3	4	5
22. Confío en mi madre	1	2	3	4	5
23. Mi madre no entiende por lo que estoy pasando en estos días.	1	2	3	4	5
24. Puedo contar con mi madre cuando necesito desahogarme sobre algo que me preocupa o me duele .	1	2	3	4	5
25. Si mi madre sabe que algo me preocupa, me pregunta sobre eso.	1	2	3	4	5

PARTE II:

Algunos de los siguientes enunciados preguntan sobre tus sentimientos hacia tu padre o la persona que ha hecho el papel de tu padre. Si tienes más de una persona haciendo el papel de tu padre (un padre biológico y un padrastro), responde las preguntas en relación con la que más influencia haya tenido en ti.

	Casi nunca o Nunca es cierto	Muy pocas Veces cierto	A veces Cierto	A menudo Cierto	Casi siempre o Siempre cierto
1. Mi padre respeta mis sentimientos	1	2	3	4	5
2. Siento que mi padre hace un buen trabajo como padre	1	2	3	4	5
3. Quisiera tener un padre diferente	1	2	3	4	5
4. Mi padre me acepta como soy	1	2	3	4	5
5. Me gusta obtener el punto de vista de mi padre sobre cosas que me preocupan	1	2	3	4	5
6. Siento que mostrarle mis sentimientos a mi padre no sirve para nada.	1	2	3	4	5
7. Mi padre se da cuenta cuando estoy triste o enojado por algo	1	2	3	4	5
8. Hablar de mis problemas con mi padre me hace sentir avergonzado o tonto.	1	2	3	4	5
9. Mi padre espera demasiado de mí	1	2	3	4	5
10. Me enojo fácilmente con mi padre	1	2	3	4	5
11. Me enojo o me pongo triste mucho Más de lo que mi padre se entera.	1	2	3	4	5
12. Cuando debatimos algo, mi padre se interesa en mi punto de vista.	1	2	3	4	5
13. Mi padre confía en mi juicio para tomar mis decisiones.	1	2	3	4	5
14. Mi padre tiene sus propios problemas, así que no la molesto con los míos	1	2	3	4	5
15. Mi padre me ayuda a entenderme mejor a mí mismo	1	2	3	4	5
16. Le cuento a mi padre sobre mis problemas.	1	2	3	4	5
17. Me siento enojado con mi padre	1	2	3	4	5
18. No recibo mucha atención de mi padre	1	2	3	4	5
19. Mi padre me ayuda a hablar sobre mis dificultades	1	2	3	4	5
20. Mi padre me entiende	1	2	3	4	5
21. Cuando estoy molesto por algo, mi padre trata de ser comprensiva.	1	2	3	4	5
22. Confío en mi padre	1	2	3	4	5
23. Mi padre no entiende por lo que estoy pasando en estos días.	1	2	3	4	5
24. Puedo contar con mi padre cuando necesito desahogarme sobre algo que me preocupa o me duele .	1	2	3	4	5
25. Si mi padre sabe que algo me preocupa, me pregunta sobre eso.	1	2	3	4	5

Parte III:

Esta parte pregunta acerca de tus sentimientos sobre tus relaciones con tus amigos más cercanos. Por favor lee cada enunciado y circula el número que indica qué tan cierto es el enunciado actualmente para ti.

	Casi nunca o Nunca es cierto	Muy pocas Veces cierto	A veces Cierto	A menudo Cierto	Casi siempre o Siempre cierto
1. Me gusta obtener el punto de vista de mi amigo sobre cosas que me preocupan	1	2	3	4	5
2. Mis amigos se dan cuenta cuando estoy alterado por algo	1	2	3	4	5
3. Cuando debatimos cosas, a mis amigos les importa mi punto de vista.	1	2	3	4	5
4. Hablar de mis problemas con mis amigos me hace sentir avergonzado o tonto.	1	2	3	4	5
5. Quisiera tener amigos diferentes	1	2	3	4	5
6. Mis amigos me entienden	1	2	3	4	5
7. Mis amigos me motivan a hablar de mis dificultades	1	2	3	4	5
8. Mis amigos me aceptan como soy	1	2	3	4	5
9. Siento la necesidad de estar en contacto con mis amigos más a menudo	1	2	3	4	5
10. Mis amigos no entienden por lo que estoy pasando en estos días	1	2	3	4	5
11. Me siento solo o apartado cuando estoy con mis amigos	1	2	3	4	5
12. Mis amigos escuchan lo que deseo decir	1	2	3	4	5
13. Siento que mis amigos son buenos amigos	1	2	3	4	5
14. Es bastante fácil para mí hablar con mis amigos	1	2	3	4	5
15. Cuando estoy enojado por algo, mis amigos tratan de ser comprensivos	1	2	3	4	5
16. Mis amigos me ayudan a entenderme mejor a mí mismo	1	2	3	4	5
17. Mis amigos se preocupan por mis sentimientos	1	2	3	4	5
18. Me siento enojado con mis amigos	1	2	3	4	5
19. Cuento con mis amigos cuando necesito desahogarme hablando algo que me enoja.	1	2	3	4	5
20. Confío en mis amigos	1	2	3	4	5
21. Mis amigos respetan mis sentimientos	1	2	3	4	5
22. Me enojo o estoy triste mucho más de lo que mis amigos se enteran	1	2	3	4	5
23. Parece que mis amigos están molestos conmigo sin razón	1	2	3	4	5
24. Puedo contarle a mis amigos sobre mis problemas y dificultades	1	2	3	4	5
25. Si mis amigos saben que algo me preocupa, me preguntan sobre eso.	1	2	3	4	5

7.2 RESULTADOS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS SOCIALES, POR CLASE SOCIAL

COLEGIO CLASE ALTA

5. ¿Qué significa ser apartado o marginado para ti?

En esta pregunta se analiza la Exclusión: Por diversidad, por invisibilidad,

Indiferencia.

- Que no te integren, que no te inviten, que te ignoren, (ser invisible)
- Lo excluyen de la sociedad y no le hacen caso
- Ser olvidado
- Ser expulsado, sacado del grupo
- No dejar que una persona pertenezca al grupo
- Que no te hablen, que piensen que no sirves
- Que no te hagan caso
- Que te aparten de un grupo social
- Que tu familiares o amigos no te quieran cerca
- Simplemente no quieran que seas parte de la familia
- Que no te hagan caso
- Que me saquen los pies
- Que las personas no te quieran por lo que eres, y no te integren
- Ser marginado es estar en un grupo y que el resto de las personas se aparten de ti por alguna razón.
- No tener personas que te apoyen o quieran, no siendo tomados en cuenta.

- Explotados se vuelven cómplices de los explotadores y son muy crueles
- Acoso escolar
- Provoca la exclusión por antisocial

Rechazo

- Ser rechazado, no aceptado
- Que no le caiga bien a alguien
- Ser rechazo

6. ¿A quiénes apartan o marginan tus compañeros de clases?

En esta pregunta se analizan los Perfiles de marginación.

Negación de la marginación.

- No me doy cuenta

Exclusión

- Diferente Estrato social. Circunstancia familiares
- Con los que no tenemos nada en común
- A los inquietos.
- A los que no son populares, no tienen la suficiente madurez y hacen comentarios innecesarios.
- Que no son populares.
- A las personas malas.

A los que estudian.

- A los nerds (6 personas)
- A los más inteligentes (3 personas)
- A los genios

- A los que tienen más valores, los que leen mucho

A los diferentes

- A los raros. (Cuatro personas). El que hace ruido. El que rompe la norma.
- Los que son extraños
- Los que tienen acento diferente
- No son como tienen que se
- A los tímidos y con discapacidades
- A la gente que no son como ellos
- A los que no les caen bien
- A los diferentes (6 personas)
- A los que tienen diferentes personalidades

Por Auto marginación.

- No se integran
- No se llevan bien con nosotros, no buscan integrarse en el diario vivir, que no -van a fiestas y no les gusta ser chulos.
- Que no tienen amigos y no son educados.
- A las personas irritantes y que no se integran
- A los pocos sociales y que no han logrado una conexión con el grupo.

A los que se creen superior

- Que no se creen más de lo que son.

A los que no se integran a las actividades según el ciclo de vida.

- A los que son muy niños
- A los que molestan mucho

Pregunta 7 ¿Cómo marginan?**Excluyendo**

- No se juntan con ellos.
- No les hablan (6 personas)
- Ignorándolos (3 personas)
- No hacen caso (2 personas)
- No lo invitan
- No dejándoles que opino
- No lo quieren en actividades
- No los quieren cerca
- Van alejándose de la persona hasta sacarle los pies
- No lo toman en cuenta
- Casi no le hablan
- Lo usan sólo para trabajos
- No están en sus grupos
- No los invitan a bonches o hablar en recreo
- Pierden la paciencia fácil con ellos
- Los dejan fuera del grupo
- No comparten con ellos

- No lo invitan lo tratan mal y lo afueran
- No le permiten que se unan al grupo

Burlas / maltrato

- Molestándolos
- Relajándolos
- Haciéndolos sentir mal física mental y verbalmente
- Diciéndoles insultos
- Hablan mal de ellos a sus espaldas
- Los insultan
- Lo acosan
- Los ofenden
- Les hablan mal
- Hablan mal de esa persona
- Rechazándolos
- Los escupen
- Los relajan por su forma de ser
- Burlándose de sus comentarios, hablando a sus espaldas, no invitándolos a reuniones, ti tomándoles en cuenta.

Negación

- No me doy cuenta

8. ¿Cómo se da la marginación en la sociedad?

Por diferencia de estrato sociales

- Pobreza

- Condición económica
- La gente de dinero discrimina a la gente pobre
- No lo dejan entrar en diferentes grupos sociales
- A partir de la clase social
- En las personas por debajo y que tienen menos recursos
- Si no tienes nada te marginan
- Si no bebes te marginan
- Los que tienen buenos ingresos excluyen a los pobres
- Por tu clase social
- El gobierno excluye

Racismo

- Los haitianos
- La gente blanca excluye a la raza negra
- Otro color de piel

Intolerancia a la diferencia

- Cuando un grupo de personas no acepta a algunas personas
- El inteligente aísla al tonto
- Chismes

Invisibilidad

- No se juntan con algunas personas
- Ignoran
- No hacen caso
- No le prestan atención y fingen que no están ahí
- Solo aceptan a los populares

- No haciéndole caso a una persona que llame la atención
- Ignorando a los otros
- Siendo rechazado
- No tomando en cuenta a estas personas
- Sacando los pies
- Molestándolo por como son
- No tienes con quien hablar y te ignoran
- Te dejan sólo
- No tienen ninguna relación contigo
- No tomándolos en cuenta

Auto marginación

- Que las personas no se incluyen en los grupos ni se interesan por ser parte del grupo

Prejuicio

- Juzgamos al otro sin conocerlo

Maltrato

- Insulto y agresión física

Pregunta 9;Cómo se relaciona la marginación con el uso del poder?

El poder excluyente

- El que tiene poder excluye
- Muchas de las personas con dinero se creen superiores.
- Lo que tienen mando abusan de los más bajos
- Piensan que son mejores porque tienen mayores recursos
- Que si insultas eso te hace grande porque te enfrentaste a alguien

- Que las personas con poder no se juntan con las marginadas
- Que los marginados son más
- Los que marginan son menos
- El que tiene el poder decide
- Que las personas que se excluyen no las dejan participar
- Mientras más poder más seguros se sienten y suben su estándares
- El poder tiene mucho que ver porque ciertas personas se aceptan en la sociedad.
- La sociedad tiene el poder de crear prejuicios y que cada día más personas sean marginadas.

10 ¿Que mantienen las diferencias sociales? ¿Cómo superarlas?

(Lo externo) mantienen las diferencias sociales

- Color.
- Posición económica (3 estudiantes)
- Posición social
- La educación,
- el dinero (3 estudiantes)
- La nacionalidad
- La casa y el carro
- Aspecto físico
- El dinero hace la diferencia social
- Las diferencias económicas hacen a las personas diferentes.
- La raza
- La clase social-Diferencia económica, racial, cultural, y el color.

- El poder (2 estudiantes)
- Por la ropa que usan. Por el celular.
- Por el tipo de deporte
- La apariencia y la personalidad
- La autoestima demasiado alta (2 estudiantes)
- La presión de grupos
- Dinero y poder (2 estudiantes)
- Apellido y estatus social.
- Las personas con dinero
- Cuando un trabajo deja más dinero y fama que otro

Rechazo

- No sociabilidad

Se supera

- Si aprendemos a aceptar a los demás
- Ver las cualidades buenas de las personas, para que nadie sea excluido.
- Enfrentándose a la realidad y viendo cómo está el mundo
- Integrando a todos (dos personas).
- Aceptando a todos
- Aprendiendo a ser tolerante...
- Cultivando el valor de la humildad
- Dejando de ser racistas y discriminados
- Con el pago de la deuda del gobierno. Falta de dinero en el país
-Educación
- No maltratar a las personas de bajos recursos.

- Aceptándonos unos a los otros.
- Respetar las opiniones de los demás
- Siendo respetuosos de las opiniones de los demás
- No juzgar
- Ser más justos con los necesitados
- Cuando nos demos cuenta que todos somos iguales
- Haciendo a un lado todo eso y fijarse en lo que de verdad importa.

11 ¿Cuáles problemáticas de tu país conoces?

- Pobreza. (Poco recurso de salud, mala higiene, hambruna)
- Racismo (2 estudiantes)
- Discriminación.
- Los haitianos por negros dan asco
- Desigualdad social.
- Robos.
- Maltratos.
- Corrupción.
- Analfabetismo.
- Economía
- Bajo nivel educativo
- Educación
- Pobre nivel educativo
- Clasismo.
- La marginalidad
- Los haitianos

- La falta de dinero
- Delincuencia
- Falta de trabajos
- Los políticos que sólo les interesa el poder
- Falta de honestidad y racismo
- Narcotráfico
- Crisis económica
- Acoso Escolar

Ninguna. Negación.

- No conozco ningún problema

12. ¿Considera que te discriminan?

Incluidos

- No, tengo mi grupo/ tengo amigos/ soy aceptada / me junto con muchas personas/ me tratan bien.
- No, pero si sigo así seré aceptado
- No considero que me discriminan
- No, nunca me he sentido así
- No, porque mi grupo aunque sea abierto a todo el mundo es el más popular
- No, yo no le hago daño a nadie pero se puede creer que sí algunas veces
- No, porque trato de llevarme bien con algunas personas y veo que me aceptan como soy.
- No.
- No, o tal vez nunca me he dado cuenta

- No porque me aceptan como soy
- No o tal vez porque soy tímida a veces
- No, porque soy sociable
- No, porque tengo a mis amigas q siempre estamos juntas y nos acompañamos la una a la otra.

Excluidos.

- Si, porque me excluyen
- Sí, porque no estoy en tal grupo
- Sí, porque mi grupo de amigos es reducido y no me toman en cuenta
- Sí, porque me marginan en ese tal grupo
- Sí, me marginan
- Si, por mi raza
- Si, por mi tamaño
- Si, por mi estatura
- Sí, porque soy un poco morenita

13. ¿Qué entiendes por el bienestar social?

El bienestar social aparece vinculado a diferentes matices:

A la aceptación social. Al tema Económico Se asocian a bienestar individual no a la colectividad. Referencia de lo individual y del grupo excluyente. Bienestar social es una referencia personal.

- Bienestar
- Buena vida
- Buena posición

- Estar bien en todos los aspectos
- Lo bien que uno se entiende con la sociedad
- Cuando uno está bien socialmente (2 personas).
- Vivir tranquilo libre de problema muy grande
- Vivir bien sin preocupaciones
- Poder mantener la familia unida y disfrutar juntos de muchas cosas como viajar
- Cuando vives bien no tienes problemas
- Sintiéndose bien en su sitio
- Estar bien en todos los aspectos
- Que todos se lleven bien contigo y tener muchos amigos
- Tener recursos familias y amigos
- Como uno se siente en el lugar que ocupa
- Estar conforme con los que te rodean
- Buena posición en cuanto a las amistades
- Cuando a uno lo tratan bien
- Llevarse bien con los demás
- Que este bien aceptado en la sociedad (2)

Aceptación. Referencia a la Colectividad

- La aceptación entre todos
- Estar todos bien
- Tener un grupo sano sin peleas
- Cuando hay armonía en el grupo
- Ambiente bueno que todo el mundo se lleve bien
- Hablar y compartir con todos sanamente

- Que todo el mundo de todas clases sociales se lleven bien
- Tener una sociedad unida y con buena salud -Tener una sociedad unida y con buena salud
- Que toda la sociedad tenga mejores oportunidades.
- Cuando estamos de acuerdo con la sociedad y consideramos correcto lo que hace

15. ¿Qué significa para ti dar una buena imagen?

Imagen Interna

- Ser educado
- Ser una persona honesta transparente y respetuosa
- Ser educado y aceptar a todos
- Dar lo mejor de ti a una persona
- Que tiene educación y las personas no tienen malos recuerdos de esa persona
- Dar el ejemplo
- Ser amigable y con sentido del humor
- Dar solo lo mejor de ti
- Llevarse bien con todo el mundo
- Darle a todos un buen trato porque nadie se merece un mal trato
- Tener buena educación y no faltarle el respeto a nadie
- Ser yo mismo
- Influye como eres
- Ser respetuoso
- Aceptar a los demás sonreír siempre y ser agradable
- Tener una actitud honesta

- No defraudar al país y ser bueno con el país
- Hacer que las persona piensen bien de ti

Imagen Externa

- Tratar bien a los que te rodean
- Darles una buena imagen
- Estar bien vestido
- Verte bien frente a los demás
- Que los demás te vean como alguien adinerado
- Dar buena impresión
- Para no verme mal
- Tener una imagen cuidada y nada grosera
- Tener la última ropa de moda, tener un buen celular y ser buena gente
- Tener una madre con buen recurso económico que no te deje salir como un loco
- Dar una buena cara para llevarte bien con el que conoces
- Estar bien vestida según mi grupo social
- Causar una buena impresión (3 personas)
- Quedar bien para que te vean bien
- Estar bien presentado
- Dar buena impresión y no dar razón para que te juzguen
- Consiste en mostrar a las personas que no eres sucio ni mal genioso
- Una persona arreglada bien presentada y limpio
- Verse bien. Dar una buena impresión.

Externa e Interna

- Ser educado, tratar bien a las personas y tener clase

- Que tu forma de ser inspire respeto y que los demás tengan una buena impresión de ti y que te estimen
- Que los demás tengan una buena impresión de ti y que te estimen

18. ¿Que necesitas para ser aceptado en tu grupo social?

Características internas

- No ser tímido
- Sociabilidad
- Sentido del humor y buenos valores
- Ser cómo eres
- En mi grupo somos buenos y para ser aceptado sólo necesitas ser buena persona
- Somos buenos y para ser aceptado solo tienes que ser buena persona
- Una persona debe ser auténtica
- Ser amigable
- Ser tú mismo y ser buena persona

Características externas. Identidad personal sujeta a la identidad grupal.

- Parecerme a ellos
- sacar malas notas
- Ser linda popular y vestirme bien
- Reírme más hablar más y salir más
- Usar otro lenguaje
- Sacar menos notas
- Tener responsabilidad similar a la de ellos y me consideran de buena apariencia
- Ser como ellos

- Una buena pinta y cara
- Ser una persona divertida con buen sentido del humor
- Ser buena persona y estar arreglada
- Parecerte a los demás y sobresalir
- Hablar con ellas y hacerlas reír

Seguridad. Identidad individual.

- Nada.
- Ser yo mismo (4 estudiantes)
- Nada que me acepten como soy
- Yo soy aceptada
- Llevarse bien y ser agradable con los demás

19. ¿Qué piensas que haría un marginado o excluido para ser Aceptado?

Presión de grupo. Buscan aceptación social, dependen del grupo, los afecta la presión social. Pueden tener conductas de riesgos por buscar la aceptación. En el Tema de pertenecer al grupo es importante tomar en cuenta la Aceptación de la norma. En nuestras sociedades occidentales, legalmente se han avalado las desigualdades.

- Todo.
- Todo lo que ellos pidan.
- Todo lo posible.
- Todo lo posible para poder ser como ellos.
- Lo que sea.
- Un sacrificio creo.
- Hacer lo que el grupo dice.

- Ser como otros.
- Lo que las personas le digan.
- Lo que sea necesario para ser aceptado.
- Hacer las cosas que le pida el grupo.
- Dependiendo de la persona cualquier cosas.
- Cambiar su forma de ser.
- Lo que sea necesario para ser aceptado
- Depende en qué nivel esté tu autoestima
- Hacer lo que ellos quieran
- Todo lo que una persona le diga para estar en la sociedad
- Muchas cosas porque estarás con estas personas siempre
- Todo lo que le pidan en el grupo
- Todo lo que ese grupo le diga que haga
- Hacer lo que ellos le pidan y aceptar todo lo que ellos hagan ya sea uno o malo
- Hacerse el mayor de edad y el cool

- Lo que sea
- Lo que sea porque es más fácil ser integrado
- Cosas a lo extremo
- Todo lo que le pidieran
- Todo lo que le pidan o ser el chopito del grupo
- Cualquier cosa para pertenecer a ellos
- Cualquier cosa
- Cambiar su personalidad y su vestuario

- Haría lo que el grupo le pida
- Cambiaría su forma de ser
- Hacer lo mismo que los demás para ser aceptado
- Depende si le importa mucho, pero si tiene autoestima no haría nada, pero sino lo que sea.
- Algunos harían lo que fuera pero otros no
- Harían cualquier cosa que son la mayoría pero otros son más inteligentes y saben que ese grupo que excluye a todos los otros y los tratan mal son los que tienen más problemas

Seguridad Personal

- Nada

Asumir posición de agresor

- Molestar a otras personas
- No sé

20. ¿Cómo manifiestan los líderes de tu grupo el uso del poder?

No reconocen el verticalismo es una negación del liderazgo vertical y excluyente.

- Todos somos líderes nadie manda
- De ninguna forma porque no hay
- Pienso que no hay líderes porque todos somos iguales
- No sé cómo responder esa pregunta
- En mi grupo considero que no hay líderes por lo tanto nadie controla a nadie
- No sé (3 personas).
- Nada en nuestro grupo no hay como quien dice un líder

- Somos libres no hay ningún líder
- Nada
- Trato de ser igual a todos
- En mi grupo nadie es líder y nadie tiene más poder que otro
- No tenemos líderes
- No hay líder

Connotación negativa del liderazgo

- Son malos (4 personas).
- No tan mala pero excluyen a algunas personas
- Muy mal
- Lo utilizan para manipular y usos inadecuados para atacar al otro
- De manera altanera
- Usan mal el poder y marginan a otros
- La mayoría de los líderes son negativos y marginan a los demás

Liderazgo clientelista

- Es a quien todos halagan
- Ofreciendo cosas (3 personas).

Liderazgo asociado a la sumisión

- Hay unos que se creen que pueden mandar

Liderazgo asociado al poder económico

- Excluyen al que no les cae bien y no se parece a ellos
- Privando.

Liderazgo positivo

- Bien porque gracias a ellos todos nos llevamos bien

- Trato a todos igual
- Incluyendo a los marginados.

21.¿Qué crees que debe hacer una persona cuando ha realizado un acto agresivo a otro compañero?

- disculparse (10 personas)
- Pedir perdón (12 personas)
- Debe reflexionar y pedir perdón
- Reflexionar (2 personas)
- Dialogar de forma calmada y buscar una solución saludable
- deberían disculparse porque personalmente pienso que eso es lo peor que alguien pudiera hacer además ellos no quisieran eso
- Pedirle perdón y no volverlo a hacer.
- Arrepentirse de corazón
- Enmendar el daño.
- Pedirle perdón pelearlo no soluciona mucho
- Arreglándolo
- Disculparse y compensarlo
- Primero no volver a hacerlo, porque estame imagino que a ellos no quisieran aunque se lo hiciera.
- Disculparse y dar la cara en el grupo
- Debería pedir ayuda
- Sentirse avergonzado y arrepentido y pedir perdón
- Disculparse a sí mismo

- Disculparse con la persona
- Arrepentirse y pedir perdón

22. ¿Crees que esa persona necesita reparar su acción por sus padres u otra razón?

Reparación

- Si
- Sí, pero no por sus padres, por ella misma.
- Si hacerle favores y tratarlo como se merecen
- Si porque hizo un daño

Disculparse

- Para sentirse bien con ellos mismos
- Porque no está bien mi espíritu
- Porque todos somos iguales
- Y también perdonar a los padres
- Si por hacer cosas malas
- Si.
- Ir al psicólogo...
- Si porque es lo adecuado.
- Si porque es lo correcto y lo honorable.
- Si porque es la causa de un daño familiar
- Si porque ha causado daño
- Si por decencia y educación
- Si porque debería ser cortés y amable
- Si porque no es un acto adecuado para ningún ser humano

- Si porque no es bueno agredir a nadie
- Si por ser humilde
- Si porque hizo daño.

24.¿Cómo te diviertes?

Jugando

- Usando la pc y el celular
- Saliendo con amigos.
- Con mis amigas bailando en una fiesta o hablando en una cada
- Escucho música canto y voy al cine
- Con cualquier cosa y con mis amigos
- Cocinando bañándose en la piscina en la playa pasando tiempo con mis amigos y Familiares.
- Saliendo con mis amigos.
- Jugando fútbol
- Tocando guitarra
- Oyendo música y pasarla con mis amigos
- Saliendo con mis amigas familiares y bailando y festejando
- Jugando fútbol con mis amigos
- Salir
- Bailar
- Hablar
- Haciendo actividades
- Bailando y no preocupándome

- Saliendo con mis amigos.

25. ¿Qué lugares visitas para divertirte?

- Cine
- Restaurante
- Cancha de Fútbol
- Casa de amigos
- Casa de playa
- Viajar. NY.
- Visita de parque de diversión
- Piscina
- Teatro
- Country
- Cancha de Voleibol
- Montaña
- Iglesia
- Golf
- Disco
- Visitar familia fuera del país
- Fiesta
- Bar.
- Europa, USA.
- Praia
- Casa de mi novia

- Juntadera
- Blue Mall
- La playa, restaurantes, discotecas. Me gusta comer y compartir.

26. ¿Con quién visitas esos lugares?

- Amigos (17 personas)
- Familia (20 personas)
- Sola

27. ¿Qué lugares te gustaría visitar y no puedes?

- La luna
- Discoteca.
- Salir de la ciudad con amigos porque no tengo edad
- Lugares que no puedo visitar por razones económicas, New York, España ,Londres
- Europa, New York
- Europa
- Europa porque mi mamá dice que me voy a aburrir
- Montes ríos y lugares naturales
- Australia Alaska y África porque quedan muy lejos
- Londres porque el pasaje es muy caro
- Conciertos
- Discotecas porque soy menor de edad (Varios estudiantes)
- Europa porque no tengo edad
- Países en el extranjero

- Discoteca y bares. (Varios estudiantes)
- Dubái
- Londres
- Australia
- Canadá
- Egipto y Australia.

Sin limitación.

- Puedo ir donde quiera
- No hay ningún lugar donde no pueda ir
- Ninguna o No sé (varios estudiantes)

28. ¿Cuál es la persona fuera de tu núcleo familiar que más admiras?

- Profesores
- Mis mejores amigas
- Mi tío
- Abuelo
- Mi primo Alberto
- Mi Prof. de guitarra
- Mi mejor amigo que también es un marginado
- Mi padrino
- Mi pediatra
- A Dios por darnos la vida
- Un amigo Javier Cuadra
- Trabajadores doméstica

- Cher Lloyd y Pierre Edwards
- Robert Downey Jr.
- Martín Luther King

29. ¿Cuántos Servicios Domésticos y de apoyo tienen en tu casa?

- Dos
- Tres
- Cinco.

COLEGIO CLASE MEDIA**5. ¿Qué significa ser apartado o marginado para ti?**

En esta pregunta se analiza la Exclusión: Por diversidad, por invisibilidad, indiferencia.

- Ser ignorado.
- Pues que no te acepten por algunas cualidades físicas y emocionales.
- Ser ignorado por otros.
- Quiere decir cuando una persona te ignora.
- Que las personas no quieren estar a tu lado solo por el hecho de ser diferente.
- Que no te quieran en un grupo o algo.
- Que no me quieran en algún grupo de personas o del país.
- Significa que una persona hace sentir a otra que es menos ya sea por su color o religión.
- Alguien que echan de lado y no le prestan atención.
- Ser pobre, en sentido que tenga que vivir por un río o cosas así.
- Cuando una persona o más te ignoran.
- Que discriminación a alguien que no quiere juntarse con los demás, por -racismo etc.
- Ser ignorado
- Ignorar algo.
- Que no me quieren que molesto que soy una molestia y que para ellos no sirvo.
- Cuando una persona no la aceptan por como es.
- Ignorar en específico
- Apartado es ser excluido ya sea por alguna condición tanto material, física o simplemente por sus ideologías o formas de pensar.

- Que no te tomen en cuenta.
- Que la sociedad te rechace por algún motivo en específico que te identifica
- Ser excluido y poco comprendido.
- Personas que no sirven lo necesario para valerse por sí mismos económica y socialmente.
- Una persona que por su color posición económica raza, religión es reprimido de la sociedad injustamente y que deben cambiar porque no tienen culpa de ser como son.
- Dejarte de lado en cualquier aspecto social.
- Excluido de algo.
- No pertenece a un grupo.
- Excluir, no prestarle atención.

Provoca la exclusión por auto marginación

- -Ser hombre solitario.
- -No socializar y no desarrollar con la gente de tu entorno
- -Se significa que uno echas a un lado a las personas alejarlas de ti.
- -Estar solo sin amigos.
- -Una persona que no socializa con otras aunque este a su alrededor.
- -No pertenecer a ningún grupo y quedarse en sí mismo.
- -Una persona que vive solo.

Rechazo

- Ignorar y despreciar.
- Que no lo quieren tener cerca.
- Ser sacado o alejado de las personas o cosas que quieres.

- Significa ser rechazado por la sociedad te discriminan ya sea por tu posición social o económica.
- Ser rechazado que no me quieran por lo que soy y por lo que hago y no prestarme atención.

Igualación/ Diferenciación

- Que no me quieren por como soy y ellos quieren que sea como ellos.
- Ser excluido de un grupo por no ser y pensar igual.

6. ¿A quiénes apartan o marginan tus compañeros de clases?

En esta pregunta se analizan los Perfiles de marginación.

Negación de la marginación.

- A nadie todos nos queremos aunque no lo demostremos.
- A nadie

Exclusión

- A los que no están de acuerdo con ellos.
- A los callados.
- A José Ricardo.
- José Ricardo.
- José Ricardo y Ronald.
- A luz y a Onily.
- A miguel y Stalin.
- A mí, a veces.
- A varios.
- A las personas tímidas

- Algunos profesores
- A la personas payasas, que no tienen personalidad.

A los que estudian.

- A los que son orgullosos los que se creen muy inteligentes y los chismosos.

A los diferentes

- A una persona que tienen un punto de vista diferente.
- A la gente de color.
- Con quienes se sienten amenazados o quienes tienen discapacidad

Por Auto marginación.

- A los menos sociables, los que no tienen libertad que no tienen suficiente madurez para hablar de un tema.
- A mí.
- A los que son malos ejemplos.
- A los que no respetan.

A los que se creen superior

- A los que son tontos.
- Personas que creen estúpidos.

A los que no se integran a las actividades según el ciclo de vida.

- A los más pequeños.

Igualación / Diferenciación

- A cualquier persona que no sea del coro de nosotros.
- A los que no son populares.
- Algunos compañeros que no los consideran iguales.

7. ¿Cómo marginan?

Excluyendo

- -No le hacen caso los ignoran.
- A varios.
- Discriminando.
- Sin hacerle caso.
- La mayoría de veces no le hacen caso.
- No invitándolo a las juntaderas y hablando sobre él.
- Dejando de hablarles por tiempo.
- Excluyéndolo de una manera discreta.
- Haciéndolos sentir inferior.
- No hablando.
- Dejándolos fuera de los grupos de trabajos.
- Rechazando no dando lugar y haciendo como que no están.
- No haciendo caso

Burlas / maltrato

- Los humillan.
- Hablando y tratándolos mal.
- No los respetan los discriminan.
- Insultándolos y ignorándolos.
- Ofendiéndolos.
- Golpeándolos.
- Diciéndole cosas no agradables.
- Haciéndoles bullying.

Negación

- De una manera muy buena.
- De ninguna forma porque no apartan a nadie.
- No lo hacen.
- Muchas veces bien otras mal.
- No lo hacen.
- De ninguna forma.
-

8. ¿Cómo se da la marginación en la sociedad?**Por diferencia de estrato sociales**

- Se da rechazando a alguien que no está a su mismo nivel educativo o económico.
- Por clases social.
- Apartando a los que no tienen la misma clase social.
- Cuando excluyen a esa persona ya sea por su condición económica, daño físico o psicológico.
- Con los pobres a veces las personas no se quieren acercar a ellos por el hecho de tener pocos recursos.

Intolerancia a la diferencia

- Cuando una persona tiene un defecto o problema
- Con las personas poco adaptadas.

Invisibilidad

- Al no incluirlos en las cosas
- Auto marginación

- Prejuicio
- Cuando no aceptan a una persona.
- Cuando no te aceptan en algún lugar

Maltrato

- Miradas extrañas, insultos, prejuicios.
- A través de la violencia.
- Con abuso verbal o físico.
- Con miradas por encima del hombro.
- Con humillaciones públicas.
- Violando los derechos de los demás.
- Tratando a las personas como basura.
- Con burlas y abuso de racismo.
- Ignorando, dando golpes, ofendiendo.
- No dejándolos progresar
- Sacándolos de los temas de conversación
- Rechazando la persona no dándole el valor y respeto que merece.

Igualación

- Separándolo de sus iguales por alguna característica que los haga diferentes.
- *Normalizan la exclusión*
- Es normal en la sociedad.
- Lo sacan del sector donde viven, creo.
- De una manera extrema.
- Se da mucho el caso es algo normal en la sociedad.
- No sé.

- Trabajando.

9. ¿Cómo se relaciona la marginación con el uso del poder?

El poder excluyente

- Con el nivel económico.
- Cuando tienen mucho poder quieren aprovecharse de los que carecen de ello.
- Casi siempre una persona excluida no tiene tantos recursos o tiene un defecto.
- Siendo influencia para que excluyan a las personas.
- Quien tiene poder social puede convencer a otros de lo que piensan.
- Que con el uso del poder las personas puedan considerar mejor a los demás.
- Si tienes poder puedes manejar a quien quieras.
- Generalmente lo que tienen poder es porque su clase social es alta, y consideran que son los únicos que tienen oportunidades.
- Que los de mayor poder marginan a los de menos.
- El uso del poder provoca que algunos se creen mejores que otros.
- Controlando a los demás.
- Con él tiene menos poder de un grupo social.
- Cuando la sociedad te pone unas reglas y si no las cumples no encajas.
- Cuando alguien cree que porque tiene ciertas conexiones puede sacar o excluir a los demás.
- El rico es el que tiene poder el pobre no tiene palabra.
- Con la corrupción.
- Hay muchos políticos que ignoran los ideales de los demás.
- No sé cómo reaccionan.

- Se apartan.
- El gobierno.
- Discutiendo.

10. ¿Que mantienen las diferencias sociales? ¿Cómo superarlas?

(Lo externo) mantienen las diferencias sociales

- Los rangos que le ponen a las personas
- Serían los celulares más carros modernos la ropa que usas etc.,
- La educación
- Trabajar una cosa y otra
- El racismo se podría superar a los negros o diferentes tipos de piel.
- El estatus económico el color de piel la religión etc.,
- El dinero hay personas que hacen sentir mal a los demás para ellos sentirse superior

Se supera

- Poder, riqueza y desigualdad. Con los valores tolerancia y bondad.
 - Respetando a las personas no importa su color
 - Decirle a esas personas que marginan que está mal
 - Todos somos iguales
 - La pobreza podrían tener una mejor distribución de las riquezas.
 - La pobreza se disminuye bajando el salario de los altos rangos políticos para crear puestos y empresas.
-
- **¿Cuáles problemáticas de tu país conoces?**
 - El elevado costo del impuesto

- El bajo pago a la mano de obra.
- Que golpean a los demás e insultan sin razón.
- Que los dominicanos repugnan a los haitianos.
- El racismo.
- La economía, el abuso de poder.
- El maltrato intrafamiliar.
- El robo.
- La violencia.
- La delincuencia.
- La educación. (2 estudiantes)
- La seguridad nacional.
- Que el gobierno no ayuda a los nuevos profesionales.
- Problemas económicos.
- El bullying.
- Los feminicidios.
- La pobreza.
- La falta de respeto.
- La diferencia de la clase social.
- La falta de trabajo.

12. ¿Consideras que te discriminan?

Incluidos

- No (4 estudiantes)

- No todo el mundo me acepta como soy.
- No porque soy de la mis clase social.
- No, porque he sido aceptada en mi forma de ser y trato de saber que hago mal para autocorregirme.
- No, soy aceptada tal y como soy.
- No, soy buena gente.
- No pero algunas personas sí.
- No, soy una persona tranquila.
- No, porque me destaco en lo que hago.
- No, me lleno bien con las personas.
- No, porque siempre mis compañeros están conmigo.

Excluidos

- Porque tal vez soy gordito
- Si, a veces.
- A veces pues cuando ven mi actitud positiva o ve que estoy dispuesta hacer algo siempre me excluyen y creen que no puedo hacerlo.
- Si por mi forma de ser.
- Si por mi forma de ser, a todos no le caigo bien.
- Sí, porque creen que no soy hermosa por ser gorda.
- A veces, porque soy la más pequeña del aula.
- A veces y es por qué quiere.
- En algunos momentos, no sé si es por ser diferente a ellos.
- Si por ser débil.
- Si muchas veces por no tener las mismas oportunidades económicas.

- Si porque mi mente es mucho más abierta, acepto los pensamientos y puedo decidir qué hacer sin importar lo que la gente piense de mí.

13. ¿Qué entiendes por el bienestar social?

A la aceptación social por razones externas.

- Como uno está ante la sociedad la imagen que ellos tienen de ti.
- Es realidad estabilidad que tenemos.
- Que te lleves bien y entretenerlas con las personas que te rodean.
- Pues personas con muchos amigos y respeto a los demás.
- Una persona en lo social que sea bien o mal etc.,
- Tener buena relación con las personas de tu entorno.
- Cuando una persona siente que encaja y está haciendo bien a la sociedad.
- Una persona que no la discriminan y tiene posibilidades de salir de vez en cuando.
- Alguien que se relaciona socialmente con alguien.
- Una persona bien visto por la sociedad

Al tema Económico

- Estar estable en lo económico
- Estar en buena posición económica

Se asocian a bienestar individual no a la colectividad.

- Cuando uno está bien con su familia, amigos y con uno mismo.
- Tener una buena situación económica y las cosas básicas. Además de una familia y amigos.
- Cuando están estables en la sociedad.

- Estar bien y que no te discriminen.
- Salud psicológica y del cuerpo de una persona.
- Cuando sientes que no necesitas nada más en tu casa.
- La comodidad que tiene el área donde vives
- Cuando estas conforme con todo lo que te rodea.
- Cuando una persona no ofende

Aceptación. Referencia a la Colectividad

- Es encontrar una paz en las relaciones a las que nos enfrentemos.
- El estado en el que está el país a nivel social.
- Que todos estén recibiendo equitativamente los bienes u oportunidades
- Un bien a la sociedad.
- Cuando el conjunto de la población se encuentra en buen estado.
- Satisfacción general de la población.
- Darlo mejor en la sociedad.
- Cuando la situación social está en buen estado.
- Estar en una sociedad con menos peligro.
- No hay discriminación, no hay marginación.
- Que el país esté en un buen nivel e sociedad sin problemas, ni defectos.
- El bien para un grupo.
- El bien saludable de las personas en general.
- Tratar bien a las personas.
- Donde la sociedad no tiene problemas sociales.
- Que las autoridades nos cuiden a todos no solo a los presidentes

15. ¿Qué significa para ti dar una buena imagen?**Imagen Interna**

- Ser yo misma sin tratar de imitar a nadie más.
- En vez que vean mis defectos noten mis buenas cualidades
- Dar lo mejor de mí
- Me importa muy poco lo que piensen de mi imagen
- Dar a conocer lo que soy
- Comportarme bien.
- Dar un buen consejo.
- Inspirar confianza.
- Hacer que las personas vean lo mejor de ti.
- Ser un buen ejemplo.
- Siempre humilde.
- Que en la primera impresión se vea como una persona que sigue un buen ejemplo.

Imagen Externa

- Dar buena imagen cuando hay eventos importantes.
- Ser lo que todos esperan de ti.
- Ser visto como alguien importante.
- Una persona limpia, bien vestido etc.,
- Que te vean como una persona cultural y que le agrade a los demás.
- Que la otra persona vea una parte buena de ti.
- Cuando vistes al margen de tu nivel social.
- Alguien que viste bien, educado.

- Presentarte de una manera que te encuentre agradable.
- Mostrar lo bien de ti a los demás.
- La primera impresión es muy importante.
- Hacer ver a las personas lo bueno que eres
- Que las otras personas piensen que soy buena.
- Comprando ropa moderna, tener un peinado jevy, ser cool etc.,
- Vestir bien.

Externa e Interna

- Ser responsable, vestir bien.
- Dar a ver que soy alguien educado que le gusta divertirse y no estar mal ni amargado.
- Siempre estar “pimpeao” ósea estar siempre bien y no mostrar problema a los demás.
- Vestirme bien o ser buen amigo y colaborador.

18. ¿Que necesitas para ser aceptado en tu grupo social?

Características internas

- Ser sincera y honesta con ellos.
- Ser divertido.
- Ser sociable.
- Ser buena persona.
- No mucho.
- Ser gracioso.
- Ser amable.
- No necesito nada ya que los pocas veces que encajo en grupos me aceptan
- Ser yo misma y hacer reír.

Seguridad. Identidad individual. Interno.

- Ser yo. (5 estudiantes)
- Nada.
- Soy aceptada por como soy.
- Nada.
- Si no me aceptan es porque no les agrada como soy.
- Nada solo esperar a que ellos tengan capacidad para entender que no todos somos iguales.

Características externas. Identidad personal sujeta a la identidad grupal.

- que nos gusten cosas parecidas.
- No hacer nada fuera de lo que ellos hagan.
- Muchas cosas como no ser amigo de alguien.
- Que ellos me conozcan.
- Todo lo que sea necesario.
- Tener dinero, pero no mucho.
- Hacer lo que me digan.
- No sé, quizás la economía.
- No ser molesto.
- Tener dinero, ser arrogante.
- Ser buen atleta, amigable.

19. ¿Qué piensas que haría un marginado o excluido para ser Aceptado?**Presión de grupo.**

- Actuar como demás.

- Lo que pida el grupo
- Llamar la atención haciendo lo que digan los demás
- Todo lo posible por que lo acepten
- Cambiar su personalidad
- Cualquier cosa que le pidan que no sea extremo.
- Pienso que harían lo que se puede y lo que no.
- Mucho, depende sus situación
- Todo por ser aceptado.
- Tener buena imagen
- Lo que fuera para entrar
- Todo solo por estar en un grupo
- Quizás todo lo que las personas le digan para entrar a un grupo
- Tratar de que lo acepten en ese grupo de personas
- Dejar de ser atrevido y ser un poco gracioso.
- Ser buena gente
- Comportándose de manera que veamos cambios en el
- Depende del tipo de persona que sea
- Cambiar
- Imitar a los demás

Seguridad Personal

- Nada solo quiero ser como soy

Asumir posición de agresor

- No sé

20. ¿Cómo manifiestan los líderes de tu grupo el uso del poder?

No reconocen el verticalismo es una negación del liderazgo vertical y excluyente.

- No se
- Nunca se ha visto el abuso y uso de poder.
- No hay líderes.
- No recuerdo.
- Mis grupos no tienen líder.
- No sé.
- En mi grupo no hay liderazgo todos nos tratamos como seres humanos.

Connotación negativa del liderazgo

- Mal, ya que son los líderes pero no tienen capacidad de liderazgo.
- Haciendo bullying o bromas

Liderazgo clientelista

- Haciendo juntaderas.
- Obligándolo a hacer cosas que harían con tal de ser aceptado.

Liderazgo asociado a la sumisión

- Se creen los mejores y los que mandan.

Liderazgo asociado al poder económico

- Se siente más grande que lo demás siempre son de clase alta etc.
- Todo en el poder se desempeñan con su estatus social.

Liderazgo positivo

- Lo llevan muy bien no se les sube el poder a la cabeza.
- Proponiendo y organizando.

- Con respeto.
- Se hacen por votación.
- De manera madura.
- Lo manifiestan normal.
- Respetándose unos con otros.
- Tratándonos iguales.
- De buena manera, no abusar de ella.
- Tener un buen manejo.
- Bien, poner orden en el curso.
- Orientándonos.
- Con respeto a los demás.
- Bien
- Discúlpame, no lo volveré hacer.
- Perdóname.
- Discúlpame, tratare de hacer sentir mejor a los demás.
- No lo expresa y no se exceden como en otros grupos.

21. ¿Qué crees que debe hacer una persona cuando ha realizado un acto agresivo a otro compañero?

- Disculparse. (4 estudiantes)
- Pedir perdón (3 estudiantes)
- Revisarse a sí mismo y ponerse en los zapatos del compañero.
- Pedir perdón y avergonzarse de sí mismo.
- Pedir disculpas y pensar lo que hizo.

- Recapacitar pedirle perdón de inmediato.
- Debería poner en su lugar de una forma en la que se sienta avergonzado de su error.
- Disculparse e interiorizar su actitud y saber que lo que has hecho ha herido a alguien más.
- Reflexionar sus malos actos.
- Hacer las paces.
- Pedir perdón.
- Pensar lo que hizo.
- Disculparse e intentar cambiar ese aspecto.
- Disculparse y rezar a Dios.
- No volverlo hacer.
- Ser responsable y disculparse.

22. ¿Crees que esa persona necesita reparar su acción por sus padres u otra razón?

No Repara

- No la puede reparar ya lo hizo.

Repara

- Si lo necesita reparar su acción

Disculparse

- Porque es lo adecuado (16 estudiantes)
- Sí, es lo adecuado y a las personas no se les trata como esclavos
- Si mucho
- Sí, no volver hacerlo otra vez
- Necesito el perdón de dios y el perdón de quien eh agredido

- Esta situación puede convertirse en algo más grave y tener consecuencia

24. ¿Cómo te diviertes?

Jugando

- Haciendo lo que me gusta (deportes)
- Haciendo cosas que sea de mi gusto
- Haciendo lo que me gusta
- Jugando y a veces investigando cosas
- Leer, escribir, tv, de vacaciones a conocer lugares.
- Música, deportes, tv
- Leer o ver películas
- Me fascina todo lo que tenga que ver con el arte, cantar, bailar, teatro y leer.
- Ver dramas y videos
- Salir de compras
- Usar mi celular, salir
- Con mi laptop, Tablet, con mi iPod con mi xbox etc.,

Juegos compartidos

- Viendo tv, bailar, jugar con mi familia
- Acompañando a mis hermanos a jugar basket, música, salir, en eventos deportivos
- Ejercicios, deportes, películas, salir con amigos
- Haciendo chistes-jugando baskety hablando con mis compañeros
- Jugar en línea con mis amigos
- Jugando y hablando con amigos
- Familia, jugar baloncesto, salir a ver películas etc.,

Compartir con amigos.

- Saliendo con amigos al cine, fiestas de cumpleaños, juntaderas etc.,
- Pasando el rato con amigos y novia
- Saliendo con los amigos estando con mi familia.
- Actividades deportivas y saliendo con amigos
- Saliendo con amigos, pasando tiempo con mis primos
- Saliendo con mis amigos
- Pasar tiempo con familia y amigos
- Saliendo al cine, parque, plazas o fiestas
- Chatear, compartiendo con mis amigos en salidas, tiempo con mi familia
- Amigos y familia
- Cine, centro comercial, tiempo con amigos familia etc.,
- Tiempo con amigos
- Me divierto de manera amigable ósea con mis amigos y mi familia
- Viendo la NBA, saliendo en coro, comiendo en Wendy

25. ¿Qué lugares visitas para divertirte?**Contacto con la Naturaleza**

- El parque porque es un sitio recreativo
- El parque, ahí está la diversión
- Mirador sur y el cine
- Parque, porque puedes estar con mi familia y puedo estar al aire libre
- El zoológico, me gustan los animales
- Playas, es divertido

- El cine, los parques
- El parque, porque me gusta la naturaleza
- La playa porque es refrescante
- Parques
- Pasear, porque no me gusta estar todo el día en casa
- Lugares culturales
- El campo y otros países porque son los lugares que me gustan
- Piscina, parque, playa etc.,

Viajes al exterior

- Estados Unidos, Jarabacoa
- New York

Deportes

- Cancha de baloncesto
- La cancha de basket
- Canchas, mi casa
- Club deportivo, para divertirme.

Contacto con amigos

- Plazas, casa de amigos
- Cine, casas de amigos, discotecas etc.,
- En clubes y casas de amigos
- A las cosas de mis amigos, porque estar con ellas me divierte
- Casa de mis amigos
- Cine, cosas de amigos
- Casa de mis amigos, porque si

- A mis amigos, son lo más cercano
- Mis amigos, para jugar

Sitios nocturnos

- El cine (6)
- Club, cine restaurant
- Cine, centro comercial
- Cine, hace frio y me gusta
- Salir a plazas, cine, fiestas etc.,
- Cine, tiendas y parques
- Mi casa, ir al mall
- Discoteca
- Cine, discoteca
- Centros comerciales
- El cine plazas y clubes, para aprender y practicar deportes
- Ningún lugar, yo me divierto solo
- Cine, discotecas ir al gym
- El cine, ir al play, ir a la piscina etc.,
- Discotecas porque ahí hago lo que me gusta más hacer
- -Lugares tranquilo

26. ¿Con quien visitas esos lugares?

- Amigos (7 estudiantes)
- Amigos y familiares (15 estudiantes)

- Mi familia (23 estudiantes)
- Con mi coro
- Mis padres (2 estudiantes)
- Solo (4 estudiantes)
- Con Sebastián y Elvis

27. ¿Qué lugares te gustaría visitar y no puedes?

Exterior

- Países que no conozco, a mi familia le saldría muy costoso
- Italia, Japón etc., no hay dinero
- Inglaterra, Francia, Grecia, Italia et., falta de planificación
- Europa, no tengo visa
- Suramérica, mis padres no pueden
- Otros países, aun no voy a viajar
- Italia, no hay dinero
- Países, la economía no esta buena
- Italia, Londres y Francia, no hay dinero
- Dubái, estados unido, no tengo trabajo
- Dubái, todo allí es muy costoso
- Otros países, no conozco a nadie
- Disney, no tenemos dinero para viajar
- Europa, no tengo el dinero
- Inglaterra, es muy costoso
- Venezuela, no tengo familia allí

- Un juego de la NBA, porque no son estos países
- Algunos lugares de usa, por la situación económica
- Canadá, usa no lo visito por el costo
- Estados Unidos, soy menor no tengo tanto dinero
- Francia, porque que no se hablar francés
- Australia, porque no tenemos suficiente dinero
- Europa
- Estados Unidos, ahora no es un buen momento
- Europa, mis padres no tienen los recursos para llevarme
- Japón, dinero
- Europa, no hay tiempo ni dinero
- Francia, es muy lejos no tengo dinero
- El Vaticano, porque no hay dinero para hacer el viaje

Interior

- -Samaná, Jarabacoa etc.,
- Country Club es muy caro
- A una disco a bailar, soy menor de edad
- Los delfines en Juan Dolio falta de dinero
- Uno de mis grandes sueños es hacer skydive, situación económica
- Playas, no tengo tiempo ni dinero
- Discotecas, soy menor de edad (2 estudiantes)
- A otros amigos, mi mama no puede llevarme
- El acuario, no tengo tiempo

Ninguno

- Ninguno(5 estudiantes)

28. ¿Cuál es la persona fuera de tu núcleo familiar que más admiras?

- Mi tía (5 estudiantes)
- Mi tío (5 estudiantes)
- Maestros y profesores (2 estudiantes)
- Abuela (4 estudiantes)
- Mama (5 estudiantes)
- Mi mejor amiga (3 estudiantes)
- Mi profesor de formación humana
- Nashla bogaert
- Todos por igual
- Kobe Bryant
- Mi socio
- Uno
- No sé (2 estudiantes)
- Mi padre
- Todos los necesarios
- Mi primo (2 estudiantes)
- Lebron James (3estudiantes)
- Nadie (3 estudiantes)
- Mi suegra
- Michael Jordan
- Mis tíos que viven fuera

- Esas personas que no importa porque están pasando siempre son las más felices.
- Mis tíos y abuelos
- Mi abuelo
- Un artista

29. ¿Cuántos Servicios Domésticos y de apoyo tienen en tu casa?

- Uno.(22 estudiantes)
- Dos (9 estudiantes).
- No hay (11 estudiantes).
- Tres
- Cinco
- Alguno
- A mi

COLEGIO CLASE BAJA

5. Que significa ser apartado o marginado para ti?

En esta pregunta se analiza la Exclusión: Por invisibilidad, indiferencia.

- Apartado de tu familia.

- Que no lo dejan estar en un grupo si una persona llega.
- Significa ser excluido
- Una persona excluida de todo
- No tener voz ni voto u opinión y cuando alguien está limitado a algo.
- Retiro de algo temporal o permanente
- Para mí significa que nadie me quiere
- Ser excluido
- Ser excluido e incomprendido
- Que no tiene las posibilidades
- Ser alguien excluido que es como si fuera invisible
- Que no busquen a alguien cuando esta solo
- Ser ignorado
- Que no lo aceptan como es
- Una persona que no tiene voz
- Dejarte a un lado
- Cuando estas con tu familia y te quieren apartar
- Ser independiente en general

Excluida por diferencias sociales.

- Ser una persona excluida que no va acorde con el entorno
- Que la sociedad no te acepte como es
- Es juzgar a una persona por lo que tiene y por lo que es.

Provoca la exclusión por antisocial

- Ser egoísta hipócrita e ignorante
- Cuando se es aislado.

Rechazo

- Mal porque no hablan conmigo.
- Que me excluyan de un grupo
- Que no te hablen
- Nadie quiere estar contigo
- Asco a las personas
- Que se me paran de un grupo
- No quererlo
- Ser alejado que te apartan de un persona o cosa que quieres mucho
- Para mí es algo feo
- Que no me hablen

Negación

- En realidad no le presto mucha atención.

Pregunta 6. ¿A quiénes apartan o marginan tus compañeros de clases?

En esta pregunta se analizan los Perfiles de marginación.

Negación de la marginación.

- Son unidos y no suelen apartar a nadie.
- A nadie (9 estudiantes).
- A pocos.
- A nadie, todos nos llevamos bien y no tenemos preferencia con nadie
- A nadie todos nos llevamos bien
- A casi nadie
- No sé, bueno creo que alguno
- Son muy pocos

- Ningunos
- Algunos

Exclusión

- A personas que son mala palabrotas en ocasiones o casi no.
- A las personas hipócritas
- A un compañero
- Algunos compañeros.
- Si es gordo o muy flaco, nerds puede porque sea hasta feo por diversas razones superficiales
- A los que ellos creen que es feo.
- A mi compañera Icha castillo siempre le pasa eso
- A personas feas.
- Algunas niñas porque son feas
- 2do compañera por ser poco tímida
- A sus padres
- A quienes se comportan como animales
- A los niños de menos posición económica
- A Michael un niño gordito y le da muy mal olor
- Alguna compañera de clase

A los que estudian.

- A los nerd
- Que sea profesional.
- A los inteligentes

A los diferentes

- A los que no les importan las cosas de belleza, nos que son nerds
- A los que les dicen mongoles
- A los que se creen diferentes

Por Auto marginación.

- Bueno hay chicos que no les gusta compartir

A los que se creen superior

- A los que se creen todo
- A los que son opuestos, a los que son altaneros

7. ¿Cómo marginan?**Excluyendo**

- Diciéndoles que no lo hagan porque no está preparado
- Los votan o se retiran
- La evitan o no hablarles
- No le hacen caso
- No hablándoles
- No incluyéndolos en actividades
- Ignorándolos (2 estudiantes)
- Bueno lo apartan diciendo permiso
- Si la persona llega al grupo ellos se dispersan.

Burlas / maltrato

- Molestando.
- Humillándolo
- Haciéndole buylling

- Con amenazas
- Bueno haciéndole bulliying
- Le dicen cosas feas
- Le dicen cosas feas
- No hablándole y diciéndole cosas feas
- Con amenazas y con malas
- Ofendiéndolos
- Si es agresivo
- Los acosan y no los ponen a participar en nada
- Ridiculizándolo
- Diciéndoles cosas feas y echándolos de lugares.
- Burlas, no les hablan murmuran a sus espaldas
- Bueno mis compañeros de clases apartan a las personas feas, poniéndoles nombres.

Negación

- No (3 estudiantes)
 - a nadie
 - de ninguna manera (3 estudiantes)
 - No sé (4 estudiantes)
 - Igual.
- **8. ¿Cómo se da la marginación en la sociedad?**

Por diferencia de estrato sociales

- Por la clase social.

Racismo

- muy mala porque excluyen a los de color o sea a los haitianos no le da oportunidad.
- supongo que más en lo racial
- Muchas veces por el color.

Intolerancia a la diferencia

- Cuando por ej. Estas en un grupo si no haces lo que dicen te excluyen.
- Cuando son gay
- Cuando nadie quiere saber de ti
- No aceptando a los demás

Invisibilidad

- Cuando alguien en la misma sociedad no está siendo tomado en cuenta
- Cuando no me dan voz ni voto

Auto marginación

- No porque ellos se sienten como que nadie en la sociedad los quiere

A los inteligentes

- Que estudie y siga adelante.
- Le molesta que tu hagas algo

Maltrato

- A menudo y uno de ellos son la enemistad
- Haciéndole la vida imposible
- Con matanzas y atracos
- Con atraco o violencia
- Votándolos de aquí

- Pienso que puede cuando una persona sale de prisión que ha cometido algún delito

No saben, niegan la exclusión

- De todas formas
- No sé solo hago el bien
- No tengo conocimiento
- A mi punto de vista creo que no hay preferencia con nadie
- Bien (2 estudiantes)
- Muy a menudo por eso me gusta ayudar a las personas
- Dando apoyo
- No sé (2 estudiantes)
- Si
- Muchas
- Sanando alguien de la urbanización
- Para mí a un 10%
- De diferentes maneras como dando trabajo
- Se da muy poco

9. ¿Cómo se relaciona la marginación con el uso del poder?

El poder excluyente

- Los que poseen mayor poder marginan a los demás por su posición.
- Cuando tienes poder puedes hacer mucho daño
- Muchas porque en el país se realizan tantas cosas diferentes
- Muy mal
- Bueno cuando una persona posee poder
- En mucho porque al marginar a una persona la excluyen de otras

- Se relacionan mucho porque a veces la utilizan para cosas malas
- Se relacionan por el poder y el dinero.
- Porque son los primeros en excluir a alguien y eso es lo que nosotros aprendemos
- Las personas que tienen poder se creen superiores.
- Me siento más grande que tú.
- Para mí se relaciona porque los poderosos apartan a los que son menos que ellos.
- Todo por dinero.
- Muy mal (5 estudiantes)
- Con rivalidad

Diferenciación

- Que a las personas que son diferentes no llegan al poder social porque son excluidos
- Bueno cuando una persona posee o se siente superior a los demás cree tener el poder de excluir aquella persona que no le agrada
- Una persona que trabaje de una manera independiente o sea como que tenga escasos recursos muchas veces lo excluyen de la sociedad y los maltratan

Violencia

- Con atracos

Lo niegan o no saben.

- Bien
- Creo que no hay excusa
- No sé (5 estudiantes)
- Por rango
- 10%
- Se le da un mal concepto

- Porque debería hacer justicia
- No mucho peor casi siempre
- En votos
- No tengo el conocimiento
- No sé muy bien, pero creo que tienen el mismo resultado porque en muchos países si eres marginado a veces estas excluido.

10. ¿Que mantienen las diferencias sociales. ¿Cómo superarlas?

(Lo externo) mantienen las diferencias sociales

- Los trabajos
- La raza, situación económica o discapacitación
- Por la pobreza
- El dinero
- Por ser diferente, por el color etc.,
- Diferencias sociales
- El dinero
- Dinero, color, sexo
- Se diferencian por color
- Las diferencias sociales entre ricos y poder.
- Por el dinero
- La falta de educación y respeto
- La falta de educación
- Dinero, raza me parece que deberían tener respeto por los demás.
- El dinero y los diferentes colores de piel.

Se supera

- Llevándose bien.
- Que las personas no deberían ser tan crueles
- Muchas cosas pero solo aceptándose
- Que las personas nos eduquemos más y entendamos que los demás son diferentes
- No mirando las diferencias
- Sí, dejando el racismo
- La pobreza, riqueza... se superaría si el rico ayudara a los pobres
- No haciéndole caso
- Tratar de entenderse hablar relacionarse entre si
- La economía y podrían superarse generando empleos
- Estudiando y teniendo una buena carrera que gane mucho dinero
- Los ricos, los pobres no tenido prejuicio con los más pobres
- Bueno en mi punto de vista hay muchas personas que alejan a las personas por ser diferentes y podríamos ser más sociales con ellos porque en cierto modo somos iguales.
- Siendo más humanos.
- Yo creo que somos todos iguales.
- Creo que si respetan las decisiones y opiniones de los demás se podría superar.

Negación

- No sé (6 estudiantes)

11. ¿Cuáles problemáticas de tu país conoces?

- Pues la delincuencia y las drogas.
- La discriminación hacia los más pobres
- Los problemas sociales más frecuentes son por la economía

- Muchas pero la que más son la educación y desigualdad social
- Contrabando, delincuencia deuda externa
- -Loma Miranda (2 estudiantes)
- Contrabando, delincuencia, drogas
- -no quieren ayudar a los pobres donde en este país hay mucho dinero
- En mi país hay injusticia y discriminación
- La sociedad económica y los salarios
- Bueno no conozco muchas pero me preocupa el prejuicio
- Delincuencia, problemas políticos.
- El racismo.
- La violencia.
- Mucha delincuencia ya sea robos, problemas económicos etc.,
- La discriminación y el abuso.
- Porque quieren estar en pandilla.
- La pobreza porque hay personas que necesitan ayuda económicamente
- Ser capacitado
- Los ancianos que no deberían trabajar y ponerles una pensión
- Discriminación racial (2 estudiantes)
- Las decisiones
- El maltrato a los menores
- La economía
- La política
- Embarazo a temprana edad
- La desigualdad

- La pobreza
- Las violaciones

Negación

- Ninguna (2 estudiantes)
- No sé (3 estudiantes)

12. ¿Consideras que te discriminan?

Incluidos

- No (26 estudiantes)
- No porque en realidad mayormente me llevo bien con todos.
- Realmente no porque soy abierta y trato de que las personas se sientan bien.
- No, creo porque no veo eso.
- No considero
- No, para nada

Excluidos.

- Por mi forma de ser
- Muchos lo hacen porque soy una persona de respeto y me tienen envidia
- Si porque soy muy delgada y tengo que ponerme braquitos pero mi familia no tienen dinero
- Si por ser delgado
- A veces hay cosas que nuestros padres no pueden comprarme y los amigos lo tienen y te discriminan por eso
- A veces puede que por razón de mi peso
- Sí, a veces. Algunas personas lo hacen por decir.

- Porque los demás tienen un físico perfecto.
- Sí, porque soy nerd
- Si, por no ser de su color
- Sí, pues no soy como debería ser a mi edad
- Si, por ser como soy

13. ¿Qué entiendes por el bienestar social?

El bienestar social aparece vinculado a diferentes matices:

Al tema Económico. Razones externas.

- Es una persona que está bien económicamente
- Una persona que se mantiene
- Cuando tienes dinero
- Buen estatus económico
- Cuando no persona está bien económicamente
- Que tengas un buen sueldo.
- Es tener su economía bien
- Dinero

Se asocian a bienestar individual no a la colectividad.

- Ser buena ciudadana.
- Las personas que están bien posicionados
- Una persona bien socialmente
- Estar bien posicionado en la sociedad
- Una persona estable
- Cuando una persona tiene todo lo que quiere
- Cada uno de nosotros vivimos bien sin problemas.

- Que todo el mundo esté hablando de mí por ser buena persona.
- Es cuando las personas se llevan bien según piensan, no rompen la moral
- Que son buenos en la sociedad
- Cuando alguien se siente bien en la sociedad
- Una persona que no discrimina

Aceptación. Referencia a la Colectividad

- En que la sociedad esté bien y no halla dificultades.
- Una sociedad bien organizada
- Hacer bien
- Bienestar social
- Grupo social
- Estar con los demás
- Que todo seamos iguales
- Cuando la sociedad esta de buena manera
- Bien de la sociedad
- Algo que beneficia a la sociedad
- Entiendo que es aquello que se da en la sociedad
- Bienestar en nuestra sociedad que haya tranquilidad
- El bien para la sociedad
- Que la sociedad te ayude

No Entiende

- No sé (4 estudiantes)
- No entiendo nada
- Tener una mente positiva.

15. ¿Qué significa para ti dar una buena imagen?

Imagen Interna

- No me importa lo que digan los demás de mí.
- Algo bueno
- Ser una persona ejemplar.
- Lo que importa no es la belleza
- Mostrarte tal como eres
- Nada porque él quiere, quiere como sea
- Siendo ejemplar
- Ser buena persona
- Expresarte
- Ser respetuoso
- Ser alguien respetuoso
- Expresarse
- Ser buena persona
- Siendo alguien ejemplar
- Es tener una buena expresión
- Tener una personalidad agradable.
- Dar un buen testimonio de ti
- Ser una persona humilde, significa elocuente con gracia, sencillez, respeto y comprensión hacia los/las demás.
- Caerles bien a las personas

Imagen Externa

- Andar bien perfumado.

- Estar presentable para la ocasión o el momento
- Significa que uno se presenta con buena ropa y bien representado.
- Verse bien
- Es tener buena impresión
- Cambiar tu estilo
- Que te veas bien con lo que llevas puesto
- Que los demás piensen mal de ti
- Ser alguien que todos admiren
- Que donde vas tienes que dar buena impresión
- Que los demás no piensen mal de mí
- Que te veas bien con lo que llevas puesto
- Ser representado por los demás
- Para mí es cambiar tu estilo
- Estar impecable.
- Es importante, depende de tu forma de vestir te catalogan.

Cuando una persona está bien arreglada

Imagen Interna y Externa

- Ser representado por los demás tener disciplina
- Que la gente la marginen

18. ¿Que necesitas para ser aceptado en tu grupo social?

- **Características internas**
- Ser bueno y saber tratarlos
- Ser un poco más abierto
- Ser bueno.

- Auto estima y carisma
- Simpatía
- Estilo, talento y personalidad

Características externas. Identidad personal sujeta a la identidad grupal.

- Tener buena pinta, dinero, ser cool.
- Requisitos que pida el grupo
- Ser como ellos
- Tener buena calificación.
- Tener una buena imagen
- Ser más popular
- Ser igual que ellos

Seguridad. Identidad individual.

- Nada (19 estudiantes)
- Me aceptan como soy (2 estudiantes)
- Nada creo que si quiero estar en algún grupo me aceptarían
- Ser yo misma, si no le gusto será después.
- Ser yo misma. (4 estudiantes)
- Nada si me quieren aceptar debe ser como soy
- Nada que lo entren en su grupo
- Creo que nada

19. ¿Qué piensas que haría un marginado o excluido para ser Aceptado?

- **Presión de grupo.**
 - Lo que le pidieran dependiendo de la persona que sea.
 - Todo lo que ellos le pidan.

- Lo que le pidan.
- Todo
- Hasta llegar a robar
- Todo aunque le pidan hacer algo malo.
- Llamar la atención
- Todo lo que le pidan.
- Hacer lo que le manden
- Todo
- Cualquier cosa
- A ser lo que el grupo le pida
- Haría muchas cosas
- Lo que le piden en el grupo
- Hacer lo que le piden
- Lo que sea
- Ser igual que yo
- Las cosas que hacen lo que lo excluyen
- Lo que le pida la sociedad
- Haría lo que fuera
- Cosas buenas
- Muchas cosas hasta ser la persona que no es
- Expresarse
- Todo lo que tuviera a su balance
- Muchas cosas lo que pidan
- Algo que a los otros no les guste

- Ser como es el grupo
- Todo
- Todo lo que crean necesario
- Lo que fuera

Seguridad Personal

- Nada (2 estudiantes)
- En mi caso yo no haría nada parecido

Características Internas

- Ser una buena persona que le pueda agradar a los demás.
- Mostrar su valor de persona
- Luchar, estudiar

Negación

- No sé (2 estudiantes)

20. ¿Cómo manifiestan los líderes de tu grupo el uso del poder?

No reconocen el verticalismo es una negación del liderazgo vertical y excluyente.

- No sé porque no tengo grupo.
- No tengo conocimiento (2 estudiantes)
- No se no estoy en ningún grupo
- Normal

Connotación negativa del liderazgo

Liderazgo asociado a la sumisión

Liderazgo positivo

- En cada grupo todos tienen su papel
- Ellos no abusan.

- Bien.
- Con igualdad
- En mi opinión casi no hacen uso de su poder al menos que ellos mismo lo necesiten
- Tener la misma calificación

21. ¿Qué crees que debe hacer una persona cuando ha realizado un acto agresivo a otro compañero?

- Hablar con un psicólogo, respirar profundo pero nunca agredir
- Detener la humillación o la burla
- Pedir disculpas (10 estudiantes)
- Pedir perdón (5 estudiantes)
- Arrepentirse.
- Se queda callado.
- Pedirle disculpa y aceptar sus valores.
- Casi
- De buena fe
- De ninguna forma
- Ignorar
- Pedir perdón a la personal
- Acompañarlo
- Disculparse si se siente arrepentido
- Buscar ayuda
- Meterlo preso

No saben

- No
- No se

22. Crees que esa persona necesita reparar su acción por sus padres u otra razón?

Reparación

- Debería reparar su acción porque es lo adecuado
- No, debe reparar su acción.
- Si deciden reparar no solo porque sus padres intentaron sino por decisión propia.

Disculparse

- Sí. (15 estudiantes)
- Sí creo
- Sí, porque es lo adecuado(14 estudiantes)
- Porque sus padres se han enterado
- Cuando la acción es mala si es adecuado
- Hablar con orgullo o decirle a sus padres
- Disculparse
- No, creo que deben hacerlo para sentirse bien con ellos mismo

Negación (Otras respuestas)

- No sé (2 estudiantes)
- Ni idea
- No tengo conocimiento

24. ¿Cómo te diviertes?

Jugando

- Bien gracias.
- Organizando fiestas

- Música, jugar
- Música
- Haciendo bien a los demás
- No lo hago
- Escuchando música
- Con mis amigos y familia etc.,
- Jugando
- Viendo películas
- Yendo a fiestas o usando el internet
- Asistiendo a la iglesia
- Haciendo lo que me guste
- Cantando
- Jugando
- Estudiando o viendo el juego de baseball
- Modelar, pintar.
- Hablando con mis amigos, escuchando música, viendo tv, ir al cine etc.,
- Escuchando música y cantando.
- Leer, música, escribir
- Jugando o leyendo la biblia

Juegos compartidos

- Jugando con amigos
- Música, jugar con mis sobrinas
- Jugando basket
- Música, redes sociales, leer, jugar basket

- Jugando baseball
- Jugando con mi hermana
- Jugando con mis amigos
- Jugando con mis compañeros

Compartir con amigos.

- Compartiendo con amigos
- Saliendo a compartir.
- Saliendo con mis amigos.
- Con familia y amigos.
- Pasar el tiempo con amigos y familiares.
- Con mis amigos.
- Hablando con mis compañeros.
- Viendo la tele, escuchando música, compartiendo con mis amigos y amistades.
- Compartir.
- Me gusta pasarla con mis amigos.
- Compartiendo con mis amigos ir de shopping etc.

25. ¿Qué lugares visitas para divertirte?

- Cine (9 estudiantes).
- Parques (13 estudiantes).
- Disco (2 estudiantes).
- Fiestas (2 estudiantes).
- Playas (5 estudiantes).
- El cine, la heladería, las tiendas de juego.
- Casi ninguno porque no tengo tiempo.

- Un estadio de baseball
- Play (2 estudiantes).
- Casa de los familiares (2 estudiantes).
- Muchos como sambil etc.
- Campo, playas.
- La casa de mis amigos (3 estudiantes).
- Mi barrio.
- Los ríos, playas piscinas (2 estudiantes).
- Los lugares en donde haya muchas platas.
- Cine, actividades, ir a la iglesia.
- Plaza Juan Varón.
- Campos de futbol.
- Casa de mi abuela.
- Parque Mirador.
- El club de la iglesia.
- Plazas (2 estudiantes).
- Ninguno.
- los parques y la iglesia.

26. ¿Con quién visitas esos lugares?

- Con algunos compañeros.
- Con amigos (6 estudiantes).
- Con mi familia (7 estudiantes).
- En familia o amigos (7 estudiantes).

- Hermanos (3 estudiantes).
- Sola (3 estudiantes).
- Mi hermana o mi papa.
- Con mi hermana y amigos.
- Con mi madre.
- Sola o con mi tía.

27. ¿Qué lugares te gustaría visitar y no puedes?

➤ Exterior

- Estados Unidos, no tengo Visa.
- Paris, no tengo Visa.
- Me gustaría visitar otros países, por el nivel económico.
- New York, no tengo Visa.
- Estados Unidos, porque no tengo Visa.
- otros países (3 estudiantes).
- otros países, no tengo dinero (2 estudiantes).
- Lugares fuera del país.
- El extranjero, no tengo visa.
- La muralla china.
- Europa, no tengo visa.
- Dubái, Europa, Francia, falta de dinero.

Interior:

- Discotecas, soy menor de edad (7 estudiantes).
- Bávaro, porque quiero ir a la playas etc.
- Fiestas, mis padres no me dejan.

- Algunos clubes para divertirse, porque no soy mayor de edad.
- Centros recreativos.
- Burger King, porque mi mamá no tiene tiempo ni dinero.
- Bella vista mall, sambil, blue mall. No tengo dinero ni carro.
- Al mirador, mi mamá tiene miedo de que me pase algo.
- Los delfines, no tengo dinero.
- Centros gimnasia, estoy en proceso de crecimiento.
- Otro campo, tengo que pedir permiso.
- La playa.
- No sé.
- Playas e ir al interior de mi país.
- No mucho.
- Parque de los delfines.
- Al cine o playa, no me dan permiso.
- Muchos, porque no tengo dinero.
- Ninguno (3 estudiantes).

28. ¿Cuál es la persona fuera de tu núcleo familiar que más admiras?

- -Me gusta mucho un artista el cual es Bruno Mars.
- Mis amigos (6 estudiantes).
- Mis mejores amigos (4 estudiantes).
- Mi maestra (3 estudiantes).
- Kobe Bryant y Bruno Mars.
- Al pastor de mi iglesia.
- Mi padre.

- A nadie (4 estudiantes).
- A mi tío Jeison.
- A la doctora de mis hermanitos.
- Mi tío (2 estudiantes).
- La jefa de mi madre.
- Mi prima (2 estudiantes).
- Una ex profesora.
- Luis Montero Abreu y Steven Mosurco.
- A mi madre y hermanas.
- Romeo Santos.
- Dios (3 estudiantes).
- Pedro Martínez.
- Mi madre.
- Mi abuela.
- Mi tía.
- Mi madre y mi tía.
- Beyonce.
- Justen Bieber.

29. ¿Cuántos Servicios Domésticos y de apoyo tienen en tu casa?

- No hay. (26 estudiantes).
- No sé (2 estudiantes).
 - Uno (12 estudiantes).
 - Muy pocos.

- Dos.
- Pocos.
- Muchas.
- Mi abuela.

7.3 RESULTADOS GRUPO FOCALES POR CLASE SOCIAL

Grupo Focal Centro educativo A

Grupo formado por 12 estudiantes, de 7mo. Grado hasta 12mo. Grado

- ¿Cuáles son los conflictos más frecuentes que se presentan actualmente en la sociedad dominicana?

- Corrupción
- Alcoholismo
- Adicciones a temprana edad
- Violencia intrafamiliar
- Codependencia
- ¿Factores que influyen para que existan esas problemáticas?
 - Los familiares.
 - Las autoridades; porque si ellos no te dicen lo que está bien y lo que está mal y no te ponen pautas para que eso no siga sucediendo eso va a continuar.
 - El ambiente, es decir, donde tú te has criado porque si te crías en un ambiente donde hay muchos ladrones hay más posibilidades de que tú seas ladrón.
 - Los problemas económicos.
- ¿Cómo influyen los problemas económicos en la sociedad?
 - Las personas de bajo recurso económico recurren a diferentes métodos como robar, droga etc.
 - El prejuicio, algo que pasa mucho en nuestro país, por ejemplo con los haitianos que todos nosotros pensamos o somos racistas o sea por ejemplo una persona que vaya a contratar a alguien y ve que es haitianos el prejuicio es como que nosotros no le damos la oportunidad a la persona por pensar en grupo no individual.
 - La discriminación, ya que esto causa el desempleo y el desempleo causa violencia.

- La inestabilidad familiar, lleva a muchos embarazos precoces, codependencia y etc.
- ¿Cómo se resuelven los conflictos en la sociedad?
 - No se resuelven
 - El gobierno no hace absolutamente nada para cambiarlo
 - Se resuelve dependiendo del nivel social que te encuentres, cuanto más importante es alguien o cuando alguien tiene relaciones más importantes en el país.
 - No se soluciona, por el nivel social o por la relevancia que uno tiene al país que no se soluciona.
 - Una de las razones por la que no se soluciona es porque el que está haciendo las cosas mal tampoco deja que esas soluciones influyan en su vida, por ejemplo el caso de los embarazos a temprana edad que te dan el bebe de mentira hay personas que no se lo toman en serio y por eso no aprenden pero eso no significa que no estén haciendo una solución.
- ¿Cuáles serían los conflictos más fuertes que se dan en esta escuela en sentido general?
 - Conflictos con los profesores; de que no se llegan a entender ni a un acuerdo por lo tanto no hay una relación saludable entre estudiantes y profesores.
 - La discriminación entre los compañeros, por ejemplo hay alguien que piensa que esa persona no es igual que yo, yo no tengo que hablarle ni nada.
 - El respeto, porque me he dado cuenta que cuanto más nivel confianza le tienes a un profesor más se le falta el respeto si tú tienes un profesor desde

octavo y ya estás en doce como ya llevas cuatro años con ese profesor ya a la hora de tu tener un problema o algo le faltas el respeto aunque sea inconscientemente o conscientemente.

- La discriminación por la preferencia sexual de una persona.
 - El estrés, que todo lo que tenemos en el colegio lleva a un punto que la persona no puede o crea otros problemas como ira, desesperanza.
 - La falta de consciencia del tiempo del estudiante, como lo importante que es tener clases extracurriculares cosas que a ellos le gusten que no sea solo académico.
 - Falta de interés del estudiante, cuando ponen actividades extracurriculares nadie se quiere poner.
 - En cada curso se nota mucho los grupos que hay, por ejemplo, un grupo que sale mucho y otros que no salen o que no se integran.
 - Falta de comunicación con los profesores y falta de motivación para integrarse a actividades extracurriculares porque también no hay un balance de tener tantas responsabilidades y tiempo libre.
- ¿Qué factores influyen para que existan esas situaciones de profesores a alumnos y la parte de la discriminación en el aula y como se separan los grupos?
 - La organización, a veces uno se carga tanto no porque uno quiere sino porque hay tantas cosas que tú llegas un punto que tú no puedes hacer nada, solo 8 horas de tareas y luego pasas a tener malas relaciones con los profesores por todas las tareas que ponen y después no se le da respeto a ese profesor.

- En este país se ha llevado a cabo que los lugares principales para los jóvenes son los bares, entonces es un tema muy delicado entre los padres, o sea que el tema de inclusión entre los estudiantes tiene que ver con los padres que dejan ir a sus hijos a lugares así y los que no. Con respecto al tema de los profesores a ellos mismos se le exige demasiado una organización, porque a veces ellos no quieren poner tanto trabajo pero necesitan poner tareas para terminar con su trabajo con los requisitos de su silabo, entonces al exigirle tanto a ellos luego ellos nos exigen mucho a nosotros e inconscientemente se vuelve mucha cosa.
- Yo siento que hay tanta carga de tarea, estar en el colegio es una parte de mucho estudiar pero también somos jóvenes por lo cual tenemos que tener tiempo libre hay tanta carga de tarea que muchos de los estudiantes no tienen ese tiempo libre y se sienten demasiado cargado y ya al final cuando acaban el año se sienten como que no tienen libertad que todo lo que tienen que hacer es estudio.
- Falta de organización, yo soy del tipo de persona que acumulo todo pero porque yo no lo hago a tiempo ya que lo hago al final dos días antes o tres horas para entregar la tarea pero si la gente se organiza puede entregar la tarea.
- El proceso de estar en el colegio es así, vas a tener que cargar con esa responsabilidad aquí no te van a poner todo fácil.
- Yo pienso que siempre ha influido la presión de grupo, se piensa que si tu no bebes no eres cool, también la diferencia de opiniones o sea si yo tengo una opinión y la otra persona tiene otra y yo decido no respetar tu opinión eso puede causar conflictos.

- ¿Qué otras situaciones crean diferencias y conflictos dentro de los grupos?
 - En este país se tiene la tendencia de juzgar a la gente por todo eso causa desintegración en el grupo, nadie se quiere integrar porque no se conocen pero se juzgan.
 - La diferencia entre los padres porque unos piensan de una manera y otros piensan de otra completamente diferente.
 - Los padres influyen mucho en la integración porque cuando estamos chiquitos nuestros padres nos dicen “no te juntes con alguien que tu sabe que no te va aportar nada y que sabes que solo te hará mal” entonces hay niños que gente en el curso puede ser el tipo de esas personas por lo tanto lo afueran y no son amigos de esas personas.
 - Los niños hoy en día se ven perjudicados por lo que eran su papa antes y que como muchos papas de una forma indirecta le transmiten a sus hijos porque sus mamás son descuidadas pero la hija no necesariamente es igual a la madre, siento que los padres hacen mucho prejuicios con los niños dependiendo de cómo es el papa de ese niño y no todos los niños son iguales a su papa.
 - Una de las causas por la que hay desintegración es la hipocresía, no entiendo porque me tengo que juntar con alguien que frente a mi tenga una cara y atrás otra.
 - La sociedad hoy en día tiene una mentalidad muy cerrada porque por ejemplo tenemos 10 familias puede que haya un integrantes de una de las familias que acepte todo que entienda otro punto de vista que no sea el de él. Entonces si tu tiene 10 familias casi completa con esa misma mentalidad entonces la sociedad completa va ser esa misma mentalidad, si luego viene alguien que es diferente y tú no vas a saber cómo lidiar con eso no vas a saber aceptarlo porque te vas

- acostumbrando a lo mismo todos los días entonces cuando esa persona llegue rompe el esquema que tú tienes listo y no estás dispuesto a aceptarlo por el hecho de que no es lo que tienes acostumbrado a tener frente a ti.
- Las personas en este país tienen la mente cerradas y es porque no tiene empatía si a alguien le pasa algo no se pueden poner en los zapatos del otro.
 - ¿Cuáles son las consecuencias de que existan en las aulas este tipo de conflictos que no se aceptan las diferencias, que las personas te excluyan o no te incluyan que no haya compasión en el otro?
 - En verdad estos conflictos lleva al bullying o sea como que por una persona ser diferente ya lo marginan.
 - Lo que puede pasar con las personas que se sienten marginadas es el hecho de que eso causa mucha rabia interna entonces cuando esa persona empieza a molestarse tanto y no sabe cómo lidiar porque no tiene con quien desahogarse entonces poco a poco se va acumulando dentro de sí hasta que ya llega un momento que explota y luego la persona de su alrededor que fueron los que un principio no quisieron aceptarlo empiezan a decir que no entienden porque las personas actuaron así ante tal situaciones cuando fue por culpa de esas misma personas que esa persona llego a ese punto.
 - Puede haber peleas entre ambos grupos o sea si una persona de un grupo pelea con otro de otro grupo pelea ya se vuelve una pelea de grupo.
 - Las relaciones que se dan en esta etapa son relaciones que tienen un valor sentimental porque ya cuando salimos a la vida hacemos relaciones falsas en lo que el único objetivo es sacar algo de ellos o hacer un negocio bien.
 - El bullying lleva mucha inestabilidad emocional y buscar cosas de afuera para llenar tu vacío interior como adicciones, entrar en relaciones abusivas.

- ¿Cómo piensan ustedes que se puede superar las diferencias en un aula con los compañeros, que se necesitaría?
 - La comunicación, la mayoría de los problemas que tenemos es la falta de comunicación, es sentarnos hablar y ser tolerantes y comprensivos con la otra persona.
 - Se resuelven conociendo que mucho de los problemas pueden que estén en tu cabeza.
 - Aceptando a las personas, si alguien es diferente a ti, acéptalo y ya.
 - Conociendo a la persona mejor porque si yo creo algo de Isabel por ejemplo y yo no la conozco bien tal vez ella de verdad no es como yo pienso.
 - Que la persona ponga de su parte y se integre porque también hay muchos casos que es la propia persona que se excluye por miedo y entonces también uno tiene que poner de su parte.
 - La gente no investiga bien y se lleva de lo que otro te dice, por eso lo que falta es comunicación y también diferenciar un problema personal a un problema con una amiga mía, porque que tu tenga un problema con una amiga mía no significa que tu tenga un problema conmigo pero en el colegio pasa mucho eso si tu tiene problema con una amiga mía ya se vuelve un conflicto entre grupos.
 - Aparte de la comunicación, se necesita aceptación y reconocimiento de los errores eso es lo que más falta, la consciencia del problema no solo hablarle.

Grupo Focal Centro Educativo B

- ¿Cuáles son los conflictos más frecuentes que se presentan actualmente en la sociedad dominicana?

- Podemos ver varios problemas como el de la delincuencia, por ejemplo varios asesinatos, robos, entre otros. Varios problemas que podría enumerar pero me tardaría mucho en hablarlo.
 - Creo que uno de los problemas actuales es el racismo, sino racismo en lo que concierne el color de la piel sino el de discriminar a otra persona que tiene diferentes creencias, como religiosa, el mismo estatus social, que hable de tal y esta forma, que sean de tal lugar.
 - También se puede ver en la sociedad dominicana mucho lo que es la violencia intrafamiliar, y más del hombre hacia la mujer, también de padres a los hijos lo cual afecta mucho, ya que el hombre en altos porcentajes mata a la mujer y eso produce feminicidios lo cual deja mucho que hablar de la sociedad.
 - Uno de los problemas que tiene que ya ver con lo que piensan las personas, es el machismo, este es un país de tercer mundo donde hay una alta fuente de ideología de que es el hombre que tiene que trabajar y la mujer se tiene que quedar, y que el hombre tiene que manejar todo y la mujer quedarse ahí en una esquina viendo.
- ¿Cuáles factores influyen para que existan esas problemáticas?
 - En lo que pudiera influir en la delincuencia, tal vez sea por ejemplo la desorganización, las pocas oportunidades, la pobreza, lo cual podrían llevar para poder intentar sustentarse a los robos, asesinatos y esto hasta que no termine pudiera llevar hasta que se empeoren las cosas.
 - La educación creo que influye mucho.

- Entiendo que son varios puntos que influyen, entiendo que los intereses monetarios, pueden ser intereses como también necesidades debido al baja calidad de nivel que hay en República Dominicana, la falta de educación y la falta de accesibilidad y también la mala influencia de esos problemas ya existentes que son vistos que existen en barrios de clase media baja y clase baja.
- Cuando se habla de la delincuencia podría ser también la educación, eso llevaría a la concientización de la familia, en este caso a la familia del ladrón. En estas familias donde nace el padre o la madre, lo que ese núcleo le enseña a sus hijos eso en tal modo pudiera afectar en un futuro el camino de esos hijos.
- Yo también creo que tiene que ver mucho con lo que tiene que ver con el embarazo no deseado en la adolescencia, donde por ejemplo se puede encontrar el caso de una joven de 15 años que fue violada y no quiere a ese hijo, tal vez lo de en adopción o la mamá es mala con el paso del tiempo eso puede crear que el niño no quiera ir al colegio o que se junte con personas que sean malas influencias y puede ser que de ahí surja el ladrón, el cual nos ataca a todos y se mata también, luego de robar un celular o una computadora.
- La delincuencia, puede empezar desde la escuela con la discriminación, sentirte que no eres parte de algo, que primero estás tú y luego está el mundo, mi familia allá y yo aquí. Eso crea como una barrera de comunicación, de amor y el afecto y la persona crece con esta mentalidad de que soy yo la que me tengo que buscar el sustento y soy yo quien tiene que averiguar las cosas y eso nos lleva a buscarlos de una forma honesta.
- Las personas no se concientizan de que cuánto vale vida.

- La falta de valores que se inculcan en la familia, hay una gran deficiencia de los valores que deberían inculcarse en la familia como la honestidad, la prudencia el ser trabajador que están faltando en la sociedad dominicana. Entonces eso va a llevar a la larga o a lo corto a robo
- Si eso es lo que imparte en la familia y en el colegio como que te desarrollan entonces es algo que, si la educación está mal y si la tasa del embarazo crece mucho, República Dominicana es uno de los países con más embarazos en la adolescencia tiene, como un 43%, y eso es lo que afecta. Uno tiene que ver no más allá de la sociedad sino también más allá de la familia y de lo que se imparte a los hijos.
- Yo creo que todo se reduce a la educación. La génesis de todos los problemas dominicanos es la educación no solamente lo que tenemos en la escuela sino que también en la familia y los ejemplos que tenemos a nuestro alrededor.
- ¿Cómo se resuelven los conflictos en la sociedad?
 - La manera en que podrían evitarse y asegurarse de que no ocurran, pudiese ser por ejemplo, el que este se pueda reducir en mayor punto y que la policía este más atenta. Con esto se podría evitar una delincuencia, más contrabando, más comercio ilegal, entre otros asuntos. Otro hecho que pudiese evitarse en el embarazo no deseado como se estaba hablando anteriormente ya que esto pudiese realizarse incluso cuando la joven es menor de edad y esta tiene que dejar la educación y entonces esta cuida el niño y el hombre tendría que buscar un trabajo. O es peor que este abandone a la mujer y esta tenga que mantenerse ella sola, ahí el niño no pudiera educarse, tal vez tenga una conexión con el crecimiento y para sustentarse tenga que ir al camino de la delincuencia.

- Las personas piensan que de una vez que las cosas se resuelven de una vez y no es así, las cosas se resuelven hablando.
- Yo pienso que la ley tiene una responsabilidad muy grande en este caso ya que ellos son, se encargan de que estos conflictos, como por ejemplo la delincuencia en este caso, para que no suceda, pero también la sociedad tiene un papel muy grande como conjunto ya que si nosotros, por ejemplo este grupo de aquí, tiene como objetivo no llegar a no ser delincuentes, ya seríamos parte de un porcentaje, y si una sociedad tiene como objetivo eso también y la educación nace ahí otra vez y tiene ese objetivo la delincuencia va reduciendo.
- Creo que una de las formas más usuales de los dominicanos, para resolver los conflictos es matando, como hemos visto caso de que por un parqueo matan a una persona o intimidando una persona. Por ejemplo cuando una persona se mete mal en una calle ya hay un conflicto. La violencia verbal, física y psicología y también por parte de la familia como se resuelven los conflictos, es muchas veces ignorándolos, no me molesta y no me afecta en vez de tratar de dialogar con el muchacho, c “qué te pasa” “ no es más ” “ah bueno no me afecta mucho, debe ser una fase vamos a dejar que pase”
- ¿Cuáles serían los conflictos más fuertes que se dan en esta escuela en sentido general?
 - Podría tratarse del caso del bullying de un niño abusando de otro, ya sea este menor, este más fuerte y este más débil, esto es uno de los conflictos que se ven en las escuelas. En esta escuela tampoco es la excepción. Habría que empezar a parar esto ya que afecta la mente del afectado y también la mente del causante. Es demasiado grave y hay que detener eso.

- También en estos conflictos de esta escuela muchas veces el bullying se desencadena simplemente por una cuestión de ideología y de pensamiento, ya que en la sociedad dominicana hay este problema de que todos tienen que pensar como una masa y no pueden emitir una opinión diferente, todos tienen que seguir un modelo de ser esta persona sea igual que la otra y al que emita una opinión diferente se aparta, y con ese se crea el bullying. En todas las escuelas, en cierto grado sufren de esto así que ese es uno de los problemas que hay que erradicar, que es cada quien poder decir su ideología u opinión no importa si este bien o mal porque esto es objetivo.
- Creo que también, el bullying, estamos creando víctimas en esta sociedad, ósea si te hacen bullying tiene que decirlo a otra persona, ósea como que el autoestima de esta sociedad estas muy bajita entonces al estar tan baja somos susceptibles a que le digan cualquier cosa. Entonces en vez de enseñarle a la víctima como que busca ayuda busca ayuda hay que enseñarlo a cómo defenderse y defender su valor lo que le cuesta que su vida vale. En vez de decirle no al bullying ya que él no lo va dejar de hacer porque se lo digan.
- Si tu estas en este colegio y te hacen bullying y te cambias de colegio, en el otro colegio tú haces bullying porque crees que te lo van hacer como en el otro colegio y eso está mal ya que no deberías de hacer lo que no te gusta.
- El bullying puede ser ocasionado no solo por uno sea mejor simplemente sino también el bullying puede ser ocasionado por creencias diferentes eso está también muy mal ya que uno sea evangélico y el otro cristiano no tiene que ser, no tiene que tener un problema por eso, pueden creer en sus religiones es lo único que está bien pero no pueden abusar al otro por eso.
- ¿Hay algún otro conflicto a pesar del acoso escolar o del bullying?

- En esta escuela, como del bullying como lo ven del dame tu dinero o tienes que hacerme la tarea, yo no lo he visto porque como que aquí el bullying se ve como un relajo, como que vamos a relajar, como que muy suelto y muy normal.
- Si es muy verbal, como que te apartan de ciertos grupos como que si tienes estas cualidades entras a este grupo pero no al otro. Mientras no es bullying en si como lo define la palabra popular realmente es un conflicto pues separa de manera gradual a cursos y en todo caso hay expulsiones.
- Creo que el bullying no ha llegado a un grado muy alto, sino que se limita a un grado más verbal, pero eso no quita el hecho de que esto pudiera evolucionar al físico, y personalmente deseo que eso no vaya.
- En cursos se dividen en grupos pero es porque tienen intereses en común, y no es que este mal pero deberían estar más unidos.
- Yo también creo como una cosa como que así se da el bullying como que tenemos una influencia muy grande de USA, donde el bullying es algo extremo de "hazme la tarea" "dame el dinero" pero como que aquí en verdad le restamos ese significado y lo que hacemos es relajar entre nosotros, como que "tú eres tal cosa" "tu si eres que se yo que" y lo consideramos, por lo menos entre nosotros como un relajo entre muchachos como le decimos, pero como dijo el joven que esos casos puede escalar a un intercambio de golpes, y un simple intercambio de palabras se convierte es un problema más grande y hay personas que se han dejado de hablar, ignorando la existencia del otro completamente y creo que nosotros como que omitimos esa parte que puede evolucionar y solo nos enfocamos en la parte que es un relajo que puede convertirse más en algo que no es un relajo.

- El bullying como estaban diciendo aquí, lo he visto aquí pero solo en forma verbal pero no lo he visto físicamente.
- Creo que el mayor bullying que se puede hacer en este colegio, por ejemplo es en el tiempo de recreo ya que en la cafetería se llena de gente y los grandes se quieren meter frente los chiquitos, pero hay profesores que regulan eso, hay diferentes profesores por día de la semana y regula la cafetería y eso ha ido disminuyendo, pero creo que aquí no hay ese grado de bullying.
- Yo pienso que si el bullying pero que solamente es verbal y la mayoría de veces es por el estatus popular y se dividen por grupos y hay veces que no hablan con la persona ya que porque no son amigos o por problemas que no han tenido.
- Y se da el bullying no de personas del mismo curso sino de un curso hacia otro, se ve mucho y se nota que hay una hostilidad de un curso a otro.
- ¿Qué factores influyen para que existan esas situaciones?
 - Un ejemplo es que esta persona considerada como rara por la otra a esto me refiero a que tenga cualidades diferentes ya que sea morenito, que crea en regiones diferentes, otro tono de piel, caso de racismo y otros factores más, pero esto según yo son los que se pueden presentar.
 - Que tengas una respuesta de una clase y que el profesor te pregunte algo y tú respondas mal, y la gente empiece a criticarte.
 - Algunos de los factores son las diferencias ideológicas, religiosas, o por ejemplo que estén debatiendo un tema y alguien no está de acuerdo y la mayoría si está de acuerdo, a esa minoría que no está de acuerdo se le hace un poco de bullying, y también, por ejemplo en el curso hay un persona que tiene

un diferencia sexual, por ejemplo es homosexual o algo así, se le discrimina por eso, no debería de pasar, pero se le discrimina, no mucho.

- A lo que él se refirió de las personas que se comportan, o sea por ejemplo un hombre se comporta como una mujer, las personas lo tratan mal o lo hacen a un lado y no debería de ser ya que cada quien se comporta como desee y deben de tratarlo mejor y apoyarlo para que la sociedad lo entienda.
- Yo creo que las diferencias de opinión en mi curso, y en los otros cursos, es como que la principal causa de que haya algún tipo de conflicto. Ya que cuando alguien tiene una opinión diferente como que alguien siempre dice como que "nooo eso no es así" o tiene algo que responder siempre entonces la gente no mide sus palabras y no piensan las cosas como la van a decir por eso es que tengo la confianza de decirle a una amiga algo pero a otra persona debo pensar como se lo voy a decir, pienso que la principal causa de los conflictos es que la gente no sabe cómo dirigirse y que puede ser que eso no le va molestar y no le va sentir mal, pero tú no sabes cómo se siente esa persona, por ejemplo si es un defecto muy notorio y se lo dices a esa persona esa persona puede que ya lo sepa y eso es una debilidad de una persona y eso lo hace sentir menos y lo hace sentir mal. Creo que se debería mejorar eso y enseñarlea los jóvenes y a los niños hay que tener cuidado como se dirigen y lo que uno le dice a la otra persona y que no todo se dice.
- Yo también creo que un problema que se desenvuelve alrededor del dominicano es el temperamento, en general los dominicanos son conocido por tener un temperamento muy explosivo o sea tú me dices algo y no me gusta y yo te respondo elevando mi voz, te voy a decir malas palabras, te voy a insultar y eso se ve aquí mucho y como que es muy común el choque de

temperamentos al ser un temperamento tan común o sea, no se congenian para nada y siempre va haber un conflicto de opiniones, de que tú no puedes hacer esto porque yo tengo esto y no, o sea ese temperamento hay que medirlo porque es una de las principales causas no de conflicto de curso a curso sino de la sociedad.

- ¿Cuáles son las consecuencias de que existan en las aulas este tipo de conflictos?
 - En el mayor de los casos se les lleva al sector de psicología en el que tratan el problema, ellos explican que es lo que pasa, porque lo hacen y de esta manera le corrigen para que ellos no lo vuelvan hacer o si se vuelve a repetir el caso o con otro compañero o misma persona realizan esto de nuevo, pero hasta ahora como lo verbal es lo máximo que ha alcanzado en esta escuela hasta ahí creo que puede llegar.
 - Yo creo que el caso más grave que puede llegar sea una expulsión por uno o dos días, aunque se han dado casos aquí muy raro de que tengas que venir un día entero a sentarte en la oficina de psicología sin hacer nada o sea literalmente y esa seria tu sanción, y es lo más lejos que aquí en el colegio se ha llegado.
 - Esta el ocasional boche que te echan, esa amonestación pública en privado ese que a veces te hacen sentarte y hablar tu punto de vista del punto A y punto B del problema, también ha habido casos de que te pongan hacer un trabajo y luego una exposición sobre el valor que le falto en ese conflicto.
 - Yo he estado en varios colegios diferentes, y ese colegio tiene algo muy especial y es que cuando suceden casos así no es que tanto que te castigan sino que buscan la manera en que de solucionar el problema no de que te sientas presionado sino que vamos hablar para que tú mismo te des cuenta de lo que

paso y que seas tú que te pongas tu castigo y te mejores, si hay casos de que te sancionan y eso pero trabajan mucho lo de hablar, de las conversiones de las dos personas que tenían el conflicto y creo que del lado del colegio eso está muy bien.

- ¿Cuáles son los conflictos que surgen en las aulas?
 - Choque de opiniones, cuando dos personas no piensan o que una piensa que su opinión está por encima del otro, y eso genera conflictos.
 - Pueden llegar casos de insultos verbales, rechazos y en el caso más extremos peleas en la misma en la misma aula. en que el profesor no vea lo que paso y se entere que este se entere por un testigo o que el mismo profesor lo haya visto y los haya llevado a psicología.
 - Además de las diferencias de ideas también se da en los mismos debates que se hacen de manera sana, normalmente cuando se hace una pregunta, muchas veces el curso se divide obviamente en que los les gusta la idea, los que no y los que no les interesa. Entonces esas personas, puede ser cualquiera, ya que no todo el mundo tiene el mismo interés, en lo que se quiere llegar a esto es que no tiene, la gente no sabe priorizar sus opiniones ni cuando emitirlas porque muchas veces terminan interrumpiendo y terminan el debate con un camino muy diferente al cual se quiera llevar y llega una discusión y muchas veces por eso una lección que se quería dar o una pregunta por el bien de todos termina con una amonestación pública.
 - También se da en el curso cuando un estudiante se equivoca en una respuesta y él dice algo que no está bien, muchas veces el curso se burla, pueda ser que el estudiante se ofenda pero la mayoría de la veces el estudiante no se ofende

porque es un relajo de un muchacho, muchas veces no se ofende ya que él sabe que es un relajo.

- Que también el temperamento que las personas tu dice algo y te responden mal, aunque tú lo hayas dicho de buena ni criticándolo solo diciéndole que tenía algo mal o que tenía algo mal.
- También conflictos de que los cursos que se van cursos de segundo para arriba, como que con frutos de la promoción una parte quiere ser hacer algo y luego está el grupo de lo que no le interesan, ni aportan ni agregan, ahí se arma el conflicto de que. ustedes no hacen anda, a ustedes no le importa y ahí el curso se ve la diferencia de esos cinco que si quieren hacer algo por el curso y luego los otros veinte que no le importa, y también el choque de temperamento por lo menos en mi curso tiene un alto grado de reincidencia porque hay mucha gente con temperamento colérico.
- No solo eso con quien es más fuerte, por ejemplo yo soy tesorera y tengo que estar encima de todo el mundo que paguen que paguen que paguen, entonces quieren una fiesta de graduación y no pagan, no apoyan y no dan ideas, y el consejos se tiene que matar para que se hagan las cosas pero los otros solo hablan y opinan pero no de una manera sana sino de criticar y eso es algo que tiene que enseñar como con valores ya que es algo muy grave.
- ¿Cómo podrían resolverse los conflictos en el aula?
 - Bueno, No será fácil tengo que decirlo, porque si se fuera hacer eso tardarían que tomar algún tiempo tendrían que tomar estas personas y explicarle que no está bien como ellos pueden solucionar esto y las razones porque es malo ya que nadie debería de hacer y algunas personas se oponen no lo hagan porque no quiero'' simplemente tienen que entender que está mal y que tienen que

corregirse a sí mismo y así evitar esto conflictos y que de esta manera eliminen el problema.

- Pienso que es mas de hacer entender a la sociedad dominicana que las opiniones se sopesan, que las acciones se sopesan todo se piensa antes de hacerlo y uno no puede lanzarse a las cosas sin antes sopesarlo o pensarlo porque muchas veces en el colegio, en el trabajo, en la familia, en el gobierno e todo, siempre van a existir, siempre mayoría o minoría esas personas que hacen las cosas sin pensarlo o sin pedir opinión desencadenando o causando un problema mucho más grande del que ellos pensaban que podían hacer si ellos lo hacían.
- Una manera de solucionar esto es que si se concientiza a los estudiantes de que, de no hacer de no ofender de controlarse de pensar antes de hacerlo para que esto no suceda
- De que se concienticen también de que hay diferencias, de que no somos todos iguales sino todo fuera muy aburrido.

5.3.2.3 Grupo Focal Centro Educativo C

Participaron 7 estudiantes femeninas y 3 masculinos, pertenecientes al bachillerato, después de habersele aplicado las pruebas. Se quedaron de manera voluntaria, cuando se les pidió al grupo completo quienes podían quedarse.

Preguntas:

- ¿Cuáles son los conflictos más frecuentes que se presentan actualmente en la sociedad dominicana?

- La Delincuencia. Porque la juventud de ahora no quiere estudiar, quiere estar haciendo lo que se le pega la gana y tener la vida fácil. A veces es que su papá no puede y se van a la delincuencia.
- La falta de educación y la falta de oportunidades que tienen.
- Por la violencia, y eso de la delincuencia viene de la falta de dinero que hay en la población, también la falta de educación, requieren a eso porque no tienen la educación necesaria porque el recurso primario para esto es el dinero.
- Por la falta de educación y por negligencia por muchos dominicanos en la sociedad. Ya que si cada uno pone de su parte los problemas de la delincuencia serian menos pero al no estar de acuerdos empiezan las riñas y nada se resuelve.
- La falta de comunicación de los padres ya que no le dicen lo que está bien y lo que está mal a sus hijos.
- Esos problemas vienen por la falta de educación de la escuela y de los padres que no le enseñan los verdaderos valores entonces vienen problemas en las escuelas, barrios en todos los lados.
- Los padres se dedican más tiempo al trabajo que a los hijos, y estos se van para la calle a buscar compañeros.
- También los padres educan que si le dan que le den que ello resuelven y cosas.
- Los valores que inculcan en el hogar que a veces no son los mejores.
- En mi opinión yo creo que son por dos razones, primero por la falta de educación y la segunda la falta de información, porque no me vengán diciendo a mí que es por falta de dinero ya que están las escuelas publica que dan mochila, dan uniforme y dan libro y falta de información porque andan desubicado y ni si quiera saben eso.

- **¿Cómo se resuelven los conflictos en la sociedad y en el barrio?**
 - Siete de los jóvenes dijeron que sus barrios son tranquilos, una refirió que el barrio es muy violento, otro refirió que en su barrio habían bandas, una de ellas llamada los trinitarios, y que era muy peligroso, ahora ha mejorado, y otra joven dijo que su barrio habían peleas pero que había mejorado algo.
 - Ha mejorado en los barrios dicen los conflictos porque han madurado. Otra joven dice que en su barrio continúan siendo violentos porque hay mucha delincuencia y los conflictos se resuelven peleando.
 - En el mío es peleando.
 - Mi vecindario es tranquilo.
 - Hablando
 - Por mi casa, en el tiempo que estaban las bandas se resolvían así (peleando) pero ahora la gente se sienta a hablar y eso y ahora es más tranquilo.
 - Mi barrio es tranquilo y no hay mucho alboroto
 - El mío es tranquilo
 - Tranquilo
- **¿Qué pasa que ahora sus barrios están tranquilos?**
 - Ya uno es grande, ya se usan conversaciones, ya maduramos, ya no es lo misma ya, los tiempos cambian.
 - En mi barrio no han cambiado, en mi barrio siguen igualito.
- **¿Por qué hay violencia en tu barrio?**
 - Porque hay muchos delincuentes, y cuando hay problemas se resuelven peleando
- **¿Cómo se resuelven los conflictos en la escuela?**
 - Van donde la orientadora y ahí se resuelven.

- Los conflictos se resuelven hablando.
- Y si ella (la orientadora), jamás, mandan a buscar a los familiares.
- Bueno a veces no quieren llamar a los padres, pero a veces por obligación, porque a veces los problemas son demasiado fuerte como que le partan un hueso a otro.
- **¿Cuáles han sido los conflictos más fuertes que se han presentado en la escuela?**
 - Pleitos, con violencia física. A un joven le rompieron una clavícula, y le hincharon un ojo.
 - Bueno, a un muchacho jugando voleibol partieron la clavícula y le hincharon el ojo y hubo que mandar a buscar a los padres porque hubo un pleito.
 - En estos días también, había un problema con uno de primero con el de segundo. Porque parece que el de segundo le abollo el ojo o algo así, y lo mandaron para la dirección y al que le abollo al ojo no lo botaron porque el otro taba buscando problema.
 - Creo que uno de los problemas más grande fue en uno de mi promoción, que se armó un lio con los de la tanda de la tarde y de la tanda pero eso paso el año pasado.

¿Cómo se resuelven los conflictos en el aula?

- Un ejemplo es cuando se celebró el día de la paz, algunos de los estudiantes de la tanda de la tarde hablaron con el consejo y estos se reunieron con el consejo de la mañana, hablaron y se hizo la paz.

- Bueno muchas veces se resuelven hablando, pero hay personas que no entienden y se van a lo personal, y lo llevan a la dirección se toman medidas pero hay algunos que siguen con riñas y ahí se arma el problema.
- Los problemas se resuelven hablando. En mi curso a veces se tiran mochilas o sino pelean.
- **¿Hay muchas riñas en esta escuela?**
 - Si bastantes
 - Hay más hembras que varones en esta escuela
 - Que yo sepa, no, los problemas más grandes son con los varones