



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

TESIS DE LICENCIATURA

Presenta:

*CARMEN CONTRERAS RANGEL*

TEMA:

“Prevención de la violencia escolar (bullying) entre pares de estudiantes de cuarto semestre de la carrera de Psicología. Un enfoque de género”

DIRECTORA:

*Dra. Alba Luz Robles Mendoza*

SINODALES:

*Dr. Juan José Yoseff Bernal*

*Mtra. Teresa García Gómez*

GENERACIÓN:

2011-2014



~ 1 ~

**Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México 2016**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Se hace un atento agradecimiento al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien ha financiado este trabajo con el proyecto PAPIME PE301215 titulado: “Prevención de la violencia de género en estudiantes de cuarto semestre de la carrera de Psicología pertenecientes al Programa Institucional de Tutorías”.

## **Dedicatorias.**

*Para ti, quien me dio la fuerza en todo momento para seguir, mi motivación, mi mayor inspiración y la causa de mi sonreír, para ti, Isabella, el gran amor de mi vida.*

## **Agradecimientos.**

A la Universidad, por acogerme estos años, por tanto conocimiento, por tantas experiencias, por volverme aún más responsable, por darme la oportunidad de pertenecer a tan bella institución, simplemente gracias por formarme profesionalmente. Y sobre todo, gracias al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) que nos dio la oportunidad de llevar a cabo el proyecto “prevención de la violencia de género en estudiantes de tercer semestre de la carrera de Psicología pertenecientes al Programa Institucional de Tutorías” registrado con el número PE301215, nutriéndome de nuevas experiencias y a su vez permitiéndome aportar mayor información acerca del Bullying desde la perspectiva de género.

A mi mamá, quien se ha desvivido por mi educación, por mi salud, por mí y por mi hermano, gracias por los desvelos, los regaños, el apoyo y el amor incondicional, pero sobre todo gracias por luchar y salir adelante con y por nosotros/as, infinitas gracias por confiar en mí, incluso cuando todo fuera en contra de tus mismos principios.

A mi papá, quien ha sabido escucharme y aconsejarme con paciencia y mucho amor, quien ha luchado por ser mejor persona para mí y mi hermano, quien ha sabido ser un excelente padre, amigo y esposo, gracias por los consejos y el amor, por confiar y creer en mí, por ser mi guía.

A mi hermano, con quien compartí desvelos, quien estuvo para escuchar todas y cada una de mis vivencias diarias en las aulas, de los libros, del profesorado, quien aprendió conmigo, gracias por saber escucharme, por creer en mí, por hacerme reír, por el cariño y la paciencia, por soportar mi mal humor después de un mal día, por ser mi compañero y mi mejor amigo.

A mi compañero de vida, mi cómplice, mi gran amor, el padre de mi hija, quien a pesar de los obstáculos me ha apoyado en todo momento, gracias por caminar a mi lado y ser mi pilar, por la comprensión y sobre todo por tanto amor.

A la Doctora Alba Luz, quien ha sido mi maestra, de la que he aprendido absolutamente todo lo aquí escrito, la que me regaló unos nuevos lentes, que me permiten observar la vida desde otra perspectiva, gracias por enseñarme a ser una mujer que exige respeto, que lucha siempre por sus derechos, emprendedora, independiente y que toma decisiones en pro de su salud e integridad, gracias por la paciencia, por confiar en mí, por las críticas, los regaños y por supuesto por todo el conocimiento que me ha transmitido.

A mi hermana, amiga, segunda madre, a ti, Blanca, que me has cuidado como a una hija, que has confiado en mí como nadie más, que te has alegrado por mis logros, gracias por tanto apoyo, por tanto amor, por los consejos y las palabras de aliento, gracias por mostrarme el orgullo que éste primer logro te ha producido.

A Valeria, quien me apoyó incondicionalmente, quien resolvió mis dudas, creyó en mí y me ayudó en todo momento para poder concluir, gracias por los consejos, incluso los regaños, las largas pláticas, los debates, el cariño y las palabras de aliento, infinitas gracias, hermanita.

A mis amistades, que más que amigos/as son mis hermanos/as, gracias Ana, Arantza y Omar por estar siempre para mí cuando los he necesitado, por compartir conmigo las alegrías, los desvelos y hasta las tristezas, por siempre levantarme el ánimo, por creer en mí, por seguir caminando conmigo aún ahora que me conocen en todas mis facetas, por tanto cariño y apoyo, gracias por ser siempre ustedes, tan auténticos.

A mis profesores y profesoras que me empaparon de tantos conocimientos, gracias a los cuales creció el amor hacia esta bella carrera, les agradeceré siempre el haber compartido conmigo sus experiencias y por ser tan pacientes.

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo identificar las actitudes que tiene el alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología en relación a la violencia escolar (bullying) desde la perspectiva de género; para ello se utilizó una muestra de 441 alumnos/as de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I) de ambos turnos. El diseño de la investigación fue experimental de tipo A-B-A, los datos se obtuvieron a través del instrumento de evaluación acerca de la violencia, el cual contiene 30 reactivos, tomando sólo los cinco ítems relacionados con el bullying (del 11 al 15), para fines de ésta investigación; éste fue aplicado de forma individual, en dos momentos, antes de la aplicación del taller de prevención de la violencia y después de éste (Pre-test – Pos-test). Los resultados obtenidos fueron sometidos a un análisis estadístico por medio del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), para finalizar con un análisis descrito desde la perspectiva de género. Se concluyó que el alumnado de Psicología desaprobó las acciones violentas dentro de la escuela desde la aplicación del pre-test, sin embargo a partir de la impartición del taller surgieron cambios de actitud notorios tanto en hombres como en mujeres, ahora visualizan el bullying como acoso escolar y lo diferencian de otros tipos de violencia escolar, se logró reforzar también la desaprobación de las acciones violentas hacia sus compañeros/as dentro de la instancia educativa, así como el que ellos/as consideraran como conductas violentas aquellas que con anterioridad percibían como “naturales”. Se determinó que se requerían de actitudes asertivas, para expresar lo que sienten de manera clara y abierta sin perder el respeto, notando sus errores y aciertos, también empleando habilidades sociales como la empatía, la asertividad, la comunicación, el autocontrol, la resolución de conflictos y la cooperación.

## ÍNDICE DE CONTENIDO.

	<b>Pág.</b>
<b>Introducción.</b> .....	1
Capítulo 1. Género y Psicología Social.....	4
1.1 ¿Qué es el género?.....	4
1.1.1 Definición de sexo y género.....	5
1.1.2 Los roles y los estereotipos de género.....	7
1.1.3 Equidad e igualdad.....	11
1.2 ¿Qué es la Psicología Social? .....	14
1.2.1 El aprendizaje social.....	16
1.2.2 La perspectiva del rol.....	18
1.2.3 El aprendizaje social, la perspectiva del rol y su relación con el género .....	22
Capítulo 2. Violencia de género y Bullying.....	26
2.1 Violencia vs. Agresión.....	26
2.1.1 Definición, características y tipos de violencia de género.....	30
2.2 Violencia escolar.....	36
2.2.1 Características y tipos de violencia escolar.....	37
2.3 Bullying.....	39
2.3.1 Definición y características del Bullying.....	40
2.3.2 Actores del Bullying.....	43
2.3.3 Causas del Bullying.....	46
2.4 Implicaciones del Bullying en el estudiantado.....	49
2.5 El Bullying desde un enfoque de género.....	51
2.6 Prevención de la Violencia de género y Bullying.....	55
2.6.1 Estrategias de prevención.....	56



Capítulo 3. Investigación de campo.....	62
3.1 Planteamiento del problema.....	62
3.2 Objetivo general.....	67
3.2.1 Objetivos específicos.....	67
3.3 Metodología.....	68
3.3.1 Sujetos.....	68
3.3.2 Diseño.....	68
3.3.3 Materiales.....	68
3.3.4 Escenario.....	69
3.3.5 Diseño del instrumento.....	69
3.3.6 Diseño del taller.....	70
3.3.7 Procedimiento.....	70
Capítulo 4. Resultados y Análisis.....	73
4.1 Resultados cualitativos de los talleres.....	73
4.2 Resultados cuantitativos del instrumento de evaluación.....	78
4.2.1 Datos generales de los participantes.....	78
4.2.2 Datos del cuestionario.....	81
4.2.1 Datos de variables comparativas.....	87
4.3 Análisis estadístico comparativo.....	90
4.4 Discusión de los resultados.....	92
<b>Conclusiones.....</b>	<b>96</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>101</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>110</b>

## INTRODUCCIÓN

A partir de los años 70's se abrieron las líneas de investigación acerca del acoso escolar (bullying) en los Estados Unidos de América, lo cual no quiere decir que anterior a esa fecha el bullying no haya existido; a partir del incremento de casos severos en las escuelas, principalmente a nivel básico, se comienza a considerar como un tema de relevancia social.

Es también en los 70's que el movimiento feminista comienza a tener auge, con la intención de buscar la igualdad de derechos y oportunidades de las mujeres ante un sistema social, económico y político que nos mantenía en desventaja, con este movimiento se desarrollaron los estudios de género en los años 80's, en los cuales se estudia las relaciones socioculturales entre hombres y mujeres, de aquí nace la perspectiva de género, una categoría analítica que maneja una visión explicativa acerca de la construcción socio-cultural de las relaciones entre hombres y mujeres.

La perspectiva de género es relativamente nueva, por tanto ofrecer investigaciones con esta línea se ha convertido en innovador, en el caso de la presente investigación, no sólo analizamos la violencia y sus diferentes manifestaciones en la población en general, sino también entendemos cuál es la construcción histórico-social de ella, y a partir de eso entendemos la importancia de observarlo a través de un enfoque de género, pues una vez que se identifica la desigualdad de poder en la violencia, se identifica también que esa desigualdad está creada socio-culturalmente, por tanto el género es una categoría de análisis que nos permite observar cómo se dan esas condiciones de desigualdad entre sexos, partiendo principalmente del sistema patriarcal hegemónico que rige en nuestro país.

El bullying se ha ido incrementando dentro de las instituciones escolares, no sólo en Estados Unidos de América, sino también en México y en otros países del mundo, sobre todo en América Latina, por lo que se ha intervenido directamente

con los actores afectados, principalmente con las víctimas de nivel escolar básico, incluso se ha intervenido brindando información preventiva en las escuelas a nivel básico y medio básico, sin embargo a nivel medio superior y superior poco se ha trabajado la temática.

En la actualidad el bullying ha sido un tema controversial, ya que se ha llegado a confundir o unificar con la violencia escolar, siendo éste un tipo de violencia escolar, pero no el único tipo que se desarrolla dentro de las escuelas, por ello es importante brindar la información adecuada tanto al alumnado como a la población escolar en general para iniciar con la prevención del bullying, para que así en un primer momento ellos/as puedan identificar las conductas violentas que forman parte de este tipo de violencia, así como los actores que participan, las causas, sus características y por tanto su prevención.

Este estudio se realizó partiendo de la necesidad de ampliar las investigaciones acerca del desarrollo y la percepción del bullying a nivel universitario, para así obtener información actualizada y relevante respecto al tema e incluso abrir nuevas líneas de investigación, teniendo como objetivo, identificar las actitudes que tiene el alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología en relación con la violencia escolar (bullying) desde una perspectiva de género.

Es importante mencionar que la presente investigación se realizó como parte del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) que se titula “Prevención de la violencia de género en estudiantes de tercer semestre de la carrera de Psicología pertenecientes al Programa Institucional de Tutorías” con el número PE301215, el cual se diseñó con la intención de prevenir la violencia de género dentro de la Facultad, específicamente en el alumnado de la carrera de Psicología a partir de la aplicación de talleres preventivos, donde se brindó información no sólo de la violencia escolar, específicamente bullying, sino de otros tipos de violencia como la violencia de género, la familiar, el acoso sexual, la de pareja y la delictiva.

El presente trabajo se divide en cuatro capítulos, en el primer capítulo se explica lo que es el género con algunos conceptos básicos como el de rol y estereotipo de género, equidad, igualdad, sexo y género, así como el papel que juega la psicología social en la investigación, basándonos en la perspectiva del rol y el aprendizaje social, para finalmente desarrollar la relación de ambas teorías con la perspectiva de género; en el segundo capítulo se desarrolla el tema de la violencia de género y bullying, partiendo de la diferenciación entre violencia y agresión, para después explicar cómo se compone la violencia escolar y por consiguiente el bullying, visto desde la perspectiva de género; en el tercer capítulo se desarrolla la investigación de campo, partiendo del planteamiento del problema, seguido de los objetivos y la metodología; finalmente, en el cuarto capítulo se explican los resultados de la investigación, tanto cualitativos como cuantitativos, con su respectiva discusión y su análisis con perspectiva de género.

## CAPÍTULO 1. GÉNERO Y PSICOLOGÍA SOCIAL

### 1.1 ¿Qué es el género?

Son varias – y de diferente índole – las dificultades para utilizar esta categoría. La primera es que el término anglosajón *gender* no corresponde totalmente con el español género: en inglés tiene una acepción que apunta directamente a los sexos (sea como accidente gramatical, sea como engendrar), mientras que en español se refiere a la clase, especie o tipo a la que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico, a los artículos o mercancías que son objeto de comercio y a la tela (Lamas, 1999).

Lamas (1986) menciona que en los años setenta el feminismo académico anglosajón impulsó el uso de la categoría *gender* (género) con la pretensión de diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología (citado en Lamas, 1999). Además del objetivo científico de comprender mejor la realidad social, este feminismo tenía un objetivo político: distinguir que las características humanas consideradas “femeninas” eran adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse “naturalmente” de su sexo. Suponían que con la diferenciación entre sexo y género se podía enfrentar mejor el determinismo biológico y se ampliaba la base teórica argumentativa a favor de la igualdad de las mujeres (Lamas, 1999).

Así pues, quienes se preocuparon de que los estudios académicos en torno a las mujeres se centraran de forma separada y demasiado limitada en las mujeres, utilizaron el término “género” para introducir una noción relacional en nuestro vocabulario analítico. De acuerdo con esta perspectiva, hombres y mujeres fueron definidos en términos el uno del otro, y no se podría conseguir la comprensión de uno u otro mediante estudios completamente separados (Scott, 1986). Así, Natalie Davis sugería en 1975:

Me parece que deberíamos interesarnos tanto en la historia de las mujeres como en la de los hombres, que no deberíamos trabajar solamente sobre el sexo oprimido, del mismo modo que un/a historiador/a de las clases sociales no puede centrarse por entero en los/as campesinos/as. Nuestro propósito es comprender el significado de los sexos, de los grupos de género en el pasado histórico. Nuestro propósito es descubrir el alcance de los roles sexuales y del simbolismo sexual de las diferentes sociedades y periodos, para encontrar qué significado tuvieron y cómo funcionaron para mantener el orden social o para mantener su cambio (citado en Scott, 1986, p. 90).

Años después, Flores (2001) lo pone en sus términos mencionando que en virtud de que el género constituye una categoría sociocultural, comprende la multiplicidad de facetas posibles de la vida social; el sexo sería solo un dato biológico y un punto de referencia, en torno del cual la cultura construye las modalidades específicas que adoptará la diferencia y en donde la sexualidad se convierte en una faceta más de este universo (citado en Meza, 2002).

Al ser el sexo y el género, propios de los humanos, no podríamos pensar a una persona dentro de nuestra sociedad sin tener asignado su sexo (hombre o mujer) y su género (femenino o masculino), es por eso que debemos entender a que nos referimos con cada uno de ellos y cómo nos construimos a partir de las características asignadas a cada uno de estos conceptos.

### **1.1.1 Definición de sexo y género**

El sexo se refiere a las características anatómicas y fisiológicas que identifican a una persona como mujer o como hombre, éstas pueden ser clasificadas en los siguientes niveles: genético, cromosómico, hormonal y genital. A partir de estas diferencias, se pueden distinguir fundamentalmente dos tipos: hembras y machos, aunque también existen situaciones en las que la definición del sexo no se

estableció dicotómicamente y generó una tercera determinación: hermafroditismo (Pérez, 2008).

Pérez (2008) nos dicen que éstas características son las siguientes:

- El tipo de órganos genitales: pene y testículos en los hombres y vulva, vagina, útero y senos en las mujeres.
- El tipo de hormonas predominantes que circulan en el cuerpo, testosterona en los hombres y estrógenos y progesterona en las mujeres.
- La capacidad de producir espermatozoides u óvulos, siendo éstas las células sexuales responsables de la fecundación y,
- La capacidad de dar a luz y de producir leche posterior al parto, siendo éstas características exclusivas de la mujer.

Por otro lado, como lo vimos en el apartado anterior, el género es un concepto construido socialmente a partir del conjunto de ideas, creencias y representaciones que cada cultura ha generado desde las diferencias sexuales entre hombres y mujeres (Chávez, 2004).

Para Scott (1996), la definición de género comprende cuatro elementos interrelacionados (citado en Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2013):

- Símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples que pueden ser contradictorias.
- Conceptos normativos que manifiestan la interpretación de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas, expresada en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que atribuyen un significado de “varón” y “mujer”, “masculino” y “femenino”, como declaraciones normativas unívocas aparentemente surgidas de consensos libres de conflictos.

- El género se construye a través de las instituciones y organizaciones sociales, en los sistemas de parentesco, en la economía y la política, el mercado de trabajo, la educación y en las instituciones coeducativas.
- La identidad subjetiva y la construcción de la identidad genérica relacionada con actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales históricamente específicas, que pueden ser analizadas mediante biografías o colectivos sociales.

Así, Flores (2000) indica que el género se define además como un sistema ideológico cuyos distintos procesos orientan el modelaje de la representación social diferenciada de los sexos, determinando formas específicas de conducta asignada en función del sexo biológico; y con un sistema de regulación social que orienta una estructuración cognitiva específica, construida a partir de un dato biológico que normativiza las nociones de masculino y femenino (citado en Juárez, 2003).

O dicho de manera más concreta, para Flores (2001) el género constituye un sistema ideológico "...que orienta las diferentes representaciones del sexo en función de exigencias culturales" (citado en Meza, 2002, p. 160).

### **1.1.2 Los roles y los estereotipos de género**

Una comunidad necesita estar organizada para garantizar los recursos económicos y los medios de subsistencia. Con esta finalidad se dividen las tareas y actividades responsables de la producción, división que necesita de normas que la garantice. Para ello se elabora un complejo sistema de reglas que asigna responsabilidades y roles a los miembros de la comunidad (García-Leiva, 2005).

De acuerdo con Mead (1934), mediante el rol social los más jóvenes aprenden a asumir sus funciones y a entrar en la dinámica social en consonancia con los otros miembros. Las normas que rigen este proceso de interacción generan expectativas, pero ninguna sociedad posee un consenso total sobre las mismas.



Por consiguiente, parece que los roles sociales son creados gracias a la interacción dinámica entre las y los ejecutores y el resto de la comunidad (citado en García-Leiva, 2005).

Escartí, Misitu y Gracia (1988) nos dicen que los papeles sociales, junto con sus expectativas, forman parte de los valores culturales e influyen en el comportamiento de las personas. Por ello, a mayor solidez de la estructura social y mayor aceptación de dichas expectativas, más consistencia adquiere la ideología que mantiene el sistema. Se perpetúan así los roles y en consecuencia las desigualdades que éstos conllevan. La separación por roles, que adquiere carácter de norma, presenta un claro efecto sobre la identidad de género, ya que los roles definen la mayoría de las actividades de las personas, así como los mecanismos para participar en la sociedad (citado en García-Leiva, 2005).

Por lo tanto, por rol de género se entienden las prescripciones, normas y expectativas de comportamiento de lo femenino y de lo masculino: lo que realizo, defino y describo de mí ser persona. Desde pequeños/as se induce a las criaturas a ajustarse a situaciones socialmente estructuradas, que les dictan desde la forma de vestir, hasta la aplicación social del comportamiento social y afectivo. También existen diferencias de rol respecto a etnia y edad, otras referidas a la división sexual del trabajo, y a las formas de expresar sentimientos o construir relaciones (Pérez, 2008).

Díaz-Guerrero (1972) complementa al decir que ser hombre o ser mujer, tiene algo de natural, empero, más bien es resultado de todo un proceso psicológico, social y cultural a través del cual cada individuo se asume como perteneciente a un género, en función de lo que cada cultura decreta. Es decir, a través de un proceso de socialización permanente, cada persona incorpora el contenido de las normas, reglas, expectativas y cosmovisiones que existen alrededor de su sexo. En este sentido, cada cultura define, establece, da forma y sentido a un conjunto de ideas, creencias y valoraciones sobre el significado que tiene el ser hombre y el ser mujer, delimitando los comportamientos, las características e incluso

pensamientos y emociones que son adecuados para cada ser humano, con base en esta red de estereotipos o ideas consensuadas. A través de sus premisas, cada cultura entreteje las creencias relacionadas con el papel que hombres y que mujeres juegan en la sociedad, dando lugar a los estereotipos de género (citado en Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2005).

Entendemos, entonces, por estereotipo, aceptando la propuesta de Mackie (1973), a aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social (por ejemplo las y los alemanes, las y los gitanos, las mujeres), y sobre los que hay un acuerdo básico (citado en González, 1999). Un ejemplo sería el estereotipo de mujer en casa, la cual tendría que ser ama de casa, tener hijos/as, ser su cuidadora, ser tierna, paciente, abnegada, ordenada y limpia.

La relación entre los conceptos “estereotipo”, “prejuicio” y “discriminación” es muy estrecha. Este modo de abordar la relación existente entre estos términos parte de una concepción clave: la consideración de que están íntimamente unidos al concepto de actitud como un fenómeno compuesto por tres componentes: cognitivo (lo que sé del asunto), afectivo (emociones que me suscita) y conductual (la conducta, que como consecuencia, desarrollo) (González, 1999).

Definimos el “prejuicio” como el conjunto de juicios y creencias de “carácter negativo” con relación a un grupo social. Son considerados como fenómenos compuestos de conocimientos, juicios y creencias, y como tales constituidos por “estereotipos”; es decir, el estereotipo sería el componente cognitivo (juicio, creencia) de los prejuicios (que son siempre de carácter negativo). Es evidente que aunque existe una íntima conexión entre estereotipos negativos y prejuicios, existen multitud de estereotipos que no van asociados a prejuicios. Por ejemplo, los estereotipos positivos de multitud de grupos (se pueden citar la dulzura y sensibilidad atribuidas a las mujeres o la abnegación que se supone a padres y madres al cuidar a sus hijos/as). Sin embargo, también es preciso señalar que en ocasiones un estereotipo positivo sobre una categoría social va a conllevar un reconocimiento prejuicioso y dañino; acabamos de citar el caso de las mujeres,

consideradas delicadas, sensibles, débiles...a causa de lo cual la sociedad reacciona negándoles derechos y oportunidades, como el de acceder a trabajos considerados rudos tradicionalmente (González, 1999).

Pastor y Martínez-Benlloch (1991) añaden que los estereotipos parecieran inamovibles y delimitan el conjunto de creencias y prescripciones sobre el significado que tiene ser hombre o ser mujer en una cultura determinada. Es decir, se configuran a partir del significado que es otorgado ante la diferenciación sexual en los seres humanos (citado en Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2005).

No obstante, varones y mujeres no tienen las mismas posibilidades de acceder a los bienes, recursos y posiciones sociales. Los atributos y roles asignados al varón son más valorizados y tienen mayor prestigio. Por su parte, las mujeres en su conjunto no participan de igual manera de los ámbitos en los que se deciden cuestiones políticas, científicas y económicas (Caricote, 2006).

Rocha (2000) nos dice que partiendo de que los estereotipos de género están ligados a la masculinidad y a la feminidad, al menos en la cultura mexicana se encuentra que la visión del hombre está ligada al prototipo del rol instrumental, que se traduce en las actividades productivas, encaminadas a la manutención y la provisión de la familia, caracterizado por ser autónomo, orientado al logro, fuerte, exitoso y proveedor, en tanto la visión de la mujer se vincula a las actividades afectivas encaminadas al cuidado de los hijos e hijas, del hogar y de la pareja, así como a la posesión de características tales como la sumisión, la abnegación y la dependencia (citado en Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2005).

Sin embargo, Spence (1993), Koestner y Aube (1995) mencionan que es importante resaltar que de manera personal cada individuo se desarrolla a partir de su experiencia en interacción con el aprendizaje de roles, estereotipos y demás conductas. Esto no implica la asunción de los roles y actitudes de género, puesto que cada persona desarrolla su propio sentido de masculinidad y feminidad (citados en García-Leiva, 2005). A esta condición se le denomina identidad de género.

Entonces, la identidad de género, es la autclasificación como hombre o como mujer sobre la base de lo que culturalmente se entiende por hombre o mujer (López, 1988<sup>a</sup>; citado en García-Leiva, 2005). Es el conjunto de sentimientos y pensamientos que tiene una persona en cuanto miembro de una categoría de género (Carver, Yunger y Perry, 1995; citados en García-Leiva, 2005).

### **1.1.3 Equidad e igualdad**

La palabra equidad proviene del latín *aequitas* que significa “igual”. Sin embargo la aplicación de la palabra misma, es mucho mayor. La equidad nos habla de un principio de igualdad social, basado en normas y valores universales de justicia y equilibrio aplicado a las personas en derecho y plenitud (Pérez, 2008).

La equidad difiere de la igualdad en la amplitud del concepto. La equidad se refiere a un principio de justicia y de equilibrio social, mientras que igualdad habla de situaciones idénticas, indistintamente del concepto o lógica de aplicación. La equidad de género busca la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres para que participen en todos los ámbitos de la vida en igualdad de condiciones, con el fin de que redistribuyan no sólo los ingresos sino también el poder. Es eliminar con acciones afirmativas y con políticas públicas las barreras para igualar las oportunidades en salud, educación, no violencia, trabajo y fomento productivo, derechos humanos, familia, participación política y toma de decisiones, medio ambiente y medios de comunicación; de tal manera que todas las personas, sin importar género, etnia, sexo, condición social o edad, puedan disfrutar en condiciones de igualdad y equidad de estas oportunidades y beneficios (Pérez, 2008).

Por otro lado, está la igualdad, que es la semejanza de estatus social, derechos, responsabilidades y oportunidades, de los hombres y las mujeres respecto a la ley, y en su interacción en la sociedad. La igualdad entre hombres y mujeres está

establecida en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo 4º (Pérez, 2008).

Artículo 4º.- El varón y la mujer son iguales ante la ley. Ésta protegerá la organización y el desarrollo de la familia. (Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de Diciembre de 1974)...los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral (reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 07 de Abril del 2000; citado en Pérez, 2008, p. 22).

La igualdad puede referirse según Alfaro, Aguilar y Badilla (1999) a:

- *Igualdad de oportunidades*: es la situación legal en la que las mujeres y los hombres tienen iguales oportunidades para realizarse intelectual, física y emocionalmente, pudiendo alcanzar las metas que establecen para su vida desarrollando sus capacidades potenciales sin distinción de género, clase, sexo, edad, religión y etnia.
- *Igualdad de trato*: presupone el derecho a las mismas condiciones sociales de seguridad, remuneraciones y condiciones de trabajo, tanto para mujeres como para hombres.
- *Igualdad de derechos*: se trata de la situación real igualitaria en donde las mujeres y los hombres comparten igualdad de derechos económicos, políticos, civiles, culturales y sociales.

Según Flores (2001), la noción de igualdad está vinculada a la de identidad, entendida como connotación de semejanza, hecho que entra en contradicción con su acepción que connota diferencia, provocando así dificultades para las prácticas igualitarias. La diferencia se convierte en una noción hegemónica que constituye un objeto único a ambos sexos, es una noción ideológica que justifica y naturaliza los efectos de la cultura, creando dicotomías sociales que orientan la percepción de la diferencia e instituyen el sistema de género (citado en Meza, 2002).

Así, pues, mientras que la igualdad es entendida como un término en el marco legal, que exige que ambos sexos gocen de lo mismo indistintamente, la equidad habla de igualdad social a partir de las diferencias; es decir, hombres y mujeres tenemos diferencias anatómicas, fisiológicas y genéticas, sin embargo en ambos casos somos merecedores/as de respeto, de derechos, de oportunidades, sin olvidar que también tenemos diferencias y que esas diferencias no serán entonces un motivo para hacernos menos o más ante el otro sexo.

Para atender las necesidades que surgen a partir de la diferenciación por género, es necesario analizarlas desde otra perspectiva, la perspectiva de género, que de acuerdo a la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, Ley publicada el 1º de febrero de 2007, menciona:

Una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones (citado en Pérez, 2008, p. 10).

La perspectiva de género es entonces una herramienta de análisis, que utilizaremos, para observar y describir el comportamiento entre hombres y mujeres.

En los últimos años, la Psicología social se ha interesado, en lo que al género se refiere, principalmente en tres tipos de creencias: los estereotipos de género como conjunto estructurado de creencias culturalmente compartidas sobre un sinnúmero de aspectos sobre cómo son y cómo se comportan hombres y mujeres; la identidad de género, entendido como identidad sobrevenida de la pertenencia a un grupo, como autopercepción en términos femeninos y masculinos; y la ideología de

género referida esencialmente a las actitudes sobre las funciones (roles) y responsabilidades consideradas apropiadas para hombres y mujeres (Ramos y Luzón, 2008).

## **1.2 ¿Qué es la Psicología Social?**

A pesar de la gran diversidad y variabilidad que existe entre los seres humanos, es un hecho básico que el contacto con otras personas desempeña un rol crucial en nuestras vidas, ya que las otras personas son habitualmente la fuente tanto de nuestras principales formas de placer como de dolor, de nuestros momentos de satisfacción como de frustración y fracaso. Por esto no es sorprendente que ocupemos una gran parte del tiempo interactuando con otros/as, pensando acerca de otros/as, tratando de entenderlos/as y de extraer algunos principios básicos que nos ayuden a predecir su conducta en el futuro (Barra, 1998).

La Psicología Social estudia la conducta, porque ésta se puede observar y medir. Pero la palabra conducta hace referencia no sólo a actividades motoras muy evidentes (como correr, besar, saltar), sino también a acciones más sutiles, como elevar las cejas o sonreír, y por supuesto a lo que decimos y escribimos. En este sentido, la conducta es públicamente verificable. El significado de dicha conducta depende de la perspectiva teórica, los antecedentes culturales o la interpretación personal (Hogg y Vaughan, 2008).

La Psicología Social no sólo está interesada en la conducta, sino también en los sentimientos, los pensamientos, las creencias, las actitudes, las intenciones y los objetivos. Éstos no son directamente observables, pero pueden ser inferidos a partir de la conducta (Hogg y Vaughan, 2008).

Es acerca de éstos y otros aspectos de nuestra relación con las otras personas que trata la psicología social, cómo percibimos a los/as otros/as, cómo desarrollamos ciertos sentimientos hacia ellos/as, qué esperamos de los/as

otros/as y a qué atribuimos sus conductas, cómo las personas se comunican lo que piensan y sienten, cómo reaccionamos a los diversos intentos de influencia de que somos objeto continuamente por parte de personas y/o grupos (Barra, 1998).

Entonces, lo que hace social a la psicología social es el estudio sobre la manera en la que la gente es afectada por la presencia física de otras personas o su presencia imaginada o incluso su presencia implícita. Esta última influencia es más compleja y considera el carácter social fundamental de nuestras experiencias como seres humanos. Por ejemplo, tendemos a pensar con palabras, las palabras derivan del lenguaje y la comunicación, y el lenguaje y la comunicación existen sin interacción social. El pensamiento, que es una actividad internalizada y privada que puede ocurrir aun estando solos, se basa claramente en la presencia implícita (Hogg y Vaughan, 2008).

Raven y Rubin (1983) mencionan que aunque formulada hace varias décadas, la definición dada por Gordon Allport es para muchos la que mejor refleja las características distintivas de la psicología social actual. Afirmó Allport (1968) que "la psicología social es una disciplina en la cual las personas intentan comprender, explicar y predecir cómo los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos son influenciados por los pensamientos, sentimientos y acciones percibidos, imaginados o implícitos, de otros individuos" (citados en Barra, 1998, p. 63).

Para lograr explicar el comportamiento social, los/as psicólogos/as sociales se basan en distintas teorías, una de las más representativas es la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, la cual, de manera resumida, indica que aprendemos a comportarnos por medio de modelos, imitando desde pequeños/as conductas que observamos y que más adelante aprendemos a discriminar.



### 1.2.1 El Aprendizaje Social

Bandura (1988) es el autor que más en profundidad ha tratado el aprendizaje social. Es la vida social y el componente social del humano el que incide en el aprendizaje. Y es la conducta imitativa de éste la que explica por sí misma, determinados comportamientos, sin tener que recurrir a otras explicaciones. Sin embargo, Bandura (1998) incide también en la implicación de los procesos cognitivos individuales y sociales. El individuo no actúa siempre y únicamente de acuerdo a las contingencias y estímulos ambientales, sino que dispone de pautas internas que le permite someter a juicio la adecuación o no de una determinada conducta imitativa y estimular su reproducción o rechazo, con lo que dichas pautas actúan de filtro ante el comportamiento, constituyendo la actuación personalizada (personalidad), garantizando a la conducta cierta consistencia y estabilidad aun a pesar de que cambien las circunstancias exteriores (Citado en Aguirre, 1995)

...los seres humanos son organismos auto-organizados, preactivos, reflexivos y autorregulados y no meramente organismos reactivos modelados y manejados por los acontecimientos ambientales o por fuerzas internas. El auto-desarrollo humano, su adaptación y cambio están insertos en los sistemas sociales. La actuación personal y la estructura social operan como co-determinantes en una estructura causal integrada y no en una dualidad seccionada (citado en Del Río, Álvarez y Del Río, 2004, p. 196).

Las variables o influencias ambientales (modelado, instrucción, persuasión social) afectan a las personas en crecimiento, pero tanto su influencia como la conducta resultante son medidas por factores cognitivos personales (expectativas, autopercepciones, metas, intereses, etc.) y, a su vez, el mismo ambiente es transformado, pues el sujeto selecciona, influye y construye sus entornos específicos. Los agentes sociales aportan información e intervienen como modelos (Aguirre, 1995).

Entonces, dos de los principales mecanismos a través de los cuales aprenden los individuos son el modelado y el reforzamiento social. El modelado o conducta imitativa se refiere al fenómeno del aprendizaje a través de la observación. La teoría del aprendizaje social de Bandura (1998) se basa principalmente en este importante concepto. Según Bandura (1988), la conducta puede explicarse mejor como función del aprendizaje observacional. El reforzamiento social se basa en la noción de que es probable que las conductas que reciben una recompensa se repitan (citado en Richard, 2009).

Al observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus repuestas, el/la observador/a (imitador/a) puede aprender respuestas nuevas o variar las características de las jerarquías de respuestas previas, sin ejecutar por sí mismo ninguna respuesta manifiesta ni recibir ningún refuerzo directo (Aguirre, 1995).

Según Bandura y McDonald (1963), la imitación es, en este sentido, un aspecto esencial del aprendizaje. Incluso en los casos en que se sabe que hay algún estímulo capaz de suscitar una aproximación a la conducta deseada, la provisión de modelos puede acortar considerablemente el proceso de adquisición de la misma (citado en Aguirre, 1995).

Hasta aquí, podemos observar que en el aprendizaje ocurre más que un estampado automático de las respuestas precedentes basado en el reforzamiento. Bandura (1986b) ofrece su nuevo conjunto de conceptos teóricos para entender los acontecimientos complejos que deben de ocurrir al interior de la gente para que la observación de los modelos produzca cambios en el desempeño. En resumen, el/la aprendiz debe observar la conducta, recordarla, ser capaz de emitirla y estar motivado para hacerlo. A continuación se presentan estos procesos con mayor detalle (citado en Cloninger, 2003):

- Procesos de atención: observación de la conducta

No se aprenderá nada que no sea observado. En el modelado influyen varias características del modelo (distintivo, valencia afectiva, complejidad,

prevalencia, valor funcional) y del/la observador/a (capacidades sensoriales, nivel de excitación, motivación, disposición perceptual, reforzamiento pasado).

- Procesos de retención: recordarlo

La retención ocurre por medio de las representaciones en la imaginación (como las imágenes de lugares o personas que son familiares) y mediante la codificación verbal, la cual puede ser mucho más eficiente.

- Procesos de reproducción motora: hacerlo

Las conductas modeladas deben entonces ser reproducidas posteriormente a partir de lo que se recuerde de su codificación. No es posible emitir ninguna respuesta que exceda la capacidad física del individuo. Las conductas complejas pueden reproducirse combinando sus elementos componentes, si se conocen.

- Procesos motivacionales: desearlo

Bandura distingue con claridad entre aprendizaje y desempeño. A menos que una persona esté motivada, no producirá la conducta aprendida. Esta motivación puede provenir del aprendizaje externo o puede provenir del reforzamiento vicario, basado en la observación de que los modelos son recompensados.

### **1.2.2 La perspectiva del rol**

Según Shaw y Costanzo (1970), la llamada teoría del rol no constituye un marco de referencia teórico propiamente dicho, sino más bien un conjunto de constructos aislados acerca del funcionamiento de las personas en un contexto social. Además, el concepto de rol ha sido considerado desde muchas perspectivas teóricas, tales como del aprendizaje, cognitiva, del campo, sociocultural y dinámica. Las características especiales de esta orientación, que no se aplican al

resto de las perspectivas mencionadas, se derivarían en parte de las siguientes consideraciones acerca de la utilización del concepto de rol por parte de diversos campos y autores/as (citados en Barra, 1998).

1) Históricamente, el concepto de rol proviene del ámbito dramático y teatral, donde se refiere a la caracterización que un/a actor/actriz debe representar en el contexto de una determinada obra.

2) Desde ese origen el concepto llegó al lenguaje de las ciencias sociales, manteniendo básicamente su mismo sentido. Se refiere a las funciones que una persona realiza cuando ocupa una particular posición (caracterización) dentro de un contexto social particular.

3) Así como el rol de un/a actor/actriz se define parcialmente por los roles que desempeñan los/as otros/as actores/actrices en la misma representación, el rol de una persona es parcialmente dependiente de los roles de los otros relacionados con ella en el contexto social.

4) La evolución del concepto de rol en las ciencias sociales ha seguido un camino verdaderamente transdisciplinario, recibiendo contribuciones provenientes de los campos de la antropología, sociología y psicología.

5) Los primeros autores que desarrollaron conceptos de rol lo hicieron mientras intentaban el estudio de otros aspectos de sus respectivas disciplinas. Así, William James (1890) y G.H. Mead (1934) estaban interesados particularmente en el estudio del yo, mientras que Durkheim (1915) y otros sociólogos estaban interesados en las costumbres, normas y estructuras sociales (citados en Barra, 1998).

6) Esta contribución cruzada de ideas desde las diversas ciencias sociales condujo a la emergencia de un sistema de referentes lingüísticos y conceptuales llamado teoría del rol, que no puede ser clasificado como psicológico, sociológico o antropológico.

Mientras la Sociología ha estado enfocada preferentemente en los aspectos estructurales del rol, la Psicología Social se ha interesado primariamente en la relevancia de los roles para un análisis funcional de las interacciones conductuales.

Deutsch y Krauss (1970) mencionan que el concepto de rol puede ser conceptualizado de tres maneras principales (citados en Barra, 1998):

- a) Rol prescrito: expectativas referentes al comportamiento de un individuo hacia los/as ocupantes de otras posiciones.
- b) Rol subjetivo: expectativas que el individuo percibe como aplicables a su propio comportamiento cuando interactúa con los ocupantes de otras posiciones.
- c) Rol desempeñado: comportamientos manifiestos del individuo cuando interactúa con los ocupantes de otras posiciones.

El concepto de rol está directamente relacionado con el de posición o status de una persona en un determinado sistema social. El status, que puede ser adscrito o adquirido, es un concepto relacional que caracteriza a una persona en función de su interacción con personas de otras posiciones en un determinado "sistema de status". El concepto de rol alude a las normas y expectativas que se aplican a un individuo que ocupa una determinada posición social o status. Estas expectativas especifican los comportamientos que el individuo puede dirigir adecuadamente hacia los/as ocupantes de otras posiciones y, recíprocamente, los comportamientos que aquellos pueden dirigir adecuadamente hacia el individuo (Barra, 1998).

El conflicto de rol surge debido a que una persona habitualmente desempeña varios roles, o a que un solo rol puede involucrar demandas incompatibles. Existe conflicto inter-rol cuando las expectativas asociadas con diversas posiciones de un individuo son incompatibles entre sí, mientras que existe conflicto intra-rol cuando son incompatibles las expectativas asociadas con una misma posición (Barra, 1998).

Shaw y Costanzo (1970) dicen que las fuentes de las expectativas conflictivas ya sea para el conflicto inter-rol o intra-rol pueden ser la persona misma, sus compañeros/as de rol, la sociedad en general, o alguna combinación de estos factores (citados en Barra, 1998).

Algunos autores/as han destacado el hecho de que en el proceso de interacción con su ambiente social, un individuo percibe que los/as otros/as reaccionan hacia él/ella, y él/ella mismo/a empieza a reaccionar frente a sus propias acciones y atributos personales de la manera en que espera que otros lo hagan. Esta capacidad para asumir el punto de vista de los otros y para considerarse a sí mismo como un objeto, da origen al concepto de sí- mismo (Barra, 1998).

En la medida que un individuo es capaz de asumir el rol de otros/as, puede responderse a sí mismo desde la perspectiva de ellos, y por lo tanto convertirse en objeto para sí mismo. El ser un objeto social para sí implica que el individuo concede a sus gestos o comportamientos significados similares a los que tienen para las personas que le rodean. A partir de esta capacidad para asumir el rol de otros individuos hacia sí mismo, se desarrolla lo que Mead (1934) llama el/la "otro/a generalizado". El/la otro/a generalizado/a es el conjunto organizado de actitudes comunes a un grupo, y que son asumidas por el individuo como contexto para su propio comportamiento (citado en Barra, 1998).

Según Deutsch y Krauss (1970), el sí-mismo es un fenómeno en desarrollo que surge de la interacción con otros individuos, y este desarrollo ocurre en dos etapas: el juego (play) y el juego de reglas (game) o deporte. En el juego el/la niño/a asume un conjunto de roles, lo que le permite la oportunidad de explorar las actitudes de los otros hacia él, y aprender a considerarse desde un punto de vista externo. Pero es en el juego de reglas o deporte, un tipo de actividad social organizada, donde las actitudes de los otros se asimilan en un otro generalizado coherente. Aquí las acciones del/la niño/a están determinadas por su expectativa de las acciones de los/as otros/as, llegando a ser el/la "otro/a" en este caso una organización de las actitudes de todos los que están comprometidos en el mismo

proceso o actividad. De esta manera se adquiere experiencia del propio grupo social como una comunidad organizada de actitudes, normas, valores y metas que regulan el comportamiento propio y el de los otros (citados en Barra, 1998).

### **1.2.3 El aprendizaje social, la perspectiva del rol y su relación con el género**

Según Lamas (1997), desde la perspectiva psicológica el género es una categoría en la que se articulan tres instancias básicas: 1) la asignación del sexo, a partir de la apariencia externa de los genitales, 2) la identidad de género, que se establece en el/la infante cuando adquiere el lenguaje, entre los 2 y 3 años, lo que lo/la hace identificarse en todas sus manifestaciones como “niño” o “niña”, y 3) el papel de género, que se forma con el conjunto de normas y prescripciones que la sociedad y la cultura determinan sobre el comportamiento femenino o masculino. Se asume este rol, como una construcción social que nos remite a pensar en que aquellos atributos “naturales” asignados a hombres y mujeres, en realidad, son características construidas socialmente y que no están determinadas por la biología (citada en López, 2007).

La teoría del aprendizaje social de Bandura, en relación con el género, implica el modo en que tanto hombres como mujeres aprenden comportamientos y roles sociales establecidos según su género. Existen componentes esenciales que influyen en el aprendizaje, como lo es la imitación (aprendizaje por observación), el control social y el proceso de socialización (Espinosa, 2013).

La imitación, que es un componente de la teoría del aprendizaje social, supone un aprendizaje por observación, mirar y estar al tanto de las acciones y comportamientos de los/as demás. Si esas acciones y comportamientos son considerados deseables por el/la observador/a, el/la observador/a puede emular los patrones de comportamiento observados por ellos/as mismos/as. Por otra parte, el aprendizaje de los roles de género, referido a cómo aprender a "actuar"

como un niño o niña, hombre o mujer, o masculino o femenino se facilita observando a los/as demás en un contexto social. Por ejemplo, la idea de que "los hombres son más fuertes que las mujeres" se puede presentar en gran medida en los dibujos animados de niños a través de los medios de comunicación y antes de que se haya observado ningún ejemplo explícito de "superioridad física de un varón" en cualquier manifestación de la vida real del punto de vista de la niña. Un niño está aprendiendo a actuar a través de la observación del mensaje que se está presentando a través de los medios de comunicación (Espinosa, 2013).

Los medios de comunicación tienen la capacidad de difundir ampliamente e insertarse en la identidad de alguien, reproduciendo aquellas etiquetas, nociones y eventos manufacturados respecto a los roles de género asignados socio-culturalmente (Espinosa, 2013).

La socialización implica que una persona asimile y asuma colectivamente los valores compartidos, los hábitos y las normas específicas para una familia, una comunidad o una sociedad entera. Por ejemplo, una niña nacida en una familia en la que se valoran las cualidades femeninas tradicionales (la comprensión, la delicadeza y la sumisión) y un niño nacido en una familia en la que se valoran las cualidades masculinas tradicionales (la fuerza, la espontaneidad y una tolerancia razonable para la agresión) son ambos productos (de acuerdo a la teoría de la socialización) de los valores compartidos y las expectativas de las familias en las que nacieron (Espinosa, 2013).

Subirats (1999) menciona que "la sociedad ha creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y mujeres, prescripciones sobre lo que deben hacer y sobre cómo deben actuar los individuos en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros (femenino y masculino) y tienen una serie de características complejas: la diferencia entre lo femenino y lo masculino son los perfiles internos en las distintas culturas" (citado en López, 2007, p. 6).



Los géneros masculino y femenino no pueden ser considerados como modelos de comportamiento que los individuos aceptan de modo pasivo, ya que mantienen una relación lógica entre el individuo y género, de modo tal que los géneros conforman a los individuos y a su vez modifican los géneros, al implantar cambios en la manera de ponerlos en práctica (López, 2007). Ahora sabemos que no existe una sola feminidad, ni una sola masculinidad, es decir, existe variedad en cada uno de los casos, con características propias para cada cual.

En consecuencia, la perspectiva de género es una manera de interpretar los fenómenos sociales a partir de las relaciones entre hombres y mujeres (López, 2007).

Las prácticas y los estilos de crianza, contribuyen a reproducir modelos de conducta establecidos socialmente (López, 2007). Siendo la familia, la primera esfera de socialización de los infantes, es ahí donde ellos/as aprenden a reproducir aquellos roles y estereotipos asignados socio-culturalmente (roles sexuales y de género), lo cuales son reforzados continuamente por las siguientes esferas socializadoras a las que los infantes tienen acceso, sin dejar de lado el reforzamiento por parte de los medios de comunicación.

La escuela, se podría decir que es la segunda esfera de socialización con la que los/as niños/as tienen contacto, es ahí donde se refuerzan o castigan algunas de las conductas aprendidas en casa, en la escuela también se tienen que cubrir ciertos roles, así como representar los aprendidos en el hogar. En el caso de los roles de género, se mantienen en todas las esferas donde se socialice, por lo tanto, en la escuela existe una representación distinta de las formas de comportarse siendo hombres o mujeres, pero no sólo como alumnos o alumnas, sino también como profesores/as o trabajadores/as de dicha institución, infringiendo reglas, que si bien están estipuladas como iguales para todos/as, dentro de la institución no se aplican de la misma manera, estas condiciones de desigualdad, se legitiman socialmente, y se comienza a desarrollar, lo que llamamos violencia encubierta. No sólo hay que entender qué es la violencia, para

diferenciarla e identificarla, sino también entender cómo es la violencia hacia y de las mujeres y cómo es la violencia hacia y de los hombres, y en este caso, cómo se desarrolla y previene la violencia en el ámbito escolar, lo cual será el tema a desarrollar en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 2. VIOLENCIA DE GÉNERO Y BULLYING

### 2.1 Violencia vs. Agresión

La conducta agresiva es un comportamiento básico y primario en la actividad de los seres vivos, que está presente en la totalidad del reino animal (Carrasco y González, 2006).

El concepto de agresión se ha empleado históricamente en contextos muy diferentes, aplicado tanto al comportamiento animal como al comportamiento humano infantil y adulto. Procede del latín *agredi*, una de cuyas acepciones, similar a la empleada en la actualidad, connota “ir contra alguien con la intención de producirle daño” (Carrasco y González, 2006, p. 8).

Buss (1961) dice que la agresión es la “respuesta que produce un estímulo doloroso en otro organismo” (p. 8); mientras que Anderson y Bushman (2002) describen a la agresión como “cualquier conducta dirigida hacia otro individuo, que es llevada a cabo con la intención inmediata de causar daño” (citados en Carrasco y González, 2006, p. 8).

Por otro lado, está la violencia, la cual contempla diversidad en sus definiciones, a continuación, se presentarán algunas:

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

Héritier (1996) menciona:

Llamamos violencia a toda situación de naturaleza física o psíquica susceptible de entrañar el terror, el desplazamiento, la tristeza o desgracia, el sufrimiento o muerte de un ser vivo. Todo acto de intrusión que tiene por efecto voluntario o involuntario la desposesión o la no posesión del prójimo, el daño o destrucción de objetos inanimados (eso por hablar de otros aspectos de la violencia contemporánea). La mujer es el cuerpo primero que ejemplifica esa intrusión, que fractura su cuerpo, piénsese en la violación. El cuerpo concebido como un territorio cercado físico y moral... Se trata de un medio de expresión y acción enfocada a satisfacer deseos imponiendo su poder, su voluntad sus ideas sobre el prójimo...se adquiere por educación (citado en Sánchez, 2007, p. 256).

Según Corsi (1995) “el uso de la violencia constituye una manera de resolver conflictos interpersonales. La violencia implica eliminar obstáculos que se oponen al ejercicio del poder. Para que la conducta violenta sea posible tiene que darse una condición: la existencia de un desequilibrio del poder, que puede ser permanente o momentáneo. La conducta violenta es sinónimo de abuso de poder, en tanto sea utilizado para ocasionar daño a otra persona; consideramos a la violencia como una situación en la que una persona con más poder abusa de otra con menos poder” (citado en Sánchez, 2007, p. 256).

Se advierte que la violencia implica el uso de la fuerza para producir daño en otros/as. En sentido amplio, se puede hablar de violencia política, económica, social. El uso de la fuerza remite al concepto de poder, a la capacidad de dominio y, por tanto, a la posibilidad de un arriba y un abajo reales o simbólicos, que adoptan habitualmente la forma de papeles sociales complementarios: padre o madre-hijo/a, hombre-mujer, maestro/a-alumno/a, entre otros (Sánchez, 2007).

La Organización Mundial de la Salud (2003) añade que “la noción de lo que son comportamientos aceptables e inaceptables, o de lo que constituye un daño, está

influida por la cultura y sometida a una continua revisión a medida que los valores y las normas sociales evolucionan” (citado en Sánchez, 2007, p. 257).

Entonces, la violencia se entenderá como todo acto intencional que por acción u omisión se vale de la fuerza física o simbólica para dañar a otros/as de manera física, psicológica, sexual o económica, y que en algunos casos va acompañado con la expectativa de obligar al/la que se domina a actuar de una forma determinada (Sánchez, 2007).

El término violencia se suele emplear para referirse a conductas agresivas que se encuentran más allá de lo “natural”, en sentido adaptativo, caracterizadas por su ímpetu, intensidad, destrucción, perversión o malignidad, mucho mayores que las observadas en un acto meramente agresivo, así como por su aparente carencia de justificación, su tendencia meramente ofensiva, contra el derecho y la integridad de un ser humano, tanto física como psicológica o moral, su ilegitimidad, ya que suele conllevar la ausencia de aprobación social, e incluso su ilegalidad, al ser a menudo sancionada por las leyes. Las características de la violencia apuntadas no son elementos definitorios de la agresión, ya que, a veces, una conducta agresiva puede ser legítima, no tiene por qué ser ilegal, puede emplearse para defenderse de un ataque externo, y a menudo, posee un motivo que justifica su aparición, de lo que se deduce que no se puede equiparar todo acto agresivo con la violencia (Carrasco y González, 2006).

Habitualmente, los términos agresión o agresividad suelen emplearse para etiquetar comportamientos “animales”, mientras el concepto violencia suele reservarse para describir acciones “humanas”. Esto es debido a que los/as etólogos/as han detectado agresiones en toda la escala animal, no así la violencia, que es exclusiva del ser humano (Carrasco y González, 2006).

Existen distintos tipos de violencia, entre los que están los siguientes:

1. Violencia física: según Whaley (2001) se refiere a las acciones violentas que perjudican la integridad corporal, que van desde una bofetada hasta lesiones que causan la muerte de la víctima (citado en Gómez, 2003).
2. Violencia Psicológica: según Castro y Casique (2006) se refiere a formas de agresión reiterada que no inciden directamente en el cuerpo de las personas, pero sí en su psique (comparaciones ofensivas, humillaciones, encierros, prohibiciones, coacciones, condicionamientos, insultos, reclamos, falta de respeto en las cosas ajenas, amenazas). Su identificación es la más difícil de percibir ante el uso de metáforas y la ausencia de evidencias (citado en Instituto Nacional de las Mujeres, 2006).
3. Violencia Económica o Patrimonial: formas de agresión con el fin de controlar tanto el flujo de recursos monetarios que ingresan al hogar, o bien la forma en que dicho ingreso se gasta, como la propiedad y uso de los bienes muebles e inmuebles que forman parte del patrimonio de la pareja (reclamos de dinero, amenazas o incumplimiento con relación a dar el gasto, usurpación de bienes materiales, prohibiciones de trabajar o estudiar) (INMUJERES, 2006).
4. Violencia Sexual: toda forma de conducta, consistente en actos u omisiones, ocasionales o reiterados, y cuyas formas de expresión incluyen inducir a la realización de prácticas sexuales no deseadas o que generen dolor, práctica de la celotipia para el control, manipulación o dominio de la persona y que generen un daño. Su expresión más evidente es la violación (INMUJERES, 2006).

La violencia de tipo física, psicológica, económica y sexual entre las personas, se manifiesta en distintos ámbitos, como lo es el familiar, el social-comunitario y el escolar, la violencia se manifiesta en formas distintas por hombres y por mujeres, y se representa en los distintos ámbitos según las características y herramientas que posean las personas, lo cual los coloca en posición de agresores/as o víctimas.

Además de estos tipos de violencia, tenemos aquella denominada violencia de género, la cual está también inserta en los distintos ámbitos de la vida diaria, siendo ejemplos de ésta la violencia entre las parejas (celos, chantaje, golpes, humillaciones), las violaciones (en el trabajo, en la escuela, en el hogar), el tráfico de personas, la pornografía, el lenguaje sexista, la discriminación por género (en la escuela, en el trabajo), entre otras (Secretaría de Seguridad Pública, 2012).

### **2.1.1 Definición, características y tipos de violencia de género**

Según la Organización de las Naciones Unidas (1995) la violencia de género “es todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada” (citado en Mora, 2008, p. 15).

A manera de complemento se podría decir que con la expresión violencia de género queremos significar aquella violencia que se desprende del hecho mismo de ser mujer o de ser hombre y que se dirige de un género hacia el otro. Aunque hay formas poco estudiadas de la violencia (generalmente psicológica) de la mujer hacia el hombre, la violencia más frecuente y multifacética es la del hombre hacia la mujer. Algunos/as autores/as plantean una estrecha vinculación entre la violencia estructural y la de género. De acuerdo con Breith (1993) la violencia de género “forma un solo cuerpo con las injusticias estructurales y alimenta la lógica imperante de una cultura violenta donde se nos trata de acostumbrar al dominio de unos/as a otros/as como forma natural de vida y sustento ideológico de una sociedad de subordinación” (p. 14). Para Kaufman (1999) esta violencia representa “muchas cosas a la vez. Es el hombre individual ejerciendo poder en relaciones sexuales y, al mismo tiempo, la violencia de una sociedad jerárquica, autoritaria, sexista, clasista, militarista, racista, impersonal e insensata, proyectada

a través de un hombre individual hacia una mujer individual” (citados en Banchs, 1996, p. 14)

Se podría postular entonces que la violencia de género es consecuencia de las prácticas culturales y sociales (Sánchez, 2007).

La cultura marca a los seres humanos con el género, y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Los géneros femenino y masculino son elementos de construcción social, constantemente afectados por el poder social que impone un tipo de feminidad a través de un determinado sistema sexo/ género; como consecuencia, está abierto al cambio, es objeto de interpretación, y sus significados y su jerarquía cambian con el tiempo (Flores, 2005).

Para Bourdieu (1989), cuando dichas definiciones de lo femenino y de lo masculino no son modificables, los efectos de estas construcciones, en nuestra cultura y en la sociedad en general, son los de la violencia simbólica, concepto que abre un espacio para comprender y para problematizar procesos “habituales” en la comunicación y en la interacción interpersonal e institucional, mediante los cuales se demarcan posiciones y relaciones sociales, se establecen maneras aceptadas de pensar, de nombrar, de ver o de no ver, de mantener en silencio; en suma, de producir sentidos de realidad y determinados órdenes sociales, en los cuales el orden de género ocupa un lugar central y estructurante del conjunto (citado en Flores, 2005).

Dallos (1994) dice que bajo esta perspectiva se encuentran los modelos socioculturales y las propuestas feministas; en ambos casos se señalan las diferencias en los deberes y expectativas por género, criticando fuertemente el patriarcado, como una manifestación masculina de dominación que ha existido histórica y culturalmente (citado en Sánchez, 2007).

La mujer se debe al otro, a los otros, mientras el hombre se debe a sí mismo y los demás se deben a él. Las características femeninas más valoradas son: la



sumisión, la abnegación, la renuncia. Se puede decir que la mujer nace a la vida social subvalorada y el hombre, por su parte, nace a la vida social valorado (Sánchez, 2007).

A *grosso modo* podemos distinguir cuatro tipos de violencia de género:

- a) Sexismo. Se entiende como una actitud dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a los grupos basados en el sexo biológico. Conceptualmente, toda evaluación (en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual) que se haga de una persona atendiendo a la categoría sexual biológica a la que pertenece puede ser etiquetada como sexista, tanto si es negativa como positiva y tanto si se refiere al hombre como a la mujer. No obstante, en este campo de investigación ha habido cierta tendencia a circunscribir el sexismo a la actitud negativa hacia las mujeres, como forma de violencia (Expósito, Moya y Glick. 1998).

Se puede hablar de la existencia de un viejo y de un nuevo sexismo. El primero, también denominado sexismo tradicional sería, según Glick y Fiske (1996), una “actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo” (p. 161). Este sexismo se articula en torno a tres ideas: 1) el paternalismo dominador (las mujeres son más débiles e inferiores a los hombres, legitimando la necesidad de la figura dominante masculina); 2) la diferenciación de género competitiva (las mujeres son diferentes y no poseen las características necesarias para gobernar las instituciones sociales, siendo su ámbito la familia y el hogar); y 3) la hostilidad heterosexual (las mujeres, debido a su “poder sexual”, son peligrosas y manipulan a los hombres) (citado en Expósito, Moya y Glick, 1998) .

El nuevo sexismo, según Glick y Fiske (1996), es el sexismo ambivalente porque está formado por dos componentes claramente diferenciados (aunque relacionados): el sexismo hostil y el sexismo benévolo. El primero coincide básicamente con el viejo sexismo. El sexismo benévolo es definido

como un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son sexistas en cuanto las considera de forma estereotipada y limitada a ciertos roles, pero que tiene un tono afectivo positivo (para el perceptor) y tiende a suscitar en éste conductas típicamente categorizadas como prosociales (p. ej., ayuda) o de búsqueda de intimidad (citados en Expósito, Moya y Glick, 1998).

- b) Discriminación de género. Es aquella que se ejerce a partir de la construcción social que asigna determinados atributos socio-culturales a las personas a partir de su sexo biológico y convierte la diferencia sexual en desigualdad social. La discriminación por género tiene su anclaje en antiguos estereotipos culturales y sociales que prescriben y determinan roles y funciones para varones y mujeres. Son estas prácticas discriminatorias las que excluyen y condicionan cotidianamente el acceso de las mujeres a sus derechos (Mouratian, 2012).

Ilustra esa discriminación el reforzamiento de estereotipos y roles sexistas en la socialización familiar, en la educación formal, en los medios de comunicación, así como la desigualdad de oportunidades en el campo laboral, profesional y en general en la esfera tanto pública como privada. Estas formas de discriminación son violentas en la medida en que contribuyen a consolidar en el imaginario social la creencia en la existencia de desigualdades entre mujeres y hombres, conduciéndonos a percibir fuerza y poder como atributos inherentes al hombre y debilidad y sumisión como características intrínsecas de la mujer. Hechos de cultura se hacen pasar como hechos de natura (Banchs, 1996).

- c) Femicidio vs. Femicidio. El origen del término femicidio se atribuye a las feministas anglosajonas de la década de los noventa. El término *femicide* apareció por primera vez en una novela para referirse al asesinato de una mujer, pero fue la socióloga y activista Diane Russell (1982) quién teorizó sobre este concepto definiéndolo como “el asesinato de mujeres por el hecho de ser mujer” (p. 4) y más adelante, junto con Jane Caputi (1990)

como “el asesinato de mujeres realizado por hombres motivado por odio, desprecio, placer o un sentido de propiedad de las mujeres” (p. 4), exponiendo así claramente el matiz sexista de estos crímenes (citadas en Mundubat, 2009).

Y el femicidio es entendido según Carcedo (2006) como “la mortalidad materna evitable, por aborto inseguro, por cáncer y otras enfermedades femeninas, poco o mal tratadas, y por desnutrición selectiva de género” (p. 26). Desde esta perspectiva se incluyen en el femicidio las muertes de mujeres provocadas por acciones u omisiones que no necesariamente constituyen delito, básicamente porque carecen, en general, del elemento subjetivo que requieren los delitos contra la vida, la intención de matar a otra persona, o son conductas que no pueden ser imputadas a una persona determinada, sin perjuicio que pueden dar cuenta de violaciones a los derechos humanos por el incumplimiento de las obligaciones del Estado relativas a la garantía del derecho a la vida de las mujeres (citada en Toledo, 2009).

- d) Violencia escolar con perspectiva de género. Incluye conductas disruptivas, indisciplina, agresiones al profesorado, ausentismo y acoso escolar, entre otras, que pueden aparecer asociadas entre sí (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). El acoso escolar ha sido ampliamente estudiado, observándose relaciones interpersonales asimétricas en las que el/la agresor/a abusa de su poder y la víctima no puede detener las agresiones, que se repiten sistemáticamente en ausencia de provocación con la intención de herir y desmoralizar (Olweus, 1993). Este desequilibrio de fuerzas caracteriza una relación de dominio/sumisión, generada por la perversión de un conflicto (González de Rivera, 2002). Se conoce también como maltrato o acoso entre iguales (bullying) (Defensor del Pueblo, 2007; citados en Postiga, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009).

El acoso escolar es similar al laboral, diferenciándose no tanto por su naturaleza, como por la dirección de la violencia (González de Rivera,

2002). En contextos laborales, la relación interpersonal es vertical, siendo la jerarquía de la organización la que establece la asimetría de poder. En el acoso escolar, la violencia es horizontal—entre iguales— y son implícitas jerarquías sociales las que concretan su sentido (Vaillancourt, Hymell y McDougall, 2007; Jones, Haslam, York y Ryan, 2008). El sistema sexo/género, englobando el amplio conjunto de normas que transforman la sexualidad biológica en una “cultura de género”, es determinante en el desarrollo de estas jerarquías (Shute, Owens y Slee, 2008; citados en Postiga, *et al.*, 2009).

Estos resultados no pueden explicarse solo en función de las diferencias biológicas ligadas al sexo, sino también, y fundamentalmente, a través de la generalización transcultural de los estereotipos sexistas, en torno a lo que ha sido definido desde hace décadas como la dualidad de la existencia humana (Bakan, 1966). Dicha dualidad lleva a asociar lo masculino con una serie de características psicológicas denominadas de forma genérica: agencia-instrumentalidad (agresividad, acción, competitividad, dureza, insensibilidad...) y lo femenino con otras características presentadas como opuestas a las anteriores, a las que se ha denominado expresividad-comunalidad (ternura, empatía, debilidad, dependencia, pasividad, sensibilidad social, comprensión...). Características estrechamente relacionadas con la tradicional división sexista del mundo en dos espacios: el público, reservado exclusivamente para los hombres, y el privado, el único en el que podía transcurrir la vida de las mujeres (citado en Díaz-Aguado y Martín, 2011).

Una de las principales condiciones que contribuyen a la reproducción de la existencia de la dualidad de una generación a la siguiente, son las pautas de socialización sexistas, que enseñan a cada individuo a identificarse con la mitad de los valores: los masculinos o los femeninos y llevan a identificarse con problemas como la violencia, la falta de empatía, la tendencia al dominio y al control absoluto de otras personas, en el caso de

los hombres; y la dependencia, la debilidad, la sumisión y la pasividad, en el caso de las mujeres. Esta dualidad contribuye a la reproducción de un modelo de relación social, basado en el dominio y la sumisión, que subyace a la mayor parte de la violencia que se produce en situaciones cotidianas (Díaz-Aguado y Martín, 2011).

Como ejemplo de lo anterior, tenemos algunos estudios en los que se muestra cómo el acoso suele darse entre miembros del mismo sexo y, cuando no es así, se observa en las agresiones contenido sexual (Felix y McMahon, 2006; Shute, Owens y Slee, 2008). También es más probable que un testigo intervenga si pertenece al mismo sexo que la víctima y el/la agresor/a (Dijkstra, Lindenberg y Veenstra, 2007). En todas las edades son más frecuentes las agresiones verbales (Defensor del Pueblo, 2007), pero los chicos refieren más agresiones físicas, y las chicas agresiones más indirectas (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007). La incidencia es mayor en chicos, principalmente como acosador (Ortega y Monks, 2005; Veenstra et al., 2007; Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; citados en Postiga, *et al.*, 2009).

## **2.2 Violencia escolar**

Se puede decir, de manera general, que la violencia escolar es cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares. Puede ir dirigida hacia alumnos/as, profesores/as o personal administrativo. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aula, patio, lavabos, etc.), en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares (Serrano e Iborra, 2005).

Trianes (2000) agrega que en el contexto escolar tienen lugar multitud de comportamientos de carácter violento, entre los que se encuentran aquellos dirigidos hacia objetos, material escolar o bien aquellos dirigidos directamente hacia personas (el profesorado y los/as compañeros/as). Entre los primeros

podemos distinguir actos vandálicos como la rotura de pupitres y puertas, o las pintadas de nombres, mensajes y dibujos en las paredes del centro. Iglesias (2000) y Moreno (1998) agregan que entre los segundos destacan las agresiones físicas y verbales hacia el profesorado o entre compañeros/as, y los problemas graves de disciplina en el aula como la desobediencia al reglamento interior escolar. De entre todas estas conductas, las peleas entre compañeros/as son las más frecuentes (citados en Ramos, 2008).

La escuela, es entonces, un lugar de hostigamiento, en formas variadas de violencia, que repercuten en el ambiente escolar y en el proceso de desarrollo de los/as alumnos/as, en sus diferentes dimensiones: en el saber hacer (conocimientos teóricos y prácticos), el saber convivir y el saber ser (Rivero, Barona y Saenger, 2009).

### **2.2.1 Características y tipos de violencia escolar**

Un/a alumno/a violento/a en la escuela es aquel/a cuya manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula y centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los/as demás (Marín, 1997), que implican agresiones manifiestas, relacionales reactivas o proactivas (citado en Ramos, 2008).

Según Marín (1997) la conducta violenta hace referencia, normalmente, a comportamientos transgresores y punitivos que afectan las interacciones positivas que deben ser predominantes en los contextos educativos. La conducta violenta se relaciona con procesos sociales tales como la aprobación, aceptación, reconocimiento social de los/as iguales, necesidad de protagonismo (de ser considerado/a y aceptado/a por los/as demás), de poder (de ser más fuerte y poderoso/a que los/as otros/as) y de ser diferente (de crearse una identidad

particular en el grupo de iguales) (citado en Villareal, Sánchez, Veiga y Moral, 2011).

En la violencia escolar se distinguen algunas categorías de conductas disruptivas (Ramos, 2008):

- Disrupción en las aulas: situaciones de aula en las que tres o cuatro alumnos/as impiden, con su comportamiento, el desarrollo normal de la clase; este hecho obliga al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden.
- Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado): conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia, desde la resistencia o el “boicot” pasivo hasta el desafío y el insulto activo al profesorado, que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula.
- Vandalismo y agresión física: son ya estrictamente fenómenos de violencia; en el primer caso, contra las cosas; en el segundo, contra las personas.
- Discriminación: separar, diferenciar a un/a alumno/a o profesor/a de los/as otros/as por el origen étnico, las características físicas, la religión o el sexo.

Por otro lado, existen también distintos tipos de violencia en el ámbito escolar:

- 1) Acoso sexual: es la intimidación, la coacción de naturaleza sexual o la promesa inoportuna o inadecuada de recompensas a cambio de favores sexuales (Ríos y Robles, 2010).

Feureinsen y Pincus (2006) menciona que en las escuelas principalmente, en las universidades, el acoso sexual puede tomar las formas de: tocar, agarrar y pellizcar cualquier parte del cuerpo, ser acorralados/as; enviar notas o fotografías sexuales; escribir graffiti sexual; hacer sugerencias, gestos, miradas, bromas o comentarios sexuales; hacer proposiciones o decir rumores sexuales; quitarle la ropa a alguien; ser forzados/as a besar una o más veces, entre otras (citados en Ríos y Robles, 2010).

- 2) Ciberbullying: Burgos (2010) lo define como una “manifestación del acoso escolar que se produce mediante plataformas virtuales y herramientas tales como chats, blogs, fotologs, mensajes de texto para aparatos celulares, correo electrónico, foros, servidores que almacenan videos o fotografías, páginas webs, teléfonos celulares y otros medios tecnológicos” (citado en Romero, 2011, p. 96).
- 3) Acoso escolar o Bullying: es el maltrato (agresiones físicas, verbales o relacionales) que recibe repetidamente y a lo largo del tiempo un alumno o una alumna de otros/as (uno/a o varios/as) y tiene efectos de victimización en quien lo recibe. Abuso de poder entre iguales. Genera angustia anticipada (Rul y Losada, 2005).

### **2.3 Bullying**

El bullying es una problemática psicosocial, en tanto es un conflicto de la manera de relacionarse entre pares, como forma de acoso o intimidación que se presenta en escenarios académicos; en los escenarios universitarios, adquiere nuevas formas de expresión, pues más que un acoso en términos físicos se presenta a la manera de la intimidación como un ejercicio de abuso del poder que se ejerce por medio de críticas destructivas, burlas elaboradas, bromas, etc. Este fenómeno hoy también se vive a través de los medios tecnológicos (García, Moncada y Quintero, 2013).

Cuando referimos el término acoso o intimidación, no se trata sólo de bromas o riñas esporádicas entre estudiantes, sino que se refiere a una situación de interacción constante, donde un miembro del grupo recibe ofensas o es reiteradamente excluido. Por lo general, la intimidación define dos posiciones muy diferentes, pero a la vez complementarias, una violenta y fuerte (el victimario) y otra sumisa y débil (la víctima) (García, Moncada y Quintero, 2013).



### **2.3.1 Definición y características del Bullying**

A principios de los años 70, el noruego Dan Olweus inició el estudio del acoso entre escolares, mundialmente conocido con la expresión bullying, definido como el conjunto de comportamientos físicos, verbales y/o gestuales que una persona o un grupo de personas, de forma hostil y abusando de un poder real o ficticio, dirige contra un/a compañero/a de forma repetitiva y duradera con la intención de causarle daño o excluirlo intencionalmente del grupo. Identificamos que académicamente, dicho término es exclusivo para el contexto escolar (escuela o colegio) también definido como acoso escolar, victimización entre escolares, conductas antisociales en la escuela, conflictividad escolar y matoneo (otra forma para identificar el acoso escolar que va desde la simple burla hasta el sometimiento moral y extorsivo) (García, Moncada y Quintero, 2013).

Según Furlong y Morrisson (2003) el bullying puede definirse como un constructo multifacético que abarca tanto los actos criminales como las agresiones e insultos al interior de los colegios, dañando el clima escolar e inhibiendo el desarrollo y el aprendizaje de los/as alumnos/as (García, Moncada y Quintero, 2013).

McDougall (1999) menciona que en el ambiente universitario han sido identificados factores potencialmente contribuyentes a la aparición de bullying. Por ejemplo, las diferencias en capacidades académicas, cursos elegidos, grupo de pares, estudiantes con necesidades especiales, lo cual los hace blanco para ser intimidados/as. Así mismo son factores de riesgo la coincidencia de estudiantes procedentes de distintas ciudades del país y la tendencia generalizada a considerar que cuando un niño o una niña llega a ser mayor debería estar preparado para hacer frente a situaciones de intimidación sin ayuda (citado en Hoyos, Llanos y Valega, 2012).

Adicionalmente, si se tiene en cuenta que la cultura de los/as iguales permite a niños/as y adolescentes adquirir una variedad de habilidades, actitudes y

experiencias que tienen influencia en la persona durante toda su vida, el haber participado en situaciones de maltrato entre iguales en el contexto escolar sin procesos de intervención adecuados constituye otro factor de riesgo con relación a la manera en la que en los años posteriores los/as jóvenes establecen sus relaciones en el contexto universitario (Hoyos, Llanos y Valega, 2012).

Generalmente las víctimas de bullying sufren estos atropellos en silencio y soledad, por lo que muchas veces, ni los padres, ni las madres, ni la escuela están al tanto de estas situaciones y cuando lo hacen suele ser cuando las consecuencias son graves (Martínez, 2012).

Los/as implicados/as en bullying mantienen un vínculo en el cual uno aprende a dominar al/la otro/a y éste/a a ser dominado/a, mientras los/as demás tienden a guardar silencio ante ello (Martínez, 2012).

Los primeros estudios sobre bullying se centraron en sus formas más directas, tales como el insulto verbal o la agresión física. No obstante, años más tarde se subrayó la necesidad de incorporar manifestaciones más sutiles de violencia, como el maltrato psicológico y la exclusión social, incluso cuando en ocasiones no eran reconocidas como bullying por los/as propios escolares (Ortega, 2010; Österman et al., 1998; Smith, Cowie, Olafsson y Liefhoghe, 2002; Woods y Wolke, 2004). De hecho, diferentes estudios han apuntado que existe una tendencia en la percepción estudiantil a identificar el bullying con las formas físicas y verbales (Naylor, Cowi, Cossin, De Bettencourt y Lemme, 2006; Smith *et al.*, 2002; Vaillancourt *et al.*, 2008; citados en Romera, Del Rey y Ortega, 2011).

Por lo anterior, es importante destacar aquellas manifestaciones del bullying que se pueden observar (Martínez, 2012):

- El bullying físico incluye toda acción corporal como golpes, empujones, patadas, formas de encierro, daño a pertenencias, etc. siendo la forma más habitual, además es la que se identifica de mayor forma ya que deja huellas corporales.

- El bullying verbal son todas aquellas acciones no corporales, hirientes entre las que podemos observar el poner apodos, insultar, amenazar, generar rumores, expresar dichos raciales o sexistas con la finalidad de discriminar, difundir chismes, realizar acciones de exclusión, bromas insultantes y repetidas, etc. Esta forma de bullying es mayormente utilizada por las mujeres mientras se van acercando más a la adolescencia.

Estas situaciones son las más difíciles de detectar ya que suelen ser amenazas o exclusión de la persona pero que son llevadas a cabo a espaldas de todos los individuos que puedan advertir dicha situación, por lo general el bullying psicológico se usa frecuentemente para subrayar, reforzar o resaltar acciones llevadas a cabo con anterioridad y mantener latente la amenaza. Entre algunas situaciones pueden estar las miradas, señales obscenas, notas hirientes y desagradables, gestos, etc. los mismos que pueden incrementar la fuerza del maltrato, pues el/la agresor/a exhibe un poder mayor al mostrar que es capaz de amenazar aunque esté presente una figura de autoridad, lo que aumenta en la víctima el sentimiento de indefensión y vulnerabilidad.

- El bullying social donde los actores pretenden aislar al individuo con respecto del grupo, ya sea en un mal status o haciendo partícipe a otras personas para que incurran en estas situaciones de violencia, por medio de las propias conductas inhibitorias de la víctima, por lo que estas acciones se consideran bullying “indirecto”. No obstante la variedad de expresiones que adopta el maltrato participan de alguna manera más de una de las modalidades mencionadas anteriormente. Incluso alguna, como la de maltrato psicológico, estaría presente en todas ellas pero en diferente grado.

### 2.3.2 Actores del Bullying

Dan Olweus (1999) dice que el bullying hace referencia a acciones negativas repetidamente realizadas sobre un alumno/a por otros/as que tienen la intención de dañarle. Hoy, y sobre la base de aquella, es ampliado para entenderse entonces como un problema en las relaciones que se traduce en una forma particular de agresión que se repite con la intención de hacer daño y en donde el/la agresor/a tiene más poder que la víctima. Así, y de manera más amplia, se puede entender el maltrato entre iguales, el acoso o intimidación escolar, o bullying como una situación de maltrato, acoso o intimidación entre iguales, mediante una violencia prolongada, continuada e intencionada, ya sea física, psicológica y/o verbal, llevada a cabo por un individuo concreto o grupo y dirigida hacia un individuo que no es capaz de defenderse, transformándose en víctima (citado en Vázquez, Ávila, Márquez, Martínez, Mercado y Severiche, 2010).

Pasemos a ilustrar como problemática relacional a las y los implicados (García, Moncada y Quintero, 2013):

- **La víctima:** Se caracteriza por ser débil, muchas veces con baja autoestima, por lo general carente de afecto y tímida. En el interior del aula está expuesta a burlas, golpes, chantajes, humillaciones, amenazas y agresiones de todo tipo, expuesta al rechazo y a la intimidación repetitiva por parte del grupo (García, Moncada y Quintero, 2013). Olweus (1993) señala ciertos signos visibles que el/la agresor/a elegiría para atacar a las víctimas y que separarían a las víctimas de los/as otros/as estudiantes. Serían rasgos como el uso de lentes, el color de piel o cabello y dificultades en el habla (citado en Martínez, 2012).

Avilés, Irurtia y Alonso (2008), hacen referencia a cuatro perfiles de víctimas, con características y diferencias particulares (citados en García, Moncada y Quintero, 2013):

- a) La víctima provocativa que aporta a la situación episodios previos de irritación, molestia o incluso, violencia sobre alguno/a o algunos/as de sus iguales, antes de recibir los ataques de quienes les agraden.
- b) La víctima reactiva que responde a los ataques del/la agresor/a de manera inmediata, minimizando así su vulnerabilidad; en otros casos son alumnos/as que aunque reaccionen a las agresiones, no siempre resultan efectivos para combatir la intimidación.
- c) La víctima agresiva que canaliza las agresiones que recibe sobre otros/as, a quienes maltrata expresando así su fuerza sobre ellos/as. Es un eslabón de la cadena agresiva, de otros hacia él/ella y de sí mismo/a hacia otros/as.
- d) La víctima segura que se representa en jóvenes que son brillantes en sus clases y que por este hecho, terminan siendo blanco de las iras de algunos compañeros/as.
- **El/la agresor/a:** Tan afectado psicosocialmente está la víctima como el/la agresor/a, quien es una persona con dificultades; suelen presentar un temperamento agresivo e impulsivo, capaces de lastimar y afectar la integridad de los demás, buscando poder, liderazgo y llamar la atención de los que están a su alrededor. Romero y Hernández (2006) establecen que las y los alumnos agresores suelen tener una alta agresividad y ansiedad, con facilidad para provocar a los/as demás, con una gran falta de autocontrol, les cuesta acatar las normas establecidas y no suelen ser tímidos/as ni retraídos/as; consideran que alumnos/as con cierta inestabilidad y proclividad a tener conductas disruptivas se convierten en alumnos/as agresores/as por la presencia de abuso reiterados, relaciones autoritarias y de abandono infantil (citados en García, Moncada y Quintero, 2013).

Los “Bullies” por lo general son menos populares que los que están mejor adaptados pero más que las víctimas. Su contacto con los padres y las madres es inferior porque carecen de fuertes lazos familiares y están poco

interesados/as en la escuela. Olweus (1998) define dos perfiles de agresor/a (citado en Martínez, 2012):

- a) El/la activo/a, que agrede personalmente, estableciendo relaciones directas con su víctima.
  - b) El/la social-indirecto/a, que logra dirigir, a veces en la sombra, el comportamiento de sus seguidores/as a los que induce a actos de violencia y persecución de inocentes. Además se identifica a otro colectivo que participa pero no actúa en la agresión que son los/as agresores/as pasivos/as o seguidores/as del/la agresor/a.
- **Los/as observadores/as:** Son todas aquellas personas que se encuentran inmersas en el conflicto. Algunos/as investigadores/as lo han planteado como la falta de apoyo de los/as compañeros/as de la víctima, siendo éste el resultado de la influencia que ejerce el/la o los/as agresores/as sobre el grupo. En este tipo de casos: acoso, violencia, intimidación entre estudiantes, se observa falta de compañerismo y solidaridad, aunque en algunos otros, el temor invade a las y los espectadores, quienes temen convertirse también en el centro de agresiones, como una víctima más. Posiblemente el rechazo a una minoría o persona vulnerable, es promovido por unos cuantos del grupo, pero, como en tantas otras situaciones de acoso entre pares, se trata de unos cuantos que imponen su ley ante el silencio, cómplice de los demás. Con la contradicción añadida de que, en muchos casos, el grupo espectador, en su fuero interno, se considera tolerante. La importancia del grupo es tal, que quienes no atacan a esa persona en desventaja, pueden exponerse a ser considerados por fuera del grupo o en su contra. Como lo afirman Hernández y Solano (2007), el resto de compañeros/as de aula que son testigos/as de este tipo de situaciones de maltrato entre iguales, se sienten inseguros, atemorizados, indefensos, impotentes, apenados/as, en el caso de que denuncien este tipo de conductas; si por el contrario, se trata de testigos, que en principio apoyan al/la agresor/a y que posteriormente pueden alistarse en su banda,

encuentran este tipo de situaciones divertidas y atractivas, siendo muy probable que intervengan activamente en alguna ocasión (citados en García, Moncada y Quintero, 2013).

### 2.3.3 Causas del Bullying

Las causas de este fenómeno son múltiples y complejas. Se reconocen diferentes tipos de factores que pueden hacer surgir y sobre todo mantener las conductas intimidatorias (Martínez, 2012):

- **Esfera personal:** el/la agresor/a lleva a cabo sus acciones por el simple hecho de que alguien le cae mal y lo lleva a cabo para sentirse aceptado/a e incluido/a en el grupo de amistades, de igual forma lo hace también para pasar un buen rato, por diversión o porque siente deseos de hacerle una broma a la víctima. En el bullying (donde están en juego profundos sentimientos, rechazos difíciles, aislamientos grupales consentidos y silenciados por amplios grupos de compañeros/as, etc.) no se puede pensar que éstas puedan denominarse bromas, por el hecho de que se está violando e hiriendo física y psicológicamente a las víctimas.

El/la agresor/a ataca para defenderse ya que se siente provocado/a, lo común es que se limite a negar la evidencia con excusas y justificaciones que funcionen en su propio beneficio, para evitar las acusaciones, no dudará en mostrarse como una víctima, al tiempo que siempre puede culpar a los/as demás o simplemente diga mentiras.

- **Factores externos:** aquellos rasgos que pueden singularizar al individuo o cuando percibe a otros/as que son distintos a él/ella, antes de agredir seleccionan adecuadamente a sus víctimas, eligiendo a aquellas/os que se ven potencialmente más débiles o que se destacan por algún rasgo diferencial (ser gordito/a, tartamudear, usar lentes, tener grandes orejas, poseer distinto color de cabello, etc.) generalmente los/as niños/as que son

objeto de agresiones no son capaces de responder al acoso impuesto por su agresor/a, es decir, que no han sido enseñados/as o no han aprendido a defenderse.

- **Factores familiares:** una gran mayoría de los/as chicos/as que practican el bullying viven en una familia con alto grado de desestructuración; prácticas de crianza utilizadas en la educación. Los/as agresores/as, se forjan rápida y tempranamente en los primeros años de la vida del/la niño/a, esto se debe principalmente a una educación familiar y ambiental distorsionada en la que los/as pequeños/as comienzan ya a ejercer una tiranía.

Olweus (1998) ha ubicado dentro del ámbito familiar tres factores que considera decisivos y conducentes al desarrollo de un modelo de reacción agresiva (citado en Martínez, 2012):

1. Actitud Emotiva de los padres y madres o de la persona a cargo del o la/la menor. Una actitud negativa, carente de afecto y dedicación incrementará el riesgo de que el/la niño/a se convierta más tarde en una persona agresiva con los/as demás. En un sentido contrario sería un factor de protección.

2. Grado de permisividad de los padres y madres ante la conducta agresiva del/la niño/a. El niño y la niña deben ir aprendiendo dónde están los límites de lo que se considera conducta agresiva con el resto de la gente. Un comportamiento demasiado permisivo de los/as adultos/as podría distorsionar la visión que finalmente el sujeto debe aprender. Este aprendizaje, si se realiza de forma desenfocada podría favorecer, junto con el primer factor, un modelo de reacción agresiva.

Si las personas que cuidan al/la menor utilizan habitualmente para afirmar su autoridad con el/la menor, el castigo físico y el maltrato emocional, esto generará más agresividad y pondrá en práctica la frase “violencia engendra violencia”. La interiorización de reglas que el niño y la niña deben aprender y hacer suyas, nunca tiene que instalarse mediante el castigo físico.



- **Factores sociales:** los/as chicos/as agresivos/as se comportan como tales debido a que se identifican con modelos basados en el dominio y la sumisión, practican el acoso escolar debido a que viven una total ausencia de valores bien en el ámbito familiar, social, o en los círculos en los que se mueven y desarrollan su vida. Los valores de la juventud se centran principalmente en vivir al día, por tanto, se trata de valores eminentemente individualistas y finalistas.

De incuestionable influencia son las características que postulan como deseables la propia sociedad y los medios de comunicación y que son estructuralmente violentas para gran parte de la población.

- **Factores escolares:** la violencia de los/as jóvenes agresores/as deriva de una causa ajena a los mismos pero que les afecta; se trata de la ampliación de la educación obligatoria, lo que obliga a retener en innumerables ocasiones a la fuerza y en contra de su voluntad a muchísimos/as alumnos/as que ya han tomado una decisión sobre su vida y lo que quieren hacer con ella. En la mayoría de los casos dicha elección, no tiene ningún tipo de conexión con la escuela tradicional y sí con el aprendizaje de un oficio o similar. La violencia ejercida por ciertos/as chicos/as resulta de una cierta presión de la masificación de los centros de enseñanza.
- **Factores psicológicos:** generalmente los/as violentos/as no poseen sentimientos adecuados ni emotividad o la tienen mal encauzada posiblemente por haber sido ellos/as mismos/as victimizados/as con anterioridad. Los/as acosadores/as aterrorizan a sus víctimas debido a que ellos/as mismos/as son personas con baja autoestima. El/la agresor/a acosa debido a que utiliza éste como mecanismo de defensa omitiendo y no poniendo de manifiesto sus propias debilidades; los/as agresores/as actúan violentamente porque poseen menos disponibilidad de estrategias no violentas y múltiples carencias en la resolución de conflictos. Los/as citados/as chicos/as son incapaces de comprender a los demás en lo referente a su posición, sus razonamientos, sus creencias, sus

explicaciones, sus motivaciones, a la hora de llevar a cabo una determinada acción. En consecuencia carecen de capacidad empática para situarse y ponerse en la piel de los/as demás.

Los/as maltratadores/as sienten odio y rabia hacia los/as demás, algunos/as agresores/as son seres muy solitarios/as y se consideran perdedores/as. Llevan dentro de sí una gran furia contenida y muestran un enorme vacío en su interior, culpan a los/as demás de su situación demostrando grandes deseos de venganza hacia sus propios/as compañeros/as y profesores/as. No viendo salida al enorme drama de su vida adoptan la única respuesta posible: el sacrificio colectivo de los/as demás, y su propio suicidio.

## **2.4 Implicaciones del Bullying en el estudiantado**

Los/as universitarios/as son igualmente vulnerables a esta problemática y ha sido una población desatendida en este aspecto, en el sentido que les atribuimos cierta madurez psicosocial, que nos hace tener el imaginario adultocéntrico, de que ya superaron esta fase de inmadurez, donde se ataca a un/a compañero/a como efecto de un fenómeno grupal, lo cual, además, es una forma de minimizar el bullying y creer que no es tan nefasto (porque es parte del desarrollo de los/as muchachos/as). Se trata de un problema serio, que afecta a los/as escolares, pero también a los/as universitarios/as y genera consecuencias negativas para su desarrollo (García, Moncada y Quintero, 2013).

Torres (2010) afirma que los/as universitarios/as no suelen acudir a agresiones físicas; sin embargo, son mayores otros tipos de hostilidad, como burlas, insultos, marginación, chismes, denigrar al/la otro/a, tipificaciones a partir de rasgos físicos y posición económica, abusos en los trabajos en equipo, entre otras. Dentro de la identificación de causales de violencia en la universidad, esta autora resalta las experiencias desafortunadas en otros ámbitos como el hogar, la calle, las escuelas

de básica y media, el rencor, el deseo de venganza, problemas familiares, baja autoestima, el rechazo social. Esta clase de respuestas corresponde a identificar los desencadenantes de una violencia reactiva y no proactiva (citado en García, Moncada y Quintero, 2013).

En la actualidad son muchos los casos de intimidación que se presentan; cada día las instituciones educativas y demás centros de formación están siendo afectados por esta problemática que trae graves consecuencias, no solo para la víctima, sino también para todas aquellas personas que están inmersas en este fenómeno social (García, Moncada y Quintero, 2013).

Las consecuencias de la intimidación implican efectos para el individuo y para la institucionalidad a corto y a largo plazo. En este sentido Hernández y Solano (2007) especifican que existen consecuencias negativas tanto para el agresor como para la víctima: “En el primero de los casos, se produce una sobrevaloración de la violencia como mecanismo para conseguir sus objetivos, distanciamiento de las normas, abuso de poder, generalización a conductas pre-delictivas...más numerosas y devastadoras son, si cabe, las consecuencias o daños que se producen en la víctima, entre las que nos gustaría citar: dificultades de aprendizaje, desinterés o incluso fobia escolar, bajo rendimiento, gran ausentismo...” (citados en García, Moncada y Quintero, 2013, p. 301).

A las que agregaríamos: obstaculización de su proyecto de vida, estrés postraumático, trastornos psicológicos como baja autoestima, sentimientos de culpa, sentimiento de desamparo, de desesperanza, aislamiento social, depresión, angustia, rabia reprimida y ansiedad; hasta efectos psicósomáticos como cefaleas, migraña, náuseas, erupciones de la piel, aumento de la tensión arterial, ataques de pánico, trastornos del sueño y de la alimentación, abuso de drogas o de alcohol. Hernández y Solano (2007) agregan que “el efecto más drástico es, sin lugar a dudas, el suicidio” (citados en García, Moncada y Quintero, 2013, p. 301).

Según Orradre (2009) uno de cada cinco suicidios, según un estudio realizado en España en el 2003, por el psicólogo Iñaki Piñuel, tiene por causal una situación de acoso que lo antecedió, lo cual da cuenta de lo determinante de este fenómeno en la salud psíquica y las decisiones de vida de quienes lo padecen (citado en García, Moncada y Quintero, 2013).

Para la víctima de bullying, las consecuencias se notan con una evidente baja autoestima, debido a las dificultades que tiene para poder solucionar esta situación de agresión por sus propios medios creando así una imagen negativa sobre sí mismo, además pueden aparecer cuadros depresivos y ansiosos, los mismos que pueden acarrear pérdida de interés en el ámbito académico, fracaso escolar, así como la aparición de fobia escolar (Martínez, 2012).

Para el/la agresor/a los actos de intimidación pueden ser la antesala para conductas delictivas por cuanto el/la agresor/a aprende a conseguir lo que desea por medio de la violencia. Para el/la agresor/a la violencia con la que actúa puede ser una forma de conseguir un status y reconocimiento en el grupo social donde se desenvuelve, por lo que aprende a manejar sus relaciones sociales a través del dominio sobre los/as otros/as, los/as sumisos/as (Martínez, 2012).

## **2.5 El Bullying desde un enfoque de género**

Cuando un/a compañero/a de escuela acosa a otro/a, está actuando de acuerdo a los cánones que le marca la organización genérica de la sociedad para producir y reproducir los poderes. Las elaboraciones históricas de los géneros son sistemas de poder, con un discurso hegemónico y pueden dar cuenta de la existencia de los conflictos sociales. Y la problematización de las relaciones de género logró romper con la idea del carácter natural de las mismas. Lo femenino o lo masculino no se refiere al sexo de los individuos, sino a las conductas consideradas femeninas o masculinas (Landin, 2011).

El acoso escolar se posiciona como uno de los principales factores de riesgo en el estudiantado, en el que el género masculino señalan Hernández, Herraiz y Sancho (2007) “influirá, por un lado, en la mayor implicación de los chicos (varones) en el acoso escolar, como expresión de la adquisición de una identidad masculina ligada a valores tradicionales. El hombre utilizaría la agresión como demostración de una posición social dominante o cuando percibe que su identidad de género es amenazada” (citado en Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género, 2011, p. 13)

El bullying entre chicas es menos visible y más rebuscado; se dedican a expandir rumores y a manipular las relaciones entre amigos/as en la clase (Cerezo, 2001), suele también presentarse con agresividad física en menor rango (citado en CEAMEG, 2011).

Desde una perspectiva evolucionista se alude a la competición intrasexual como motivación del acoso. Ellos pelean por cuestiones de autoestima, mientras que la agresión femenina defiende los recursos socio-afectivos, tendiendo a implicar menor peligro físico tomando formas más encubiertas (Campbell, 2004). Gran parte del acoso femenino se da en amistades exclusivas, propiciando agresiones relacionales e indirectas, entre amigas que, después, pueden seguir siéndolo (Remillard y Lamb, 2005). Las relaciones de amistad protegen del maltrato cuando surgen motivos de filiación, funcionando como factores de riesgo cuando los/as amigos/as son víctimas o agresores, especialmente entre los chicos (Güroglu et al., 2007; Lamarche et al., 2007; citados en Postiga, et al., 2009).

Los/as acosadores/as suelen tener mejor estatus social que las víctimas (Cerezo, 2006), pero las causas de la popularidad difieren según el género (LaFontana y Cillesen, 2002). El hostigamiento masculino se relaciona con el deseo de ser aceptado por otros chicos agresivos, mientras que el femenino lo está con la aceptación de los chicos en general (Dijkstra et al., 2007; Olthof y Gossens, 2008). La identificación con el estereotipo masculino tradicional está relacionada en ambos sexos, con el bienestar psicológico y con la violencia física (Young y

Sweating, 2004). Los adolescentes buscan una identidad socialmente favorable, por lo que ellos muestran agresiones abiertas y evitan conductas que puedan ser “tachadas” de femeninas, incluso en edades tempranas (Giles y Heyman, 2005; Gini y Pozzoli, 2006; Stoudt, 2006). Para ocupar lugares centrales en la jerarquía del aula deben mostrar agresividad, dominio y/o habilidad atlética (LaFontana y Cillesen, 2002; Stoudt, 2006; Buelga et al., 2008; citados en Postiga, *et al.*, 2009).

Desde el enfoque de género resaltan los conceptos de carácter cultural así como las actitudes (de discriminación) inculcadas en la persona por su entorno cultural. Un ejemplo de ello es la concepción de que uno o una tiene un estatus inferior al del otro u otra, ello crea conflicto entre los dos sexos, y esa tensión se descarga a manera de bullying, prevaleciendo los estereotipos en la percepción de que el varón es más agresivo por su propia “naturaleza” desde la visión patriarcal. (INVGEBM, 2009; citado en CEAMEG, 2011).

Así los estereotipos de género que se presentan en la escuela, condicionan el desempeño de niños y niñas en las diferentes materias y puede contribuir al mantenimiento de las desigualdades de género y discriminación que impiden que las oportunidades tanto físicas como mentales y emocionales se presenten para niños y niñas por igual (CEAMEG, 2011).

Los niños y las niñas perciben algunas ventajas y desventajas de pertenecer a cada sexo, lo que se relaciona directamente con ciertos estereotipos asignados socialmente a cada uno/a de ellos/as, sin embargo se advierte que a la hora de medir la agresividad para con las niñas, éstas pueden tener dificultad para comprender si son víctimas de la discriminación o del abuso por la forma en que son educadas, lo que les hace pensar y aceptar que las cosas que les pasan son “normales” (CEAMEG, 2011).

Influyen también los estereotipos en el trato distinto que reciben en las escuelas por parte del cuerpo docente, ya que el alumnado refiere en un 40.5% que sus

maestros y maestras se muestran más estrictos o estrictas al llamar la atención a las niñas que a los niños (INVGEBM, 2009; citado en CEAMEG, 2011).

Respecto al avance de las mujeres en la Universidad, conviene tener en cuenta que su presencia se concentra en estudios artísticos y sociales, orientados en torno a la comunalidad y al cuidado de otras personas, siendo bastante minoritaria en estudios de carácter científico-técnico, en los que siguen siendo mayoría los hombres, que tienden también a elegir profesiones vinculadas a intereses considerados como más realistas (Proyer y Häusler, 2007). Estas diferencias suelen ser destacadas como una nueva versión, más matizada, de la dualidad sexista tradicional (citados en Díaz-Aguado y Martín, 2011).

Sin embargo, el obstáculo sexista que parece chocar con una mayor resistencia al cambio, como suele reconocerse desde la adolescencia (Díaz-Aguado y Martín, 2001), se produce en el momento de traducir el nivel de formación alcanzado por las mujeres en su desarrollo profesional, debido fundamentalmente a la dificultad de conciliación con la vida familiar, encontrándose que mientras el establecimiento de una pareja estable y el número de hijos/as se relacionan con un descenso de la actividad profesional en el caso de las mujeres, dichas situaciones llevan a mayores tasas de actividad profesional en el caso de los hombres (Salvá y Nicolau, 2000). Resultados estrechamente relacionados con el denominado techo de cristal, que dificulta el acceso de las mujeres a puestos laborales de poder (citados en Díaz-Aguado y Martín, 2011).

A nivel universitario, se puede observar que en carreras con mayor número de mujeres, existe competencia entre ellas, siendo similar en el ámbito laboral, dando a notar cómo es que las mujeres han aprendido a agredirse entre ellas, es decir, que las mujeres somos socializadas para agredirnos a nosotras mismas y agredir a nuestras congéneres. Este aspecto es de fundamental importancia y generalmente pasa desapercibido. Si lo propio de la socialización de los niños es que se les inculca el fantasma de la homosexualidad, cosa que no le sucede a la niña (el hombre siempre está obligado a demostrar que lo es, siendo penalizado

cuando asume conductas que culturalmente se consideran de mujer), lo propio de la socialización de la niña es que se le inculca el fantasma de “la otra”, cosa que no sucede con los niños. El fantasma de la otra es el que nos conduce a ver en toda mujer a una rival potencial afectando dramáticamente las posibilidades de una auténtica solidaridad entre mujeres. Esta forma como la sociedad nos enseña de manera más o menos sutil a competir con nuestro propio género, es un obstáculo arraigado sobre el que se erigen resistencias al cambio. De ahí que no sea extraño conseguir que las principales opositoras a las medidas para mejorar las condiciones de la mujer en la sociedad sean ellas mismas y que las principales reproductoras de la ideología patriarcal en el proceso de socialización de hijos e hijas sean las mujeres (Banchs, 1996; citados en Díaz-Aguado y Martín, 2011).

La violencia de género y el bullying son temas de suma importancia en la actualidad, se han realizado estudios e investigaciones para desarrollar y probar medios de prevención contra estos tipos de violencia, debido al grado de incidencia de éstos en la actualidad, además de las implicaciones entre el estudiantado, dentro de las que se ha visto, como se mencionó con anterioridad, los suicidios.

## **2.6 Prevención de la Violencia de género y Bullying**

Vázquez (2007) menciona que las organizaciones educativas han perdido liderazgo en cuanto a la enseñanza de habilidades sociales que favorezcan la convivencia pacífica. Se observa al interior de ellas relaciones de poder basadas en el autoritarismo. Por mencionar un ejemplo, los/as docentes necesitan este autoritarismo para poder ejercer el poder, es decir, para influir sobre los y las educandos en sus labores de aprendizaje y disciplina. Es un poder que se traduce en la subyugación, dominación, opresión, intimidación, castigo, imposición de parte de la figura del/la docente sobre sus alumnos/as, lo que se traduce en



relaciones sociales basadas en la coerción, la inequidad y la violencia. De esta manera se institucionaliza el maltrato, desde las personas que tienen el poder hacia las/os más vulnerables, que en el ámbito educativo estaría representado por el estudiantado, comenzando así un círculo vicioso creciente cada vez más difícil de romper, pues bajo las relaciones dominantes, sumisas y obedientes, se conforman las personalidades autoritarias (citado en Vázquez, Ávila, Márquez, Martínez, Mercado, Severiche, 2010).

De manera general, se podría decir que a nivel del centro educativo, se puede prevenir la violencia mediante medidas preventivas y de control (Global Communities Honduras, 2009):

- Relaciones positivas entre alumnado y profesorado.
- Compromiso ampliamente asumido por profesores/as de enseñar temas de comportamiento no violento.
- Fuerte énfasis en el aprendizaje y trabajo académico.
- Prohibiciones y control de armas en el centro educativo.
- Capacitación de personal docente para intervenir en situaciones de conflicto.
- Capacitación de alumnos y alumnas para manejar conflictos.
- Atención urgente y especializada a los/as estudiantes conflictivos.
- Atención psico-social a las víctimas y victimarios de la violencia.
- Terapias ocupacionales y recreativas dirigidas a la población estudiantil que lo necesite.

### **2.6.1 Estrategias de prevención**

Según Fernández (2011), se puede recurrir a tres conceptos que, en su conjunto, significan prevenir:

- **Prever:** esto es, “ver” anticipadamente las cosas: los riesgos de todo tipo, los peligros, los problemas o situaciones en general, e incluso las oportunidades.
- **Predecir:** he aquí un proceso mental, de análisis, basado en lo que prevemos y en nuestros conocimientos y experiencias, que nos permite predecir lo que puede ocurrir dadas las condiciones actuales.
- **Preactuar:** es decir, actuar anticipadamente para evitar que las cosas ocurran de manera diferente de lo que deseamos, tal como lo planificamos.

La prevención ha sido dividida tradicionalmente en tres niveles (Reynoso y Seligson, 2005):

1) **Prevención primaria:** que se realiza antes de que se presente el problema. Se define como “la asistencia esencial basada en métodos y tecnologías prácticos, científicamente fundados y socialmente aceptables, puesta al alcance de todos los individuos y familias de la comunidad, mediante su plena participación y a un costo que la comunidad y el país puedan soportar en todas y cada una de las etapas de su desarrollo, con espíritu de autorresponsabilidad y autodeterminación” (Oblitas y Becoña, 2000; citado en Reynoso y Seligson, 2005, p. 19).

Por tanto, la atención primaria debe ser: 1) accesible, 2) suficiente, 3) eficiente, 4) racional, 5) continua, 6) oportuna, y 7) personalizada (Oblitas y Becoña, 2000; citado en Reynoso y Seligson, 2005).

Es preferible a la prevención secundaria (cuando ya el problema ha aparecido) y a la terciaria (rehabilitación). La prevención implicaría la mejor inversión social en una adecuada calidad de vida (Oblitas y Becoña, 2000; citado en Reynoso y Seligson, 2005).

2) **Prevención secundaria:** intervención temprana que incluye un tratamiento ante la problemática para minimizar su seriedad.

La prevención secundaria intenta limitar la duración y la gravedad de una problemática, una vez que ha iniciado. Esta meta se lleva a cabo por medio

de programas que permitan la identificación temprana y el pronto tratamiento (Gerrig y Zimbardo, 2005; citado en Reynoso y Seligson, 2005).

- 3) Prevención terciaria: intervención que busca minimizar las complicaciones de una problemática determinada.

La prevención terciaria limita el impacto a largo plazo de una problemática, por medio de la prevención de una recaída (Gerrig y Zimbardo, 2000; citado en Reynoso y Seligson, 2005).

Para prevenir la violencia, conviene tener en cuenta que sus causas son múltiples y complejas, puesto que surge como consecuencia de una interacción problemática entre el individuo y el entorno que le rodea. Interacción que es necesario analizar en los distintos niveles en los que ésta se produce: la familia, la escuela, las relaciones entre ambas, las oportunidades para el ocio, la influencia de los medios de comunicación o el apoyo que a la violencia proporcionan el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad en la que se encuentran los contextos anteriores. Los programas de prevención que aquí se presentan se han basado en el análisis de dichas causas, así como en el de las condiciones que pueden proteger de ellas. Del cual se deduce que para prevenir la violencia desde la escuela conviene (Díaz-Aguado, 2001):

- 1) Adecuar la educación a las características evolutivas de la juventud. Erikson (1968), Chandler, Boyes y Ball (1990) lo resumen: 1) la construcción de una identidad diferenciada y positiva; 2) ayuda para afrontar la incertidumbre que dicho proceso conlleva; 3) el desarrollo del pensamiento abstracto y su aplicación a la comprensión de uno/a mismo/a y de los/as demás; 4) y experiencias de poder y responsabilidad que faciliten una adecuada transición al papel adulto. Para conseguirlo, es preciso dar a los alumnos y las alumnas un creciente protagonismo en su propio aprendizaje (citados en Díaz-Aguado, 2001).

- 2) Favorecer la integración de todos y todas en el sistema escolar. Para entender la importancia de este objetivo, conviene recordar que desde los primeros estudios longitudinales de Glueck y Glueck (1960), Coleman (1982), Conger *et al.* (1965)

sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas de integración escolar detectados desde los 8 ó 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y edad adulta. Según dichos estudios, los/as adultos/as violentos/as se caracterizaban a los 8 años por: 1) ser rechazados/as por sus compañeros/as de clase; 2) llevarse mal con sus profesores/as; 3) manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; 4) expresar baja autoestima; 5) tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; 6) falta de identificación con el sistema escolar y 7) abandonar prematuramente la escuela (citados en Díaz-Aguado, 2001).

3) Distribuir las oportunidades de protagonismo. Los estudios observacionales reflejan que los/as niños/as y adolescentes con comportamiento antisocial suelen mantenerlo e incrementarlo porque con dicho comportamiento obtienen la atención de personas significativas para ellos/as (compañeros/as, profesores/as); atención que tiende a convertirse en un premio debido a la fuerte necesidad de protagonismo que les caracteriza y a la ausencia de alternativas positivas para conseguirlo.

4) Orientar la intervención de forma que favorezca cambios cognitivos (superando, por ejemplo, el pensamiento absolutista), afectivos (estimulando la empatía o rompiendo la asociación entre violencia y poder) y de comportamiento (ayudando a adquirir habilidades que permitan resolver conflictos o expresar la tensión sin recurrir a la violencia); con lo que se favorece la incorporación del rechazo a la violencia en la propia identidad. Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los componentes por Rosenfield y Stephan (1981), Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja (1992), Schofield (1982), Glock et al. (1975), reflejan que éstos se producen con una relativa independencia puesto que: 1) el desarrollo cognitivo y la enseñanza de habilidades de categorización y explicación causal influyen especialmente en el componente cognitivo; 2) las actitudes que se observan en los agentes de socialización (compañeros/as, padres, madres profesores/as) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo y 3)

las experiencias específicas que se han vivido en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual. Los programas de prevención de la violencia deben incluir, por tanto, estos tres tipos de influencia (citados en Díaz-Aguado, 2001).

5) Enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia, incluyendo su estudio como materia de enseñanza-aprendizaje, de forma que se comprenda como un problema que nos afecta a todos/as (y no sólo a sus víctimas más visibles), de naturaleza destructiva para todos/as los que con él/ella conviven y contra el cual se puede y se debe luchar; adquiriendo al mismo tiempo las habilidades necesarias para no recurrir a la violencia ni ser su víctima.

6) Educar en la empatía y el respeto a los derechos humanos. Para prevenir la violencia es preciso incluir dicho objetivo dentro de una perspectiva más amplia, estimulando el desarrollo de: 1) la capacidad para ponerse en el lugar del/la otro/a (adopción de perspectivas), motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos y 2) la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber de respetarlos.

7) Desarrollar la democracia escolar. Con ello se consigue avanzar en los objetivos anteriormente expuestos, y aumentar la eficacia de los/as profesores/as en la transmisión de los valores, mejorar la calidad de la vida en la escuela y proporcionar a los/as jóvenes la oportunidad de apropiarse de uno de los bagajes más valiosos que ha desarrollado la humanidad: la democracia, bagaje que representa la mejor herramienta contra la violencia.

En el caso de la presente investigación, partiremos de la pregunta ¿Cuáles son las actitudes que tiene el alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología en relación a la violencia escolar (bullying) desde la perspectiva de género?, situándonos en la prevención primaria, brindando información acerca de la

violencia de género, por medio de un taller, al alumnado de cuarto semestre de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, la metodología de dicha investigación se describirá a detalle en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN DE CAMPO

### 3.1 Planteamiento del problema

La categoría de género es una herramienta analítica a partir de la cual se cuestionan las representaciones sociales de varones y mujeres basadas en la diferencia biológica determinada por el sexo (Aguilar y Reid, 2007).

Por tal motivo, Lamas (1996) menciona que la perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual. Todas las sociedades estructuran su vida y construyen su cultura en torno a la diferencia sexual. Esta diferencia anatómica se interpreta como una diferencia sustantiva que marcará el destino de las personas. Desde hace varios años, la Antropología y la Biología se han dedicado a investigar y esclarecer que es lo innato y que es lo adquirido en las características masculinas y femeninas de las personas.

En esta línea, hombres y mujeres somos educados en un conjunto de deberes, prohibiciones y prerrogativas, que constituyen la base de la desigualdad y las posteriores diferencias entre género, la dependencia de la mujer respecto al hombre tiene repercusiones sobre su vida personal (Navarro, Barberá y Reig, 2003).

Por tanto, se puede llevar a cabo un análisis desde la perspectiva de género, acerca de todas aquellas problemáticas que se generen en la población, y un caso que ha adquirido con el tiempo relevancia social, es la violencia, entendida según la Organización Mundial de la Salud (2002) como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga posibilidades de causar

lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p. 5).

Después de analizar más de cerca el tema de la violencia en el Capítulo 2 de la presente tesis, se clasificaron, según la literatura revisada, los tipos de violencia más comunes dentro de la población, una de las más recientes es la violencia de género, que según la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1995, es “todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada” (citado en Expósito, 2011, p. 22).

A la violencia de género, se le ha atribuido con el tiempo un significado social. Los estereotipos sobre cómo hombres y mujeres deben comportarse, las experiencias que refuerzan la conducta estereotípica y la estructura social que apoya la desigualdad social entre géneros ha contribuido a que se originen patrones de violencia a lo largo de nuestro ciclo vital (Expósito, 2011).

En este sentido, la violencia de género se encuentra inmersa en todas aquellas condiciones en las que hombres y mujeres socializamos, es decir, la escuela, el trabajo, el hogar, etc., sin embargo, se desarrolla con una distintiva en cada situación, esto porque las jerarquías de poder son distintas según el lugar y situación en la que nos encontremos.

Como ya se mencionó, existen diversos tipos de violencia, dentro de las cuales están inmersas, también, la violencia de género, la delictiva, la violencia de pareja, el acoso sexual, la violencia escolar, entre otros; en este caso abordaremos lo que concierne a la violencia escolar o bullying dentro del escenario escolar.

Trianes (2000) señala que el bullying es un comportamiento prolongado de insultos, rechazo social, intimidación y/o agresión física de unos/as alumnos/as contra otros/as que se convierten en víctimas de sus compañeros/as (citado en Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005).



Trianes (2000) dice que los/as agresores/as de bullying tienen una personalidad agresiva no sólo con sus compañeros/as si no también con otras figuras de autoridad como los padres, las madres y el profesorado. A menudo se caracterizan por su impulsividad y una necesidad de dominar al/la otro/a (citado en Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005).

Siguiendo con Trianes, en la víctima destaca su baja autoestima ante la pérdida de confianza en sí mismo y, como consecuencia de un aislamiento progresivo mantiene un rechazo hacia la escuela que se proyecta finalmente en el contexto familiar y social donde sus relaciones tienden a ser cada vez más problemáticas, con el riesgo de padecer diversas psicopatologías, tales como depresión, neurosis, histeria o fobias sociales (citado en Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005).

Bajo esta descripción tanto hombres como mujeres podemos ser agresores o víctimas, y en mayor grado observadores, nuestra condición sociocultural es precisamente la que hace la diferencia al pertenecer a cualquiera de los dos casos, lo cual está mediado por los roles y estereotipos sexuales, que observamos todo el tiempo representados en la televisión y demás medios de comunicación o incluso en cualquier otra conversación o representación de ella en nuestra vida diaria. Al trasladarlo al ámbito escolar nos encontramos con ejemplos como el de carreras que socioculturalmente están pensadas y diseñadas para varones, como el caso de las ingenierías, rama dentro de la cual se considera a las mujeres con menores aptitudes y capacidades, pues las actividades que ahí se realizan no están dentro del rol de ser mujer y por su puesto de ser femenina, uno de los motivos por los cuáles son violentadas por sus propios compañeros o incluso compañeras al sentirse en una situación de competencia. Aunque también puede suceder lo contrario, cuando un varón elige carreras como gastronomía, el cocinar (quehacer, que socialmente se le atribuye a la mujer según su rol como ama de casa) puede ser motivo por el cual no sólo podría ser violentado dentro de la escuela por sus compañeras o compañeros sino además en otras esferas sociales, como la familiar, la de las amistades, etc. ejerciendo sobre él violencia de

género, que puede incluir insultos o denominaciones hacia él dudando de su preferencia sexual o haciendo alusión a ser perteneciente al otro sexo, intentando mostrarlo como inferior a los demás.

Carozzo (2010) ante la pregunta de ¿Por qué existe el bullying? Argumenta que el bullying tiene lugar porque el centro educativo reproduce disciplinadamente las variadas modalidades de violencia que provienen del sistema social, entre las cuales está la referida a las relaciones interpersonales. Los modelos de poder-sumisión y la resolución de conflictos por medio de la violencia, abruman la percepción y los estilos de vida de todos los agentes educativos, con el valor agregado que la relación exitosa de dominio que tiene el/la agresor/a le asegura el poder y control sobre el escenario social y sus miembros sin que alguien se atreva a impedirselo.

La perpetuación de muchas formas de violencia interpersonal se sustenta en el silencio de las víctimas, ya que muchas de esas formas de violencia suelen ocurrir entre el/la agresor/a y la víctima sin la presencia de testigos. El bullying es una forma de violencia en la que la presencia de los/as espectadores/as es una de las características sustantivas, lo que le otorga a este tipo de violencia un componente adicional de sufrimiento para la víctima y un mensaje a terceros para que se sometan sin resistencia a las conductas del/la abusador/a (Carozzo, 2010).

Así pues, no existe una sola causa generadora del bullying, sino más bien una relación entre distintos factores que sumados dan pie a éste, como los factores familiares, los culturales, los personales, los medios de comunicación, el sexo, el género, etc., así como también dentro de estos factores reside la importancia y la actitud que tome el alumnado frente al bullying, hablando de agresores/as, víctimas u observadores/as.

Con el paso de los años, se ha hecho popular el término bullying, precisamente para hacer mención de aquella violencia que se vive dentro de las escuelas entre el alumnado. Ahora, gracias a grandes investigaciones, se comienza a visibilizar y

desarrollar algunos de los factores considerados influyentes en el incremento y permanencia del bullying; pero no sólo es importante entender por qué existe, si no también investigar sobre aquellas actitudes que tiene el alumnado en relación a este tipo de violencia y no sólo eso, sino también interpretar cómo es que su condición de ser hombres y mujeres influye en estas actitudes, todo esto nos lleva a plantear la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las actitudes que tiene el alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología en relación a la violencia escolar (bullying) desde la perspectiva de género?

Se decidió trabajar con el alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología debido a que se considera son los más vulnerables ante el bullying, ya que en los primeros semestres de la licenciatura las y los compañeras/os no se conocen aún, por tanto no hay confianza dentro de los grupos, sin embargo a partir de cuarto semestre comienzan a detectarse conflictos entre el alumnado, dentro de los cuales van inmersos las bromas pesadas, las peleas, las humillaciones, etc. Incurriendo de manera temprana en la problemática, se comenzaría a prevenir el bullying.

Cuestión que será de gran apoyo no sólo al alumnado de la FES Iztacala, sino al profesorado; en un primer término, servirá para impulsar al alumnado a seguir con su carrera universitaria, teniendo conocimiento acerca de las posibles soluciones al enfrentarse con este tipo de violencia dentro de la facultad, que a su vez se verá reflejado en una estancia plena y libre de coerción dentro de la Universidad, pues la violencia afecta directamente su integridad, por tanto puede influir de manera directa en su desempeño escolar e inclusive hasta ser un factor decisivo para evitar la deserción de su carrera universitaria.

El presente estudio se encuentra integrado dentro del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), que tiene como objetivo implementar proyectos de innovación en la enseñanza respecto a temas que desarrollen en el alumnado nuevas formas de pensar y penetrar en los campos que permitan resolver situaciones complejas, y que por

supuesto, se pueda medir el impacto en el mejoramiento de la enseñanza; dicho proyecto lleva el nombre de “prevención de la violencia de género en estudiantes de tercer semestre de la carrera de Psicología pertenecientes al Programa Institucional de Tutorías” y está registrado con el número PE301215.

### **3.2 Objetivo general**

Identificar las actitudes que tiene el alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología en relación a la violencia escolar (bullying) desde la perspectiva de género.

#### **3.2.1 Objetivos específicos**

- Identificar las actitudes del alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología que son víctimas del bullying desde la perspectiva de género.
- Identificar las actitudes del alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología que son agresores/as del bullying desde la perspectiva de género.
- Identificar las actitudes del alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología que son observadores/as del bullying desde la perspectiva de género.

### **3.3 Metodología**

#### **3.3.1 Sujetos**

La población está compuesta por 722 estudiantes de cuarto semestre de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I), de los cuales 226 son hombres y 496 son mujeres. Todas y todos inscritos/as en el programa de Tutorías Institucionales de la FES-I por parte de la carrera de Psicología durante el semestre 2015-2.

#### **3.3.2 Diseño**

La presente investigación es exploratoria, con un diseño pre-experimental del tipo A-B-A, considerando la línea base (fase A), como la aplicación del cuestionario elaborado para este fin; la fase B (o fase de intervención), como el desarrollo del taller, por último en la fase A se vuelve a aplicar el cuestionario inicial para observar la funcionalidad del taller (Arnau, 1995).

#### **3.3.3 Materiales**

- Computadora
- Proyector
- Bocinas
- Presentaciones en Power Point

- Hojas blancas
- Instrumento de evaluación acerca de la violencia
- Programa del taller
- Video “el sándwich de Mariana”

### **3.3.4 Escenario**

Se llevó a cabo el Taller de Prevención de la Violencia en una sola sesión con duración de cinco horas, el cual abordó seis tipos de violencia: delictiva, de género, de pareja, escolar (bullying), familiar y acoso sexual. Para este proyecto, sólo se desarrollarán y describirán exclusivamente los resultados sobre violencia escolar (bullying).

La aplicación del taller se llevó a cabo en las aulas de la FES Iztacala, durante el horario de clase del alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología; para los grupos del turno matutino el horario de aplicación fue de 9:00 a 14:00 hrs., mientras que para los grupos del turno vespertino fue de 15:00 a 20:00 hrs. El taller se aplicó un total de 10 veces cubriendo así los 20 grupos de cuarto semestre de ambos turnos.

### **3.3.5 Diseño del instrumento**

Se utilizó un Cuestionario tipo Likert con 30 ítems, el cual tenía preguntas sobre los seis tipos de violencia antes descritos (ver anexo 1). El instrumento se aplicó antes de la intervención del taller y después de éste (Pre-test – Pos-test). El instrumento cuenta con validez de contenido y de constructo. Se aplicó antes de la intervención del taller y después de éste (Pre-test – Pos-test).

En esta investigación se analizarán solamente los reactivos pertenecientes a la violencia escolar (bullying), los cuales están formulados para medir la actitud frente al bullying desde el papel de víctima, agresor/a y observador/a, los ítems se presentan en escala tipo Likert que va de Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo (1 a 5) y se encuentran en el apartado III del reactivo 11 a la 15 del cuestionario.

Dicho cuestionario se aplicó a un grupo piloto conformado por 17 alumnas de séptimo semestre de la carrera de Psicología del turno matutino de entre 21 y 38 años de edad, pertenecientes al grupo 1709, lo que permitió analizar y depurar el instrumento.

### **3.3.6 Diseño del taller**

Se elaboraron las cartas descriptivas del taller de prevención de la violencia, el cual contenía actividades para cubrir cinco horas, duración total del taller, que también abordaba los seis tipos de violencia antes descritos. (ver anexo 2).

### **3.3.7 Procedimiento**

Fase 1. Difusión: se llevó a cabo una campaña de difusión a través de carteles que fueron pegados en pasillos de la Facultad, específicamente en el edificio de Psicología (A-6), además de la invitación al alumnado por parte de las tutoras y los tutores institucionales a cargo del cuarto semestre de la carrera de Psicología de la FES Iztacala.

También se entregó a los/as profesores/as los oficios correspondientes por parte de la jefatura de la carrera, brindando la información de la duración, lugar y fecha del taller, para que permitieran la asistencia del alumnado al mismo.

Fase 2. Asignación de aulas: se solicitó apoyo a la jefatura de la carrera de Psicología para la asignación de las aulas para el desarrollo de los talleres de prevención de la violencia en las fechas establecidas.

Fase 3. Aplicación de los talleres: Se llevaron a cabo diez talleres, cinco en el turno matutino y cinco en el turno vespertino.

<b>GRUPOS MATUTINOS</b>	<b>FECHAS</b>
Taller 1: Grupos 2401, 2402	Lunes 9 de Febrero de 2015 9:00 a 14:00 hrs.
Taller 2: Grupos 2403, 2404	Lunes 9 de Marzo de 2015 9:00 a 14:00 hrs.
Taller 3: Grupos 2405, 2406	Lunes 23 de Marzo de 2015 9:00 a 14:00 hrs.
Taller 4: Grupos 2407, 2408	Lunes 13 de Abril de 2015 9:00 a 14:00 hrs.
Taller 5: Grupos 2409, 2410 y 2411	Lunes 18 de Mayo de 2015 9:00 a 14:00 hrs.
<b>GRUPOS VESPERTINOS</b>	<b>FECHAS</b>
Taller 1: Grupos 2451, 2452	Lunes 9 de Febrero de 2015 15:00 a 20:00 hrs.
Taller 2: Grupos 2453, 2454	Lunes 9 de Marzo de 2015 15:00 a 20:00 hrs.
Taller 3: Grupos 2455, 2456	Lunes 23 de Marzo de 2015



	15:00 a 20:00 hrs.
Taller 4: Grupos 2457, 2458	Lunes 13 de Abril de 2015 15:00 a 20:00 hrs.
Taller 5: Grupos 2459	Lunes 18 de Mayo de 2015 15:00 a 20:00 hrs.

■ Talleres impartidos por la autora de esta investigación.

Fase 4. Análisis de resultados: se llevó a cabo la captura de resultados, para después realizar el análisis estadístico por medio del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Finalmente, la información se analizó y describió desde la perspectiva de género.

## CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

### 4.1 Resultados Cualitativos de los talleres

El alumnado de la licenciatura en Psicología entendió por violencia todas aquellas agresiones contra otra persona que produzcan daño notorio en ésta, ya sea psicológico y/o físico, por tanto las acciones violentas son las que se utilizan para causar ese tipo de daños, como los golpes, los insultos, el chantaje, entre otras.

Si bien ellos/as la perciben de dicha manera, no la identifican tan fácilmente, pues en la sociedad en la que vivimos la violencia se ha legitimizado, lo que quiere decir que hay acciones violentas que se consideran “naturales”, que incluso se cree son parte de la agresión humana innata, por tanto la violencia no sería innata sino aprendida lo que la vuelve una condición exclusivamente humana, entonces el alumnado a partir de la información relacionada al tema, comienza a visualizar el daño producido en ellos/as mismos y en los/as demás como miembros de su familia, amigos/as, compañeros/as o parejas sentimentales y a identificar con mayor facilidad estas acciones en la vida cotidiana, es notorio al pedirles ejemplos y ellos/as poder notar la influencia de la violencia en más de un ámbito de su vida, pero no sólo eso sino también conocer e identificar, además de la violencia física y psicológica, la violencia económica y sexual.

A partir de la identificación de actos y comportamientos violentos en su vida, los alumnos y las alumnas también identificaron la violencia de género, diferenciándola de la violencia contra la mujer y/o de la violencia doméstica, pues existió confusión respecto al tema, esto debido a que en la actualidad se habla mucho acerca de la violencia contra la mujer y la violencia en el ámbito familiar, dando mayor connotación a la violencia física, lo cual llega a confundirse con violencia de género con la que se quiere significar a aquella violencia que se

desprende del hecho mismo de ser mujer o de ser hombre y que se dirige de un género hacia el otro (Banchs, 1996). Así también notaron que el ser pertenecientes a un sexo y a un género habla de una manera distinta de percibir las agresiones e incluso de realizarlas, un ejemplo es que se considera que los hombres violentan generalmente de forma física, mientras que las mujeres lo hacen de manera psicológica, pues la fuerza física en los hombres es mayor que en el caso de las mujeres por su condición física, y las mujeres al sentirse en desventaja con dicha condición violentan de manera psicológica por ejemplo con chantajes, lo cual no quiere decir que los hombres no violenten psicológicamente ni que las mujeres no lo hagan físicamente. El que la violencia en ambos casos se manifieste de esa manera, se debe principalmente a que en un país como México con un sistema patriarcal vertical, el varón se encuentra posicionado en la parte superior de la escala, es entonces el que tiene el poder ante los demás y además ejerce un poder sobre, lo cual indica que las mujeres, los niños, niñas y los animales se encuentran en condición de desventaja frente a la toma de decisiones, pues están subordinados ante el varón, siendo así, el varón para mostrar que es perteneciente al rol masculino, al estereotipo propio de éste y por ende a su propio sexo, debe cumplir con ciertas características socioculturalmente establecidas, dentro de las cuales está dicho ejercicio del poder sobre los/as demás, de ahí se desprende la violencia tanto física como psicológica.

Se pudo notar que para el alumnado identificar acciones violentas en el ámbito escolar no fue sencillo; hoy en día es común el tema del bullying, incluso es ocupado para realizar chistes, cuestión a considerar, porque a partir de eso podemos notar que la violencia en la escuela si bien no es sólo entre iguales, sí es la que se da con mayor frecuencia, por tanto el alumnado no diferencia entre el bullying y los demás tipos de violencia en la escuela; una vez que reconocen al bullying como tal piensan que existe sólo a nivel primaria o secundaria, incluso hasta preparatoria, pero no lo ubican a nivel universitario, pues a este nivel educativo se le atribuye cierta madurez psicosocial al estudiante, es decir la idea de que los/as jóvenes universitarios/as han superado etapas en las que se

suponía no sabían aún tomar decisiones por ellos/as mismos/as (siendo éstas ahora adecuadas y conscientes de sus repercusiones en ellos/as y en los/as demás) además, es una forma de minimizar el bullying y creer que no es tan grave (García, Moncada y Quintero, 2013), pues a nivel universitario, pensando que el alumnado está ya conformado por adultos pequeños, se cree que es “natural” el que se hagan comentarios negativos y/o burlas en contra del otro/a, pues se consideraría “parte de la amistad y/o de la camaradería”.

Una vez impartido el tema de violencia a universitarios/as, ellos/as notan cómo es que al estar legitimizada la violencia socialmente, consideran “naturales” las bromas acerca de los demás en las clases, las burlas cuando se hacen preguntas, la exclusión de sus compañeros/as de las actividades escolares, entre otras actitudes y acciones violentas. Al respecto el alumnado argumenta que los excluían porque no trabajan como ellos/as y eso podría arruinar los resultados en sus calificaciones, las mujeres hablaban de exclusión porque el otro era hombre y no hacía las cosas bien, no era “responsable”, cuestión que habla de una complicidad entre sexos, pues en la licenciatura existe un mayor número de mujeres, mientras que en relación a las burlas y/o bromas pesadas entre compañeros/as, se decía que así se llevaban, que siempre se habían relacionado así, pues al no conocer otra forma de relacionarse que no incluyera la violencia, se torna difícil percibir que aquellas acciones son violentas. A partir de la identificación del acoso escolar (bullying) como aquel que se hace contra uno o más compañeros de manera reiterada en un periodo largo de tiempo, también el alumnado sumó a ese repertorio de acciones, aquellas que hacían referencia al bullying físico, verbal y social, así como a acciones de acoso sexual y cyberbullying<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Manifestación del acoso escolar que se produce mediante plataformas virtuales y herramientas tales como chats, blogs, fotologs, mensajes de texto para aparatos celulares, correo electrónico, foros, servidores que almacenan videos o fotografías, páginas webs, teléfonos celulares y otros medios tecnológicos (Burgos, 2010 citado en Romero, 2011, p. 96).

Durante los talleres impartidos, se recibieron varios comentarios de los/as participantes relacionados con los actores del bullying, primero respecto al papel de los/as observadores/as, que solían ocupar un estado pasivo ante las situaciones de bullying, casi todos/as comentaron que no actuaban ante estas situaciones para evitarse problemas y represalias. Respecto a los demás papeles dentro del bullying, es decir el de víctima y agresor/a, comentaron que como víctimas muchas veces dejaban de opinar o preguntar en clase para evitar burlas, alejándose también de sus compañeros/as o siendo selectivos con sus amistades, en algunos casos, afirmaban incluso volverse violentos/as en otros ámbitos de su vida diaria o pasaban de ser víctimas a ser agresores/as en el mismo ámbito escolar. Siendo agresores/as muchos/as aceptaron haber ocupado dicho rol en varias ocasiones sin considerar un daño real o significativo a quien se dirigía la acción violenta.

Existieron también casos particulares en los que los/as participantes indicaban que en una o varias ocasiones habían sido agresores/as y querían buscar alternativas de solución, ya que no les gustaba jugar ese papel, ésta sensibilización se dio a partir de la proyección del video “el sándwich de Mariana”, en el cual se observa claramente el ciclo de la violencia y cómo es que ésta se desenvuelve no sólo en el ámbito familiar sino también en otros planos como el escolar, es decir, los/as participantes notaron que venían reflejando muchas acciones violentas aprendidas en otros ámbitos, principalmente el familiar, ahora dentro de la escuela con sus compañeros/as, ya sea por sufrir en casa violencia y continuar con el patrón a manera de protección y desquite o en el caso de las víctimas, al sentirse vulneradas e intimidadas no logrando reaccionar y/o protegerse ante este tipo de acciones en su contra.

Por otro lado, también hubo quienes siendo víctimas y observadores/as no reaccionaban ante las burlas y agresiones, pues preferían evitarse problemas o tenían miedo de preguntar dudas en clase después de haber sido agredidos por algún otro/a compañero/a, incluso quienes aseguraban que al ver cómo agredían a otros/as mejor se quedaban callados/as para evitar este tipo de acciones en su

contra, prefiriendo así quedarse con dudas en clase y buscar en casa o por otros medios la información, en vez de preguntar directamente al profesorado durante las clases.

Una vez terminado el tema de violencia escolar en los talleres, los/as participantes pudieron observar cómo es que la violencia está en todos los ámbitos de su vida, representada en distintos modos, por tanto notaron que debían encontrar otras formas de interacción que no fueran violentas; existieron propuestas tanto de los/as participantes como de los/as expositores/as, respecto a la solución de conflictos dentro del bullying, a través de actitudes asertivas, es decir siendo capaces de expresar lo que sienten de manera clara y abierta de manera respetuosa, aceptando errores y aciertos, así como el empleo de habilidades sociales como la empatía, la asertividad, la comunicación, el autocontrol, al resolución de conflictos y la cooperación, e incluso de ser necesario, acudiendo al Edificio de Gobierno al Departamento Jurídico dentro de la Facultad.

Algunas de las propuestas fueron, en caso de jugar el papel de observador/a, no divulgar chismes, apoyar al compañero/a agredido/a, no formar parte de las burlas o reforzar comentarios negativos de alguien y/o hablar con el profesor/a para explicarle lo ocurrido; en caso de estar en el papel de víctima, si se recibe alguna burla o comentario negativo en clase o fuera de ésta, pedirle directamente al/la compañero/a que está agrediendo que no haga un comentario de ese tipo ya que es molesto, esto siempre de manera respetuosa, sin caer en más violencia, también dirigirse, en caso de ser necesario, a los/as profesores para comentarles la situación o en su defecto, si no se hace nada al respecto acudir al departamento correspondiente dentro de la Facultad.

## 4.2 Resultados Cuantitativos del instrumento de evaluación

### 4.2.1 Datos generales de los participantes

Una vez impartidos los talleres correspondientes, se obtuvieron los siguientes porcentajes, respecto a los datos generales de los/as participantes.

Se puede observar en la figura 1, que la muestra total de participantes estaba formada de 441 personas, de las cuales un 71.9% eran mujeres y un 28.1% hombres.

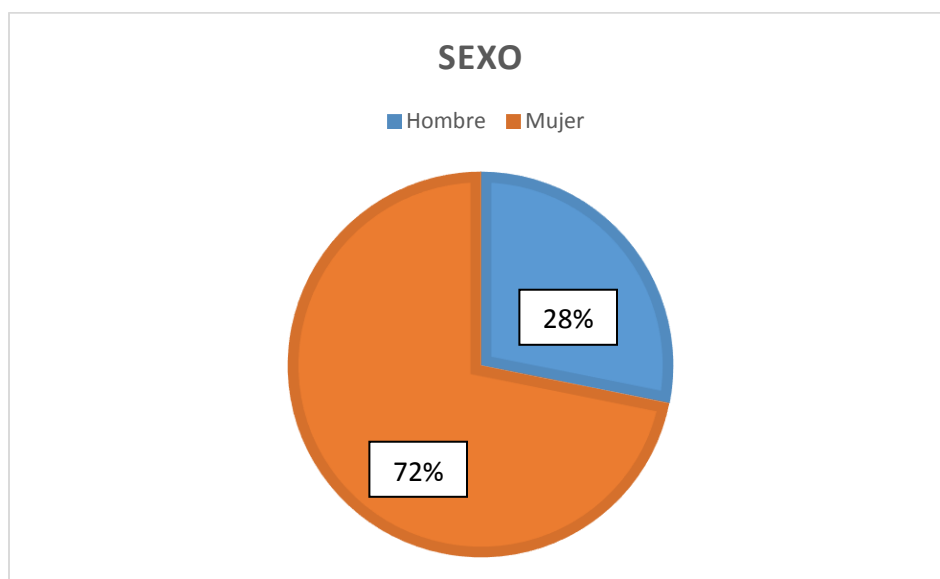


Figura 1. Porcentaje de los/as participantes por sexo.

Como podemos observar en la figura 2, la de edad promedio de los/as participantes es de de 20.21 años; el 40.6% de la muestra tenían 19 años de edad y el 34.9% 20 años, mientras que casi el 3% se distribuyó en edades de 25 a 39 años.

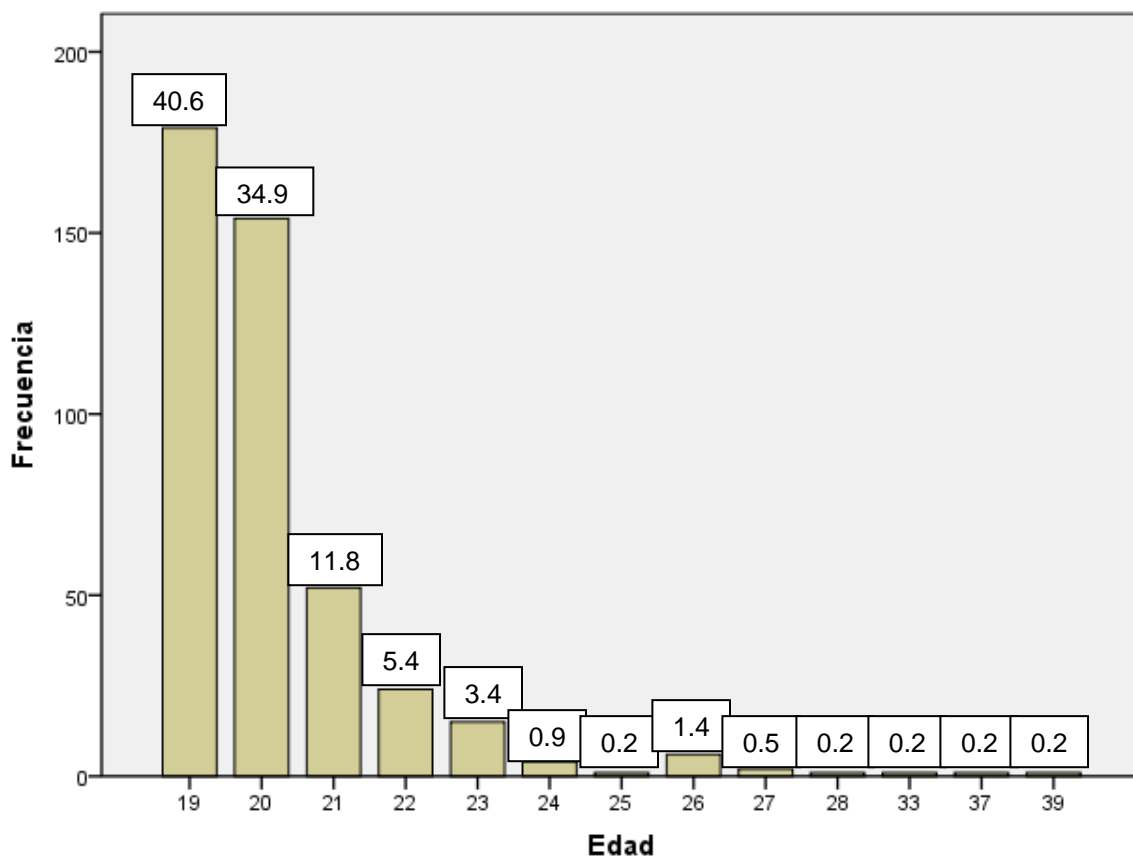


Figura 2. Frecuencia y porcentaje de los/as participantes por edad

De la muestra total de 441 participantes, asistieron a los talleres estudiantes pertenecientes, en su mayoría, a los siguientes grupos: el 9.1% al grupo 2404, el 8.4% al 2402, el 8.2% al 2459, el 7.7% al 2406 y también al 2458, el 7.5% al 2454; mientras que de grupos como el 2405 sólo asistieron 0.4% y del 2411 el 1.4%, esto debido a una inadecuada difusión del taller en dichos grupos, no todo el alumnado recibió la información de lugar, hora y fecha, por tanto no se presentaron.



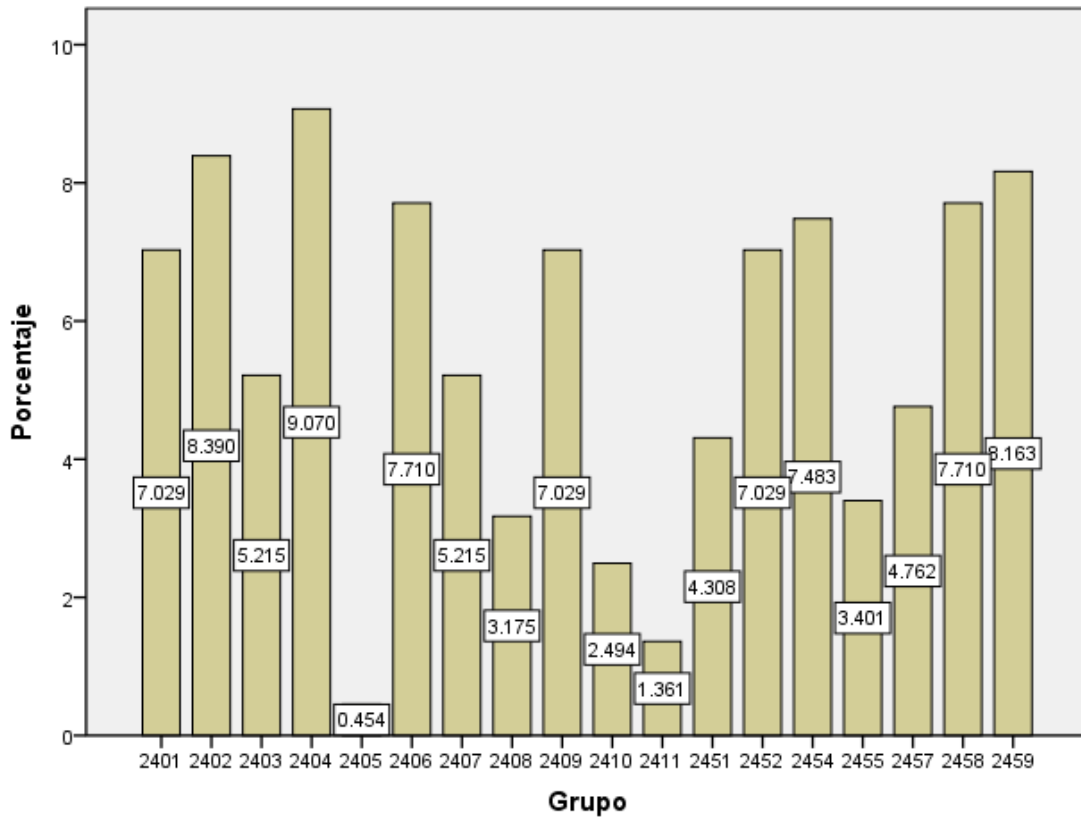


Figura 3. Porcentaje de participantes por grupo escolar.

A partir de los datos generales, podemos observar que el 71.9% de las participantes fueron mujeres de 19 años de edad, esto debido a que dentro de la Licenciatura en Psicología, el estudiantado está conformado en su mayoría por mujeres, lo cual se considera “normal” en este tipo de carreras, ya que son consideradas socio-culturalmente carreras para mujeres, pues dentro del rol de género de la mujer se encuentran actitudes de comprensión, escucha activa, paciencia y empatía, las cuales son características que se considerarían necesarias para ingresar y desarrollarse en una Licenciatura como Psicología.

#### 4.2.2 Datos del cuestionario

A continuación se presentan los resultados de los/as 441 participantes al cuestionario de violencia escolar (bullying), recogidos en el pre-test y pos-test, así como la comparación de ambas aplicaciones.

Como podemos observar en la figura 4, en el reactivo 1, el cual hace referencia a la actitud como observador/a ante el bullying, dentro del pre-test, la mayoría de los/as participantes estuvieron “de acuerdo” (4) ante dicho reactivo, quedando representados/as con un 42%, a un 23% les fue “indiferente” (3), un 16.1% “totalmente de acuerdo” (5) y una minoría del 2.9% estuvo “totalmente en desacuerdo” (1); mientras que dentro del pos-test un 44% de los/as participantes se mostraron “de acuerdo” (4), el 32.7% “totalmente de acuerdo” (5) y el 2.3% “totalmente en desacuerdo” (1). Así notamos que en el pos-test existió un aumento del 16.6% en la respuesta “totalmente de acuerdo” (5) y una disminución del 6.9% en la respuesta “indiferente” (3), esto se lo podríamos atribuir a un impacto del taller en los/as participantes, pudiendo ahora diferenciar el papel del/la observador/a dentro del bullying, pues al responder positivamente con “totalmente de acuerdo” (5) ante dicho reactivo y reduciendo el grado de indiferencia ante tal, se refleja un cambio de actitud, es decir lo que anteriormente se traducía en no tomar atención, apoyar o evadir las situaciones en las que se bulleaban a otros/as, ahora se considera que es importante comentarlo con la persona encargada del grupo, en este caso el profesorado.

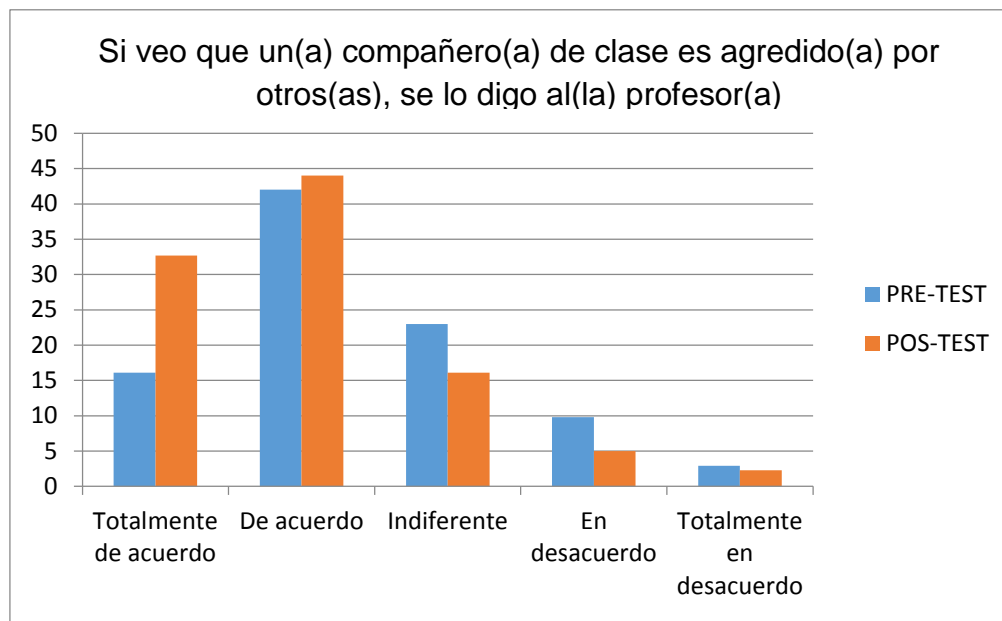


Figura 4. Porcentaje de respuesta de los/as participantes al reactivo 1 en el pre y pos-test.

Como se puede observar en la figura anterior, en el reactivo 2, el cual resalta la actitud como agresor/a ante el bullying, dentro del pre-test, a la mayoría, representada por un 56% de los/as participantes estuvo “totalmente en desacuerdo” (1) ante dicho reactivo, el 32.2% estuvo “en desacuerdo” (2) y una minoría del 0.5% “totalmente de acuerdo” (5); mientras que dentro del Pos-test un 71% de los/as participantes se mostraron “totalmente en desacuerdo” (1), el 21.1% estuvieron “en desacuerdo” (2) y el 0.5% “totalmente de acuerdo” (5). Existiendo, dentro del pos-test, un aumento del 15% en la respuesta “totalmente en desacuerdo” (1) y una disminución del 8.9% en la respuesta “en desacuerdo” (2), se puede notar que los índices de respuesta se elevaron y disminuyeron positivamente, es decir, el 8.9% que disminuyó fue para posicionarse en la respuesta siguiente “totalmente en desacuerdo” (1) reforzando dicha actitud, entonces después del taller los y las participantes dicen estar en su mayoría “totalmente en desacuerdo” en que si quieren conseguir algo de alguien le deban pedir algo a cambio, esto se lo podríamos atribuir a la sensibilización dada en el

taller ante dicha temática, ahora los/as participantes aprendieron a diferenciar actitudes violentas que desarrollan generalmente los/as agresores/as, antes pensaban que eran incorrectas ahora tienen la certeza de que así es y además muestran una actitud negativa ante ellas.

En el caso del papel como agresores/as dentro del bullying, existió dicho cambio de actitud, pues pudieron observar el impacto de la violencia en ellos/as y en los/as demás, lo cual generó empatía, pero no sólo eso, notaron también cómo es que muchos/as de ellos/as pasaron de ser víctimas a agresores/as o viceversa, por tanto se podían identificar con ambas posiciones.

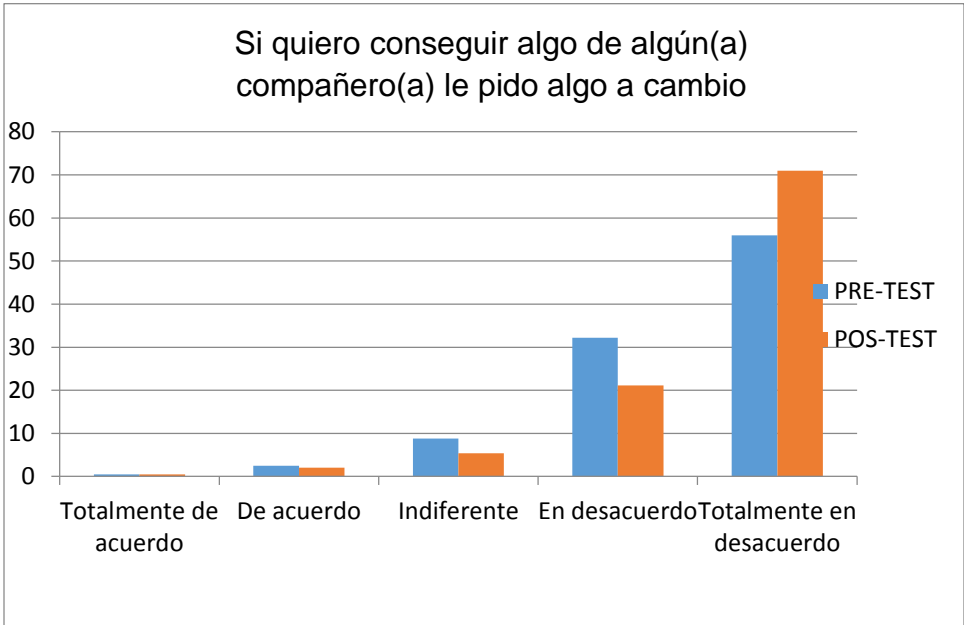


Figura 5. Porcentaje de respuesta de los/as participantes al reactivo 2 en el pre y pos-test.

En el reactivo 3, que podemos visualizar en la figura 6, el cual describe la exclusión de los grupos escolares por razón de sexo, lo cual resalta la actitud como víctima ante el bullying, se puede observar, en el pre-test, que un 66.7% de los/as participantes, siendo éstos la mayoría, estuvieron “totalmente en desacuerdo” (1) ante dicho reactivo, el 19% estuvo “en desacuerdo” (2) y una

minoría del 0.9% “totalmente de acuerdo” (5); mientras que en el pos-test un 73.9% de los/as participantes se mostraron “totalmente en desacuerdo” (1), el 15.9% estuvieron “en desacuerdo” (2) y el 0.2% “totalmente de acuerdo” (5). Habiendo un pequeño aumento del 7.2% en la respuesta “totalmente en desacuerdo” (1), en el pos-test, en este reactivo realmente no existió un cambio representativo, pero podemos deducir que el incremento que hubo en la respuesta “totalmente en desacuerdo” (1) se debe a que el taller tiene un enfoque de género, y durante éste se exponen las diferentes manifestaciones y tipos de violencia, dentro de las que se encuentra la discriminación por razones de sexo y de género, así los/as participantes pudieron comprender después de dicha temática, que en algunos casos estuvieron expuestos/as ante esta discriminación, siendo excluidos/as de equipos de trabajo en su misma aula escolar, quizá en este caso no existió un cambio significativo en el grado de respuesta debido a que en su mayoría los grupos están compuestos por mujeres, es decir, el sector poblacional con mayor vulnerabilidad ante las actitudes de exclusión por sexo las sufren las mujeres por parte de los hombres, sin embargo en los grupos de Psicología predominan las mujeres, aunque es importante mencionar que aún en estos casos se da la exclusión entre el mismo sexo, pues entre mujeres hay un alto grado de violencia, sobre todo psicológica.

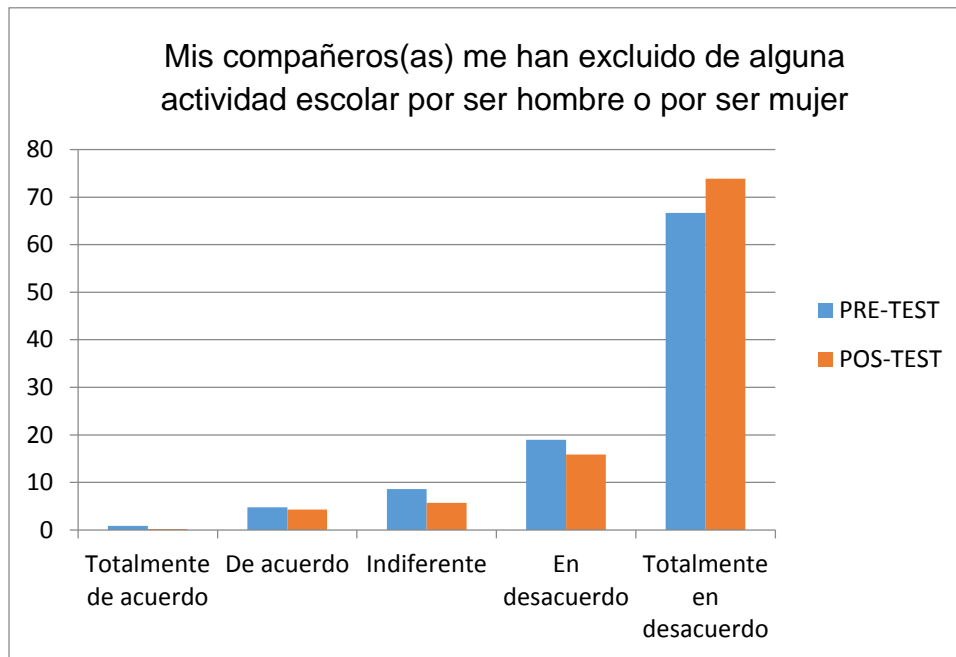


Figura 6. Porcentaje de respuesta de los/as participantes al reactivo 3 en el pre y pos-test.

Se observa en la figura 7, el reactivo 4, el cual habla sobre la actitud como víctima dentro del bullying, en el pre-test, la mayoría, representada por un 60.1% de los/as participantes estuvo “totalmente en desacuerdo” (1) ante dicho reactivo, el 25.2% estuvo “en desacuerdo” (2) y la minoría, el 1.1% “totalmente de acuerdo” (5); mientras que en el pos-test un 69.8% de los/as participantes se mostraron “totalmente en desacuerdo” (1), el 17.9% estuvieron “en desacuerdo” (2) y el 0.7% “totalmente de acuerdo” (5). Así se puede ver que existió un pequeño aumento del 9.7% en la respuesta “totalmente en desacuerdo” (1), en el pos-test y una disminución del 8.7% en la respuesta “en desacuerdo” (2), como en el reactivo 2, aquí también hubo un incremento y disminución positiva ante el reactivo, ya que después del taller los y las participantes están en su mayoría “totalmente en desacuerdo” (1) en que en clase suelen quedarse sin equipo pues nadie quiere formar parte de su equipo de trabajo, esto podríamos nuevamente atribuírselo al impacto positivo que tuvo el taller en los/as participantes, reforzando aquello con lo cual antes estaban “de acuerdo” (4) y ahora “totalmente de acuerdo” (5), siendo en

este caso una reacción ante el papel de víctima dentro del bullying, rechazando las actitudes de exclusión en los equipos de trabajo.

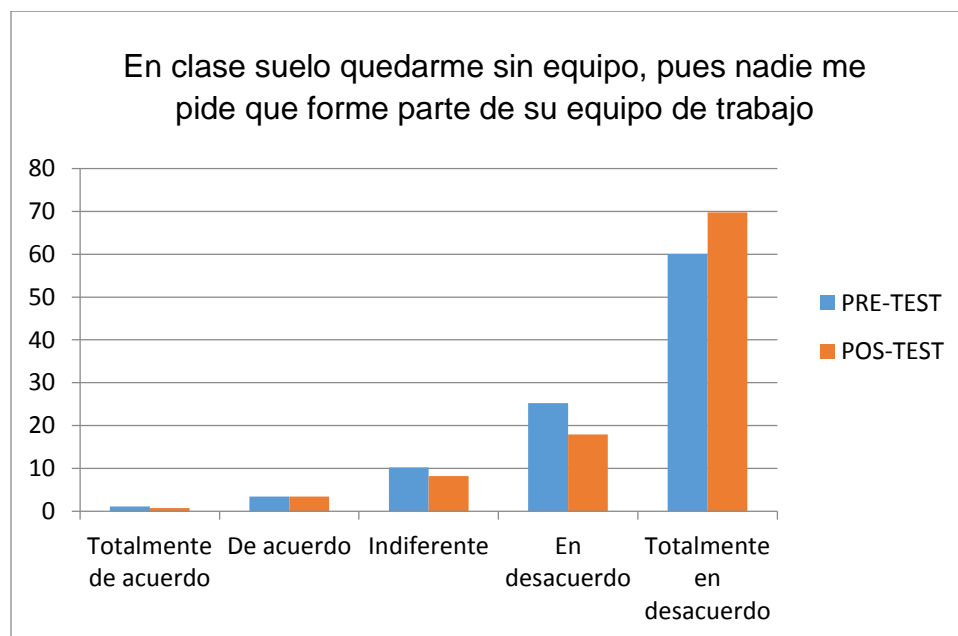


Figura 7. Porcentaje de respuesta de los/as participantes al reactivo 4 en el pre y pos-test.

En el caso del reactivo 5, que tenemos en la figura 8, el cual habla sobre la actitud como observador/a dentro del bullying, en el pre-test, se puede observar que un 33.6% de los/as participantes, siendo éstos la mayoría, se mantuvieron “indiferentes” (3) ante dicho reactivo, el 27.4% estuvo “en desacuerdo” (2) y una minoría del 1.1% “totalmente de acuerdo” (5); mientras que en el pos-test un 39.7% de los/as participantes se mostraron “totalmente en desacuerdo” (1), el 22% “indiferentes” (3) y el 1.1% “totalmente de acuerdo” (5). Existiendo una disminución del 11.6% en la respuesta “indiferente” (3), en el pos-test y un aumento del 14.1% en la respuesta “totalmente en desacuerdo” (1), así podemos notar cómo es que los/as participantes después del taller le tomaron importancia al papel del agresor/a, aprendiendo a diferenciar actitudes que en la vida diaria suelen ser comunes, pues las vemos día a día en el salón de clase, sin embargo son

violentas y dañan al otro/a, por tanto hubo un cambio de actitud “indiferente” (3) a desaprobar totalmente el burlarse de alguno/a de sus compañeros/as.

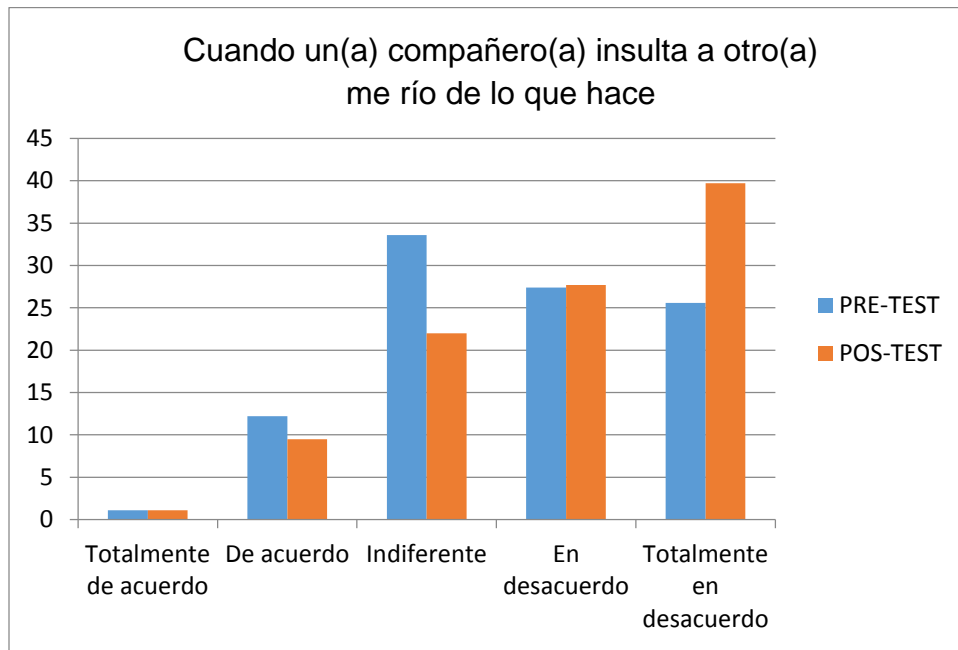


Figura 8. Porcentaje de respuesta de los/as participantes al reactivo 5 en el pre y pos-test.

#### 4.2.3 Datos de variables comparativas

A partir de los resultados anteriores se eligieron aquellos ítems con mayor contraste, entre Pre-test y Pos-test, para analizar de acuerdo con el indicador de sexo.

En la figura 9, podemos notar que existió aumento en la respuesta “totalmente en desacuerdo” (1) del pre-test al pos-test, tanto de hombres como mujeres, sin embargo por el número de mujeres, es mayor el aumento en la respuesta en el caso de ellas, aunque es importante destacar que mientras en el caso de las mujeres se conservó la respuesta “totalmente de acuerdo” (5) al ítem del pre-test al pos-test, en el caso de los hombres, en el pos-test, cambiaron de respuesta a



un “totalmente en desacuerdo” (1), destacando que en los hombres fue notorio el cambio de actitud y opinión ante dicha discriminación, mientras que en el caso de las mujeres se reforzó su opinión pasando de estar “en desacuerdo” (2) o “indiferentes” (3) a estar “totalmente en desacuerdo” (1), en este caso existieron hombres que aseguraron que en alguna ocasión los excluyeron de alguna actividad escolar por ser hombres, habiendo el doble de mujeres que de hombres en la población estudiada, este resultado quiere decir que ha sido mayor el número de hombres excluidos que de mujeres, pudiendo atribuir esto a la solidaridad y complicidad entre sexos dentro de la licenciatura.

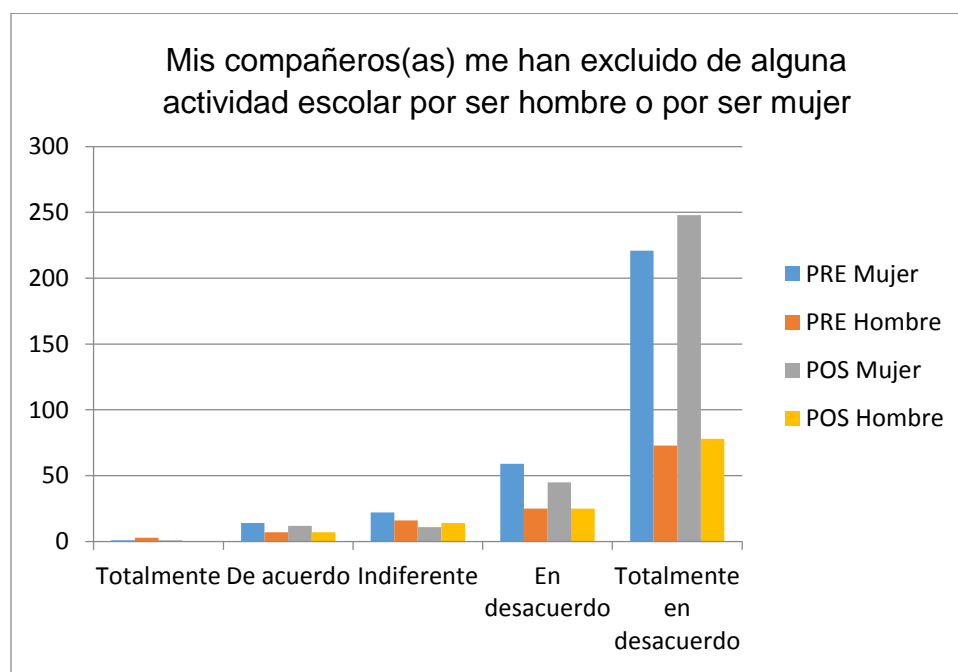


Figura 9. Frecuencia de respuesta al ítem 3 en el pre y pos-test por sexo.

En este caso, podemos ver en la figura 10 que existe también un aumento del pre-test al pos-test en la respuesta de “totalmente en desacuerdo” (1) tanto en hombres como en mujeres, sin embargo es mayor el aumento en el caso de las mujeres.

Esto se podría explicar tomando en cuenta que a partir del taller existió un cambio de actitud ante la temática del bullying, es decir, existen acciones como lo son las burlas y los comentarios despectivos que se han ido legitimizando socialmente a lo largo del tiempo, es entonces “natural” para el estudiantado que se hagan este tipo de comentarios entre ellos/as, son acciones vistas incluso como parte de la “amistad” o “camaradería”, por lo tanto estas acciones violentas pasan desapercibidas, y las personas que suelen agredir de dicha manera no alcanzan a percibir el impacto que tiene en la otra persona, en el caso específico de la licenciatura en Psicología en la que existe mayor número de mujeres, hay además otra explicación, pues se considera socioculturalmente que las mujeres utilizan en mayor grado la violencia psicológica, de la cual son parte las burlas, los chismes y los comentarios críticos expresados de manera ofensiva, que en este caso se observan mayormente entre mujeres, sin embargo existe un cambio de actitud notorio en las mujeres, ya que después del taller éstas mencionaron que no habían pensado en el daño causado por las acciones violentas, que incluso ellas antes del taller ni siquiera consideraban violentas, en los/as demás compañeros/as, notando ahora que existían distintas maneras de comportarse sin acudir a la violencia, comentando que ahora visualizarían las consecuencias y daños que podrían ocasionar en los/as demás antes de comentar o divulgar algo respecto a ellos/as en el ámbito escolar.

Como se mencionó con anterioridad, para el estudiantado no fue sencilla la identificación del bullying como un tipo de violencia escolar en el ámbito universitario, tampoco lo fue la identificación de los actores del bullying, sin embargo pudieron visualizar que no sólo existían las víctimas y los/as agresores/as sino también los/as observadores/as, papel que en alguna ocasiones todos/as habían jugado, al analizar cómo habían reaccionado ante el bullying desde el papel de observadores/as notaron que realmente muy pocos/as habían apoyado a la víctima, siendo más los que se habían sumado a las burlas o al menos se habían reído cuando se realizaban bromas hacia alguien más, en sus respuestas al cuestionario de evaluación parecía que la mayoría sabía que no era

“correcto” burlarse o ser parte de las burlas hacia los demás pues contestaban negativamente ante preguntas que hicieran referencia a esa actitud, mientras que al leer las respuestas del pos-test, se podría decir que se reforzó dicha idea y ahora argumentaban estar completamente en desacuerdo con dichas acciones, negaban querer formar parte de ellas.

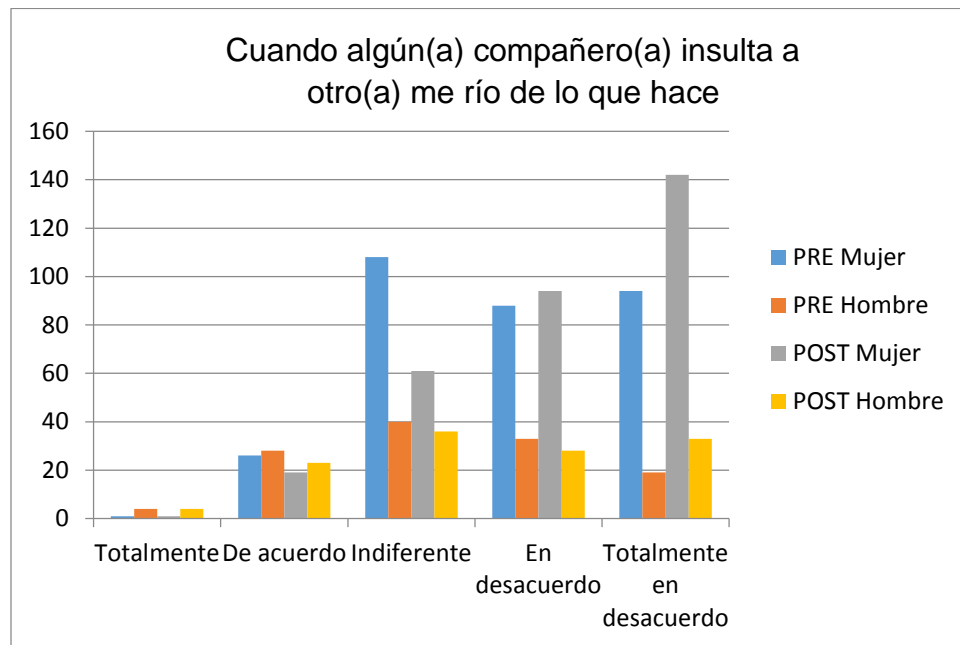


Figura 10. Frecuencia de respuesta al ítem 5 en el pre y pos-test por sexo.

### 4.3 Análisis estadístico comparativo

Se realizó la prueba t de Student para muestras relacionadas, con la intención de comparar los resultados del pre-test con los del pos-test, en cada una de las 5 preguntas.

A continuación, se explicará la tabla que muestra los resultados estadísticos encontrados.

N= 441	Pre-test		Pos-test		T de Student	Sig. (bilateral)
	Media	D.E.	Media	D.E.		
Si veo que un(a) compañero(a) de clases es agredido(a) por otros(as), se lo digo al(la) profesor(a)	2.414	0.968	2.002	0.945	9.414	0.0001
Si quiero conseguir algo de algún(a) compañero(a) le pido algo a cambio	4.408	0.789	4.600	0.725	-6.352	0.0001
Mis compañeros(as) me han excluido de alguna actividad escolar por ser hombre o por ser mujer	4.458	0.903	4.589	0.801	-4.072	0.0001
En clase suelo quedarme sin equipo, pues nadie me pide que forme parte de su equipo de trabajo	4.396	0.886	4.528	0.836	-4.155	0.0001
Cuando un (a) compañero(a) insulta a otro(a) me río de lo que hace	3.641	1.028	3.952	1.048	-6.256	0.0001

Tabla 1. Resultados prueba T de Student para muestras relacionadas (pretest-postest) los cinco reactivos

Se observa en la tabla 1 que los resultados muestran que sí existen diferencias significativas (0.0001) en los cinco reactivos antes y después del taller. El cual

sugiere un cambio de actitud respecto al bullying por parte del estudiantado a partir de la intervención por medio del taller de prevención de la violencia.

#### **4.4 Discusión de los resultados**

Dentro de los grupos de Psicología las mujeres se solidarizan con otras mujeres siendo éstas mayoría y adquiriendo mayor fuerza entre ellas, sin embargo como lo mencionamos con anterioridad, esto no quiere decir que no exista violencia también entre ellas, pues la violencia psicológica se disfraza entre dichos grupos de amigas.

En el caso de las mujeres, el bullying es menos visible; se dedican a expandir rumores, chismes y a manipular las relaciones entre amistades en la clase, suele también presentarse con agresividad física en menor rango (Cerezo, 2001; citado en CEAMEG, 2011). Dentro de la carrera de Psicología se observa que gran parte del acoso se da entre el mismo círculo o grupo de amigas, propiciando agresiones relacionales e indirectas entre ellas, sin tener, después que dejar dicha amistad (Remillard y Lamb, 2005; citado en CEAMEG, 2011).

Podemos notar entonces que el estudiantado a nivel universitario no concibe al bullying como un fenómeno de acoso escolar que desvirtúe y por ende violente al otro, sino más bien es una forma de relacionarse entre compañeros/as, y en los casos en los que llega a afectar al otro/a, se cree que él/ella posee habilidades suficientes para enfrentarlo, pues el impacto del bullying no será el mismo a nivel primaria o secundaria que a nivel universitario. Torres (2010) nos dice que las y los universitarios no suelen acudir a agresiones físicas; sin embargo, son mayores otros tipos de hostilidad, como burlas, insultos, marginación, chismes, denigrar al otro/a, tipificaciones a partir de rasgos físicos y posición económica, abusos en los trabajos en equipo, entre otras. A partir de eso, visualizamos que las causales de estas acciones violentas pueden ser varias. Martínez (2012) menciona algunas

como el agredir por el simple hecho de que les cae mal y lo llevan a cabo para sentirse aceptados/as e incluidos/as en el grupo de amistades, por diversión o porque sienten deseos de hacerle una broma a la víctima. Los/as chicos/as agresivos/as se comportan como tales debido a que se identifican con modelos basados en el dominio y la sumisión, aprendido en el ámbito familiar, social, o en los círculos en los que se mueven y desarrollan su vida, generalmente los/as violentos/as no poseen sentimientos adecuados ni emotividad o la tienen mal encauzada posiblemente por haber sido ellos/as mismos/as victimizados/as con anterioridad, acosan debido a que utilizan éste como mecanismo de defensa omitiendo y no poniendo de manifiesto sus propias debilidades, también poseen menos disponibilidad de estrategias no violentas y múltiples carencias en la resolución de conflictos, entre otras; en el caso del bullying a nivel primaria, generalmente es una representación del cuadro de violencia al que se está expuesto/a principalmente en casa, sin tener consciencia plena de dichos sucesos, sin embargo a nivel universitario las causales se van ampliando, en un primer momento porque las esferas de socialización de un/a alumno/a a esa edad, son mayores, por tanto dentro de la identificación de causales de violencia en la universidad, están las experiencias violentas en otros lugares como el hogar, la calle, las escuelas, también el rencor en caso de sufrir violencia años atrás en su vida, el deseo de venganza, problemas familiares, baja autoestima y el rechazo social (Torres, 2010; citado en García, Moncada y Quintero, 2013).

Por tanto al alumnado “naturaliza” la violencia en los demás ámbitos de su vida, también lo hace en el ámbito escolar, así cuando se ingresa a un grupo y después a un equipo de trabajo, nace aquella frase célebre “el que se lleva se aguanta”, esto quiere decir que todas aquellas burlas o comentarios que surjan en contra o hacia el otro/a en algún momento también serán utilizadas en su contra, es la ley de supervivencia en un aula de clases, incluso se vuelve un reto, pues llevando a cabo esta dinámica no existen de manera clara las víctimas y los/as agresores/as, ambos se convierten en un mismo actor, pues pasan de ser víctimas a ser agresores/as según el papel que les toque jugar, si eres víctima, significa que

recibes burlas en contra, pero después a manera de “venganza” te conviertes en agresor/a, buscando la forma de “regresar” o “mejorar” aquella broma o burla que se te hizo anteriormente, es ahí donde se convierte en reto, para demostrar que tus bromas o burlas son mejores y puedes hacer reír a los/as demás a partir de dichas acciones violentas contra otros/as e incluso contra ti mismo/a. Parecería entonces que siendo algo socialmente aceptado no existen consecuencias de dichos actos, sin embargo, la violencia finalmente termina generando más violencia en todos los ámbitos de la vida. Hernández y Solano (2007, citados en García, Moncada y Quintero, 2013) mencionan que existen consecuencias negativas del bullying a nivel universitario: “Se produce una sobrevaloración de la violencia como mecanismo para conseguir los objetivos, distanciamiento de las normas, abuso de poder, generalización a conductas pre-delictivas...dificultades de aprendizaje, desinterés, bajo rendimiento...” (p. 301). A las que agregaríamos: obstaculización de su proyecto de vida, aislamiento social, depresión, angustia, rabia reprimida y ansiedad; hasta efectos psicosomáticos como cefaleas, migraña, náuseas, erupciones de la piel, aumento de la tensión arterial, ataques de pánico, trastornos del sueño y de la alimentación, abuso de drogas o de alcohol.

Hernández y Solano (2007, citados en García, Moncada y Quintero, 2013) agregan que “el efecto más drástico es, sin lugar a dudas, el suicidio” (p. 301).

A partir de lo anterior podemos entender cómo es que el bullying es en sí un tipo de violencia de género, pues de acuerdo con Breith (1993) la violencia de género “forma un solo cuerpo con las injusticias estructurales y alimenta la lógica imperante de una cultura violenta donde se nos trata de acostumbrar al dominio de unos/as a otros/as como forma natural de vida y sustento ideológico de una sociedad de subordinación” (p. 14). Es decir, la cultura marca a los seres humanos con el género, y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Para Bourdieu (1989, citado en Flores, 2005) cuando dichas definiciones de lo femenino y de lo masculino no son modificables, los efectos de estas construcciones, en nuestra cultura y en la sociedad en

general, son los de la violencia simbólica, concepto que abre un espacio para comprender y para problematizar procesos “habituales” en la comunicación y en la interacción interpersonal e institucional, mediante los cuales se demarcan posiciones y relaciones sociales, se establecen maneras aceptadas de pensar, de nombrar, de ver o de no ver, de mantener en silencio; en suma, de producir sentidos de realidad y determinados órdenes sociales, en los cuales el orden de género ocupa un lugar central y estructurante del conjunto.

Por tanto, el bullying se caracteriza, como se ha venido mencionando, por el desequilibrio de poder lo que se convierte en una relación de dominio/sumisión (González de Rivera, 2002). El sistema sexo/género, englobando el amplio conjunto de normas que transforman la sexualidad biológica en una “cultura de género”, es determinante en el desarrollo de estas jerarquías (Shute, Owens y Slee, 2008, citados en Postiga, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). Una de las principales condiciones que contribuyen a la reproducción de la dualidad de la existencia de una generación a la siguiente son las pautas de socialización sexistas, que enseñan a cada individuo a identificarse con la mitad de los valores: los masculinos o los femeninos y llevan a identificarse con problemas, como la violencia, la falta de empatía, la tendencia al dominio y al control absoluto de otras personas, en el caso de los hombres; y la dependencia, la debilidad, la sumisión y la pasividad, en el caso de las mujeres. Esta dualidad contribuye a la reproducción de un modelo de relación social, basado en el dominio y la sumisión, que subyace a la mayor parte de la violencia que se produce en situaciones cotidianas (Díaz-Aguado y Martín, 2011).



## CONCLUSIONES

A manera de conclusión, respecto al objetivo general de la presenta investigación, el cual fue identificar las actitudes que tiene el alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología en relación a la violencia escolar (bullying) desde la perspectiva de género, podemos decir que el alumnado de Psicología desaprobó las acciones violentas dentro de la escuela desde la aplicación del pre-test, sin embargo a partir de la impartición del taller surgieron cambios de actitud notorios tanto en hombres como en mujeres , ahora visualizan el bullying como acoso escolar y lo diferencian de otros tipos de violencia escolar, pues existía confusión al respecto, se logró reforzar también la desaprobación de las acciones violentas hacia sus compañeros/as dentro de la instancia educativa, así como el que ellos/as consideraran como conductas violentas aquellas que con anterioridad percibían como “naturales”, por ejemplo el hecho al que coloquialmente llaman “echar carrilla”, es decir hacer bromas en el aula de clase o fuera con el grupo de amigos/as entre sí o poniéndose “apodos”.

El bullying entonces se considera un tipo de violencia de género pues en éste existe una desigualdad de poder, basada en el dominio de unos/as a otros/as como forma natural de vida sustentada socioculturalmente, como en el caso de la violencia de género en la que los comportamientos violentos ante el otro o la otra están “naturalizados”, lo cual permite que dicha violencia pase desapercibida, en ambos tipos de violencia se suma la socialización sexista, así como la discriminación por razones de sexo y de género.

Respecto al primer objetivo específico, el cual es identificar las actitudes del alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología que son víctimas del bullying desde la perspectiva de género, se concluye que el alumnado de Psicología generalmente no se percibe como víctima del bullying, pues las conductas violentas que a nivel universitario se desarrollan con mayor frecuencia

son las bromas y las burlas, las cuales están “naturalizadas” socioculturalmente a este nivel escolar, aunque la pregunta realizada dentro del cuestionario de evaluación hace referencia puntualmente a la exclusión en los equipos de trabajo, y tanto hombres como mujeres negaron en su mayoría ser parte de este tipo de exclusión dentro del aula de clases, sin embargo es importante destacar que respecto a la posición de víctima de hombres, existió en mayor grado la exclusión de los equipos de trabajo, mientras que las mujeres, al ser mayoría argumentaron haber experimentado en menor grado el papel de víctima, pues se observa solidaridad y complicidad entre el mismo sexo dentro de la licenciatura, siendo la violencia psicológica la que las mujeres ocupan en mayor grado dentro de sus mismos grupos de amigas, a partir de rumores, chismes o chantajes.

En cuanto al segundo objetivo específico, el cual es identificar las actitudes del alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología que son agresores/as del bullying desde la perspectiva de género, se concluye que el alumnado de Psicología percibía algunas acciones violentas como la exclusión y la discriminación, sin embargo aquellas que con anterioridad se mencionan como “naturales”, como las bromas y las burlas, no eran consideradas como tal desde la posición del/la agresor/a, pues no alcanzaban a observar el daño en la víctima, a partir del taller, el alumnado no sólo identificó dichas acciones violentas, sino también, se pudo observar como el alumnado pasaba de ser víctima a ser agresor/a y viceversa, no fungiendo con un solo rol en el bullying, pues el manejo de las burlas, los comentarios despectivos, las bromas, entre otros, termina siendo circular tanto en el salón de clases como en el resto de los espacios de la institución educativa, formando parte de la “camaradería y/o amistad”.

Ahora, respecto al tercer objetivo particular, el cual es identificar las actitudes del alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología que son observadores/as del bullying desde la perspectiva de género, se concluye que fue el papel que se identificó con mayor dificultad, pues el alumnado de Psicología, había pensado el bullying con dos actores, la víctima y el/la agresor/a, sin tomar en cuenta que cada uno/a de ellos/as en alguna ocasión había jugado el otro

papel, el del/la observador/a, al respecto aceptaron haber estado en dicha posición, sin embargo negaron intervenir en las acciones de bullying, es decir al encontrarse observando alguna conducta violenta hacia otro/a comentaban no hacer nada al respecto por miedo a las repercusiones en su contra o en su defecto al finalizar dichas agresiones se la comentaban al/la profesor/a, no interviniendo directamente al momento de la/s acción/es violentas en contra de otro/a.

Después de la impartición del taller de prevención de la violencia de género al alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología, se brindaron soluciones frente a la problemática del bullying, pues la presente investigación tiene una línea preventiva, para lo cual es importante aportar al alumnado habilidades y herramientas para que además de identificar la violencia puedan actuar ante ella, en este caso específicamente ante el acoso escolar. Se concluyó que se requerían de actitudes asertivas, para expresar lo que sienten de manera clara y abierta sin perder el respeto, notando sus errores y aciertos, también empleando habilidades sociales como la empatía, la asertividad, la comunicación, el autocontrol, la resolución de conflictos y la cooperación o de ser necesario, acudiendo al Departamento Jurídico dentro de la Facultad para informar de alguna situación que no pudieran resolver por ellos/as mismos y requiriera ayuda de esta instancia dentro de la institución.

La presente investigación adquiere su importancia, en primer término a partir del enfoque que maneja, es decir el enfoque de género, siendo pocas las investigaciones del bullying abordadas desde dicho enfoque, dando a conocer las actitudes del alumnado a partir de su sexo y de su género, es decir, cómo se comportan y actúan ante dicha problemática siendo hombres o mujeres, y cómo la enfrentan desde ambas posiciones; y en segundo término a partir de la población con la que se trabajó, pues el bullying ha sido un tema controversial y estudiado en los últimos años, desde los 70's, sin embargo su estudio, en su mayoría, abarca el nivel escolar básico, siendo poca la información respecto al

nivel universitario, y menor aún respecto a la licenciatura en Psicología, población con la que se elaboró el presente estudio.

Es importante mencionar que se trabajó a partir de las actitudes que tuvo el alumnado respecto al tema del bullying en función de su sexo, es decir, la idea central no era notar si existía o no bullying o en quiénes existía con mayor grado, sino más bien la vivencia del bullying en la carrera de Psicología siendo hombres o mujeres, brindándoles la información respecto al tema a manera preventiva.

Partiendo de las conclusiones antes realizadas, se recomienda investigar más acerca de la interacción del alumnado en el aula de clases y en los espacios recreativos de la institución educativa, es decir una investigación en la que se obtenga información vivencial o proporcionada directamente desde la expresión verbal del alumnado, así como investigar acerca de las acciones violentas utilizadas en mayor grado en el ámbito universitario, para así poder intervenir y prevenir en ellas.

Finalmente, se propone que se trabaje en las instituciones educativas, para prevenir el bullying a nivel universitario, desde lo siguiente:

- Brindar información al alumnado para una apropiada identificación de la violencia, de la violencia escolar y del bullying, así como de las acciones violentas inmersas en estos tipos de violencia que permita la prevención de las mismas.
- Enseñanza del alumnado de acciones no violentas, así como de habilidades sociales y herramientas de enfrentamiento ante la violencia y la resolución de conflictos.
- Crear actividades enfocadas a la convivencia basadas en el respeto entre el alumnado y en pro de la desigualdad y equidad de género en el salón de clases.
- Capacitación del profesorado para un manejo adecuado del bullying en las instituciones escolares.

- Dar a conocer los derechos humanos al alumnado, para así promover una cultura basada en el respeto y el ejercicio de éstos dentro y fuera de la institución educativa.
- Desarrollar un ambiente democrático en la institución educativa, así como la aceptación de los/as compañeros/as sin importar cuestiones de raza, sexo, creencia religiosa, orientación sexual, entre otras, evitando la discriminación entre el alumnado.
- Atención psicoeducativa especializada a los/as estudiantes conflictivos/as.
- Atención psico-social con enfoque de género a las víctimas y agresores/as del bullying.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. y Reid, A. (2007). *Tratado de Psicología social*. México: Porrúa. Pp. 169-174.
- Aguirre, B. (1995). *Psicología de la Educación*. España: Boixareu Universitaria. Pp. 338-341.
- Alfaro, M., Aguilar, L. y Badilla, A. (1999). *Develando el género. Elementos conceptuales básicos para entender la equidad*. Costa Rica: Unión Mundial para la naturaleza. Pp. 31-33. Recuperado el 20 de Enero de 2015. Disponible en: [http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1\\_ARTICULOS\\_Y\\_OCUMENTOS\\_DE\\_REFERENCIA/A\\_CONCEPTOS\\_BASICOS/Develand\\_el\\_genero\\_\\_Elementos\\_conceptuales\\_basicos.pdf](http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_OCUMENTOS_DE_REFERENCIA/A_CONCEPTOS_BASICOS/Develand_el_genero__Elementos_conceptuales_basicos.pdf)
- Arnau, J. (1995). Diseños experimentales de sujeto único. *En Anguera y cols. (1995). Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Banchs, M. (1996). "Violencia de género". *Análisis de coyuntura*. 1 (2) 11-23. Venezuela. Recuperado el 16 de Febrero de 2015. Disponible en: [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/faces/iies/ANALISIS\\_DE\\_COYUURA\\_VOLUMEN\\_II\\_No\\_2\\_JULIO\\_DICIEMBRE\\_1996.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/faces/iies/ANALISIS_DE_COYUURA_VOLUMEN_II_No_2_JULIO_DICIEMBRE_1996.pdf)
- Barra, A. (1998). *Psicología Social*. Chile: Universidad de Concepción. Pp. 61-68.
- Caricote, A. (2006). "Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia". *EDUCERE*. 10 (34) 463-470. Venezuela. Recuperado el 20 de Enero de 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603409.pdf>

- Carozzo, C. (2010). "El Bullying en la escuela". *Revista Psicol.* 12 (1) 329-346. México. Recuperado el 10 de Septiembre de 2014. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n56/v18n56a2.pdf>
- Carrasco, O. y González, C. (2006). "Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos". *Acción psicológica.* 4 (2) 7-38. México.
- Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (2011). *Análisis sobre la violencia escolar (bullying) desde la perspectiva de género.* México: CEAMEG. Pp. 5- 7. Recuperado el 16 de Febrero de 2015. Disponible en: [http://archivos.diputados.gob.mx/Centros\\_Estudio/ceameg/ias/Doc\\_24.pdf](http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ias/Doc_24.pdf)
- Chávez, C. (2004). *Perspectiva de género.* México: Plaza y Valdés. P. 14.
- Cloninger, S. (2003). *Teoría de la personalidad.* México: Pearson. Pp. 364-366.
- Del Río, P., Álvarez, A. y Del Río, M. (2004). *Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia.* España: Fundación Infancia y Aprendizaje. Pp. 196-197. Recuperado el 05 de Febrero de 2015. Disponible en: [https://books.google.com.mx/books?id=DXdiOqtr1pUC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=DXdiOqtr1pUC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Díaz-Aguado, J. (2001). "Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes". *Política pública.* (37) 63-79. Madrid. Recuperado el 16 de Febrero de 2015. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie37a01.pdf>
- Díaz-Aguado, J. y Martín, S. (2011). "Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género". *Psicothema.* 23 (2) 252-259. Madrid. Recuperado el 01 de Marzo de 2015. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/3879.pdf>
- Espinosa, B. (2013). *La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva.* España: Emakunde. Pp. 1-10. España. Recuperado

el 20 de Enero de 2015. Disponible en:  
[http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/nahiko\\_material\\_k/es\\_ponencia/adjuntos/ANGELES%20ESPINOSA%20La%20construcci%3%B3n%20del%20g%C3%A9nero%20desde%20el%20%C3%A1mbito%20educativo.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/nahiko_material_k/es_ponencia/adjuntos/ANGELES%20ESPINOSA%20La%20construcci%3%B3n%20del%20g%C3%A9nero%20desde%20el%20%C3%A1mbito%20educativo.pdf)

Expósito, F. (2011) "Violencia de género". *Mente y Cerebro*. 48 (1) 20-25. España. Recuperado el 10 de Septiembre de 2014. Disponible en: <http://www.investigacionyciencia.es/files/7283.pdf>

Expósito, F., Moya, M. y Glick, P. (1998). "Sexismo ambivalente: medición y correlatos". *Revista de Psicología Social*. 13 (2) 159-169. España. Recuperado el 01 de Marzo de 2015. Disponible en: <http://www.uv.es/~friasnav/LecturaCompl1.pdf>

Fernández, G. (2011). *Las dimensiones económicas del desarrollo sostenible*. España: Club universitario. P. 137.

Flores, B. (2005). "Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida". *Revista Iberoamericana de Educación*. (38) 67-86. España. Recuperado el 16 de Febrero de 2015. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie38a04.pdf>

García, P., Moncada, O. y Quintero, G. (2013). "El bullying y el suicidio en el escenario universitario". *Revista colombiana de ciencias sociales*. 4 (2) 272-284. Colombia. Recuperado el 16 de Marzo de 2015. Disponible en: [http://www.um.es/analesps/v17/v17\\_1/0417\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v17/v17_1/0417_1.pdf)

García-Leiva, P. (2005). "Identidad de género: modelos explicativos". *Escritos de Psicología*. (7) 71-81. España.

Global Communities Honduras (2009). *Jóvenes y prevención de la violencia*. Honduras: CHF Internacional. Pp. 23-24. Recuperado el 01 de Marzo de



2015. Disponible en: <http://www.chfhonduras.org/wp-content/uploads/2009/07/portada contenido.pdf>

Gómez, T. (2003). "Reseña: La violencia intrafamiliar en México". *Convergencia*. 10 (32) 377-385. México.

González, G. (1999). "Los estereotipos como factor de socialización en el género". *Comunicar*. (12) 79-88. España.

Hogg, M. y Vaughan, G. (2008). *Psicología Social*. España: Médica Panamericana. Pp. 4-5.

Hoyos, R., Llanos, M. y Valega, M. (2012). "El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución". *Univ. Psychol*. 11 (3) 793-802. Colombia. Recuperado el 05 de Marzo de 2015. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/793/282>

Instituto Nacional de las Mujeres (2006). *Violencia en las relaciones de pareja. Resultados de la encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares*. México: INEGI. P. 5.

Juárez, C. (2003). "Reseña de Psicología Social y género. El sexo como objeto de representación social de Fatima Flores Palacios". *Estudios de Historia y Sociedad*. 19 (93) 1-6. México.

Lamas, M. (1996). "La perspectiva de género". *Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*. (8) P. 14-20. México. Recuperado el 10 de Septiembre de 2014. Disponible en: <http://200.4.48.30/webmujeres/biblioteca/Genero/LA%20PERSPECTIVA%20DE%20GNERO.pdf>

Lamas, M. (1999). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género". *Papeles de población*. (28) 147-178. México.

- Landin, O. (2011). *Fenómeno del hostigamiento escolar (bullying) en niñas y niños de primaria y secundaria de Aguascalientes*. México: IAM. P. 52. Recuperado el 16 de Febrero de 2015. Disponible en: [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Aguascalientes/ags\\_meta9\\_2011.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Aguascalientes/ags_meta9_2011.pdf)
- López, G. (2007). *Aproximación a las concepciones de las madres sobre género, familia y educación de los hijos: Estudio de caso en una comunidad náhuatl del municipio de Puebla*. Tesis de Maestría en Calidad de la Educación. Universidad de las Américas Puebla. México. Pp. 2-9.
- Martínez, N. (2012). *Desigualdad de género en el bullying y su identificación con los roles sociales*. Tesis de Licenciatura en Psicología Clínica. Universidad central de Ecuador. Ecuador. P. 4-21. Recuperado el 20 de Abril de 2015. Disponible en: <http://200.93.225.12/bitstream/25000/2001/1/T-UCE-000761.pdf>
- Meza, A. (2002). "Poder, género y psicología social". *Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*. 1 (2) 153-184. México.
- Mora, C. (2008). *Manual de protección a víctimas de violencia de género*. España: Gamma. P. 3.
- Mouratian, P. (2012). *Género y discriminación*. Argentina: INADI. P. 10.
- Mundubat (2009). *Feminicidio/femicidio: Realidad silenciada*. España: Bilbao. Pp. 4-5. Recuperado el 20 de Abril de 2015. Disponible en: <http://www.mundubat.org/archivos/201204/bol1ddhh2012.pdf?1>
- Navarro, E., Barberá, E. y Reig, A. (2003). "Diferencias de género en motivación sexual". *Psicothema*. 15 (3) 395-400. España. Recuperado el 10 de Septiembre de 2014. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/1078.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Estados Unidos de América: Organización Panamericana de la Salud. P. 5. Recuperado el 15 de Noviembre de 2014. Disponible en: [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)

Pérez, C. (2008). *Mujeres y Hombres: ¿qué tan diferentes somos? Manual de Sensibilización en perspectiva de género*. México: Instituto Jalisciense de las mujeres. Pp. 8-22. Recuperado el 05 de Febrero de 2015. Disponible en: <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Jalisco/jal04.pdf>

Postiga, Z., González, B., Mateu, M., Ferrero, B. y Martorell, P. (2009). "Diferencias conductuales según género en convivencia escolar". *Psicothema*. 21(3) 453-458. Valencia. Recuperado el 01 de Marzo de 2015. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/3653.pdf>

Prieto, Q., Carrillo, N. y Jiménez, M. (2005). "La violencia escolar un estudio en el nivel medio superior". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (28) 1027-1045. México. Recuperado el 10 de Septiembre de 2014. Disponible en: [http://132.247.1.49/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Revistas/violencia%20escala\\_edumedsup.pdf](http://132.247.1.49/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Revistas/violencia%20escala_edumedsup.pdf)

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2013). *Manual para inclusión de la perspectiva de género en programas con población internamente desplazada*. México: PNUD Chiapas. Pp. 19-20. Recuperado el 20 de Enero de 2015. Disponible en: [http://cinu.mx/minisitio/Cultura\\_de\\_Paz/11.GuiaTransversalizacionGener\\_PobDesplazada.pdf](http://cinu.mx/minisitio/Cultura_de_Paz/11.GuiaTransversalizacionGener_PobDesplazada.pdf)

Ramos, C. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. Tesis de Doctorado en Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide. España. Pp. 79-87. Recuperado el 20 de Abril de 2015. Disponible en: [http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis\\_ramos.pdf](http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf)

- Ramos, M. y Luzón, E. (2008). *Cómo prevenir la violencia de género en la educación*. México: UNED. Pp. 7-15.
- Reynoso, E. y Seligson, N. (2005). *Psicología clínica de la salud. Un enfoque conductual*. México: Manual moderno. P. 17.
- Richard, H. (2009). *Psicología del deporte*. España: Médica Panamericana. P. 23.
- Ríos, M. R. y Robles, A. L. (2010). "Elementos básicos del enfoque de género en la prevención primaria del acoso sexual dentro de los ámbitos universitarios". *Psicología y Ciencia Social*. 12 (1-2) 34-39. México.
- Rivero, E., Barona, R. y Saenger, P. (2009). *La violencia entre pares (bullying): Un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos*. México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Pp. 1-10. Material inédito.
- Rocha-Sánchez, T. y Díaz-Loving, P. (2005). "Cultura de género: la brecha ideológica entre hombres y mujeres". *Anales de psicología*. 21 (1) 42-49. México. Recuperado el 20 de Enero de 2015. Disponible en: [http://www.um.es/analesps/v21/v21\\_1/05-21\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/05-21_1.pdf)
- Romera, F., Del Rey, A. y Ortega, R. (2011). "Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres". *Psicothema*. 23 (4) 624-629. Córdoba. Recuperado el 16 de Febrero de 2015. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/3932.pdf>
- Romero, G. (2011). *Percepción de los docentes sobre el ciberbullying en liceos municipales emblemáticos de la región metropolitana*. Tesis de Licenciatura en Trabajo Social. Universidad Académica de Humanismo Cristiano. Chile. P. 96. Recuperado el 01 de Marzo de 2015. Disponible en: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/211/Tesis.df?jsessionid=6AC822C94E318D3BC199AE35846B12E4?sequence=1>

- Rul, G. y Losada, I. (2005). *Acoso escolar (bullying)*. España: ODDM. P. 4. Recuperado el 16 de Febrero de 2015. Disponible en: [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/spip/IMG/pdf/Acoso\\_esc\\_lar\\_Baleares.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/spip/IMG/pdf/Acoso_esc_lar_Baleares.pdf)
- Sánchez, A. (2007). "Violencia de género". *Líneas de Investigación*. (7) 254-263. México.
- Scott, J. (1986). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". *Revisión histórica americana*. (91) 1053-1075. Estados Unidos de América. Recuperado el 05 de Febrero de 2015. Disponible en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/sexualidad/UNIDAD%20II/scott.pdf>
- Secretaría de Seguridad Pública (2012). *Violencia escolar: apoyo comunitario como propuesta de prevención*. México: Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana. P. 28. Recuperado el 15 de Abril de 2015. Disponible en: <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214188//archivo>
- Serrano, S. e Iborra, M. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. España: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. P. 11.
- Toledo, V. (2009). *Feminicidio*. México: OACNUDH. P. 26. Recuperado el 20 de Abril de 2015. Disponible en: [http://www.infosal.uadec.mx/derechos\\_humanos/archivos/15.pdf](http://www.infosal.uadec.mx/derechos_humanos/archivos/15.pdf)
- Vázquez, F., Ávila, N., Márquez, L., Martínez, G., Mercado, J. y Severiche, J. (2010). "Inteligencia emocional e índices de bullying en estudiantes de psicología de una universidad privada de Barranquilla, Colombia". *Psicogente*. 13 (24) 306-328. Colombia. Recuperado el 16 de Febrero de 2015. Disponible en:

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/view/236/225>

Villareal, G., Sánchez, S., Veiga, F. y Moral, A. (2011). "Contexto de desarrollo, malestar psicológico, autoestima y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos". *Psychosocial Intervention*. 20 (2) 171-181. España. Recuperado el 16 de Febrero de 2015. Disponible en: [http://ac.els-cdn.com/S1132055911700436/1-s2.0-S1132055911700436main.pdf?\\_tid=7bff43f2-03c3-11e5-9c0b00000aab0f6b&acdnat=1432657563\\_85a4fee2e83b9f382f49895fd0367836](http://ac.els-cdn.com/S1132055911700436/1-s2.0-S1132055911700436main.pdf?_tid=7bff43f2-03c3-11e5-9c0b00000aab0f6b&acdnat=1432657563_85a4fee2e83b9f382f49895fd0367836)

## Anexos.

### Anexo 1. Cuestionario de evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA  
SECRETARÍA DE DESARROLLO Y RELACIONES INSTITUCIONALES  
DEPARTAMENTO DE RELACIONES INSTITUCIONALES  
PROGRAMA DE PROMOCIÓN Y FOMENTO DE LA SALUD INTEGRAL (PROSI)  
PROGRAMA DE APOYO A PROYECTOS PARA LA INNOVACIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA  
ENSEÑANZA (PAPIME) **PE1234525**



Sexo: (H) (M) Nombre: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

#### I. Contesta a las siguientes afirmaciones con la opción que más se acerque a tu opinión.

1. Las personas merecen un trato diferente dentro de la facultad por su preferencia sexual.

a) Totalmente de acuerdo    b) De acuerdo    c) Indiferente    d) En desacuerdo    e) Totalmente en desacuerdo

2. Me siento incómodo(a) si tengo a un gay/lesbiana/bisexual en mi equipo de trabajo dentro del salón de clases.

a) Totalmente de acuerdo    b) De acuerdo    c) Indiferente    d) En desacuerdo    e) Totalmente en desacuerdo

3. Las personas gays, lesbianas o bisexuales deben dejar de expresar sus manifestaciones afectivas y/o eróticas para que sean menos discriminadas dentro de la facultad.

a) Totalmente de acuerdo    b) De acuerdo    c) Indiferente    d) En desacuerdo    e) Totalmente en desacuerdo

4. Prefiero tener amistades heterosexuales que homosexuales

a) Totalmente de acuerdo    b) De acuerdo    c) Indiferente    d) En desacuerdo    e) Totalmente en desacuerdo

5. Evitar a personas con preferencia sexual diferente a la heterosexual es violencia de género.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

## II. Elije la Respuesta con la que más te identifiques

6. Mi pareja puede revisar mis cosas personales (celular, mochila, redes sociales) por el sólo hecho de serlo.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

7. Es común que mi pareja desconfíe de mi cuando salgo con mis amigos(as).

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

8. En las discusiones de pareja, siempre una de las dos partes gana.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

9. Es frecuente que dentro de las discusiones de pareja haya gritos e insultos.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

10. Si mi pareja siente celos por mí, es porque me ama de verdad.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

## III. Contesta a las siguientes afirmaciones con la opción que más se acerque a tu opinión.

11. Si veo que un(a) compañero(a) de clase es agredido(a) por otros(as) compañeros(as), se lo digo al(a) profesor(a).

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

12. Si quiero conseguir algo de algún(a) compañero(a) le pido algo a cambio.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

13. Mis compañeros(as) me han excluido de alguna actividad escolar por ser hombre o mujer.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Indiferente      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo



14. En clase suelo quedarme sin equipo, pues nadie me pide que forme parte de su equipo de trabajo.

- a) Totalmente de acuerdo    b) De acuerdo    c) Indiferente    d) En desacuerdo    e) Totalmente en desacuerdo

15. Cuando algún compañero(a) insulta a otro(a) me río de lo que hace.

- a) Totalmente de acuerdo    b) De acuerdo    c) Indiferente    d) En desacuerdo    e) Totalmente en desacuerdo

#### IV. Contesta las siguientes preguntas

16. ¿Te son incómodas las bromas, comentarios y/o miradas de tipo sexual que puedan hacer algunos profesores y profesoras en la facultad?    Sí ( ) No ( )

¿Por qué?

---

---

---

---

---

17. ¿Alguna vez has sentido que algún profesor o profesora te ha hecho comentarios y/o peticiones de tipo sexual, en privado o frente al grupo, que te hayan incomodado?

Sí ( ) No ( )

Descríbela

---

---

---

---

---

18. ¿Alguna vez te has sentido invadido(a) físicamente por profesores o profesoras dentro de la facultad? Sí ( ) No ( )

¿Por qué?

---

---

---

---

---

19. ¿Consideras que ciertos comportamientos, tales como miradas, tocamientos, bromas o comentarios de tipo sexual que puedan realizar las y los profesores transgreden tus derechos humanos? Sí ( ) No ( )

¿Por qué?

---



---



---



---

20. ¿Consideras importante denunciar algún tipo de acoso sexual por parte del profesorado hacía el alumnado? Sí ( ) No ( )

¿Por qué?

---



---



---



---

**V. Marca con una “X” F (falso) o V (verdadero) según tu opinión en cada una de las siguientes afirmaciones.**

	V	F
21.- En mi familia se marca la diferencia en las tareas de casa si soy hombre o mujer		
22.- Cuando hay problemas en casa con mi familia éstos repercuten en mis actividades escolares		
23.- Creo que la violencia familiar es un tipo de violencia de género		
24.- La violencia en la familia es más frecuente hacia las mujeres que hacia los hombres		
25.- Me afectaría más una violencia familiar psicológica que física en mi vida		

**VI. Marca con una “X” F (falso) o V (verdadero) según tu opinión en cada una de las siguientes afirmaciones.**

V	F

26.- Los delincuentes son varones y las mujeres las víctimas en un delito

27.- Dentro de la Facultad no existe ningún tipo de manifestación de la violencia delictiva.

28.- El robo es la principal manifestación de violencia delictiva entre la comunidad universitaria.

29.- La violencia delictiva dentro de la Facultad solo se puede prevenir con mayor vigilancia de las autoridades.

30.- Marca con una X tres incisos que consideres son las causas principales de la violencia delictiva en la Facultad.

- a) Falta de vigilancia en la facultad
- b) Falta de medidas preventivas por parte del alumnado
- c) Presencia de zonas de riesgo dentro de la facultad
- d) Ausencia de sanciones por parte de las autoridades
- e) Presencia de factores sociales que normativizan la violencia en los recintos universitarios
- f) Permanencia de las personas delincuentes dentro de la comunidad universitaria de forma impune.


**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## Anexo 2. Cartas descriptivas

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE TERCER SEMESTRE DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA PERTENECIENTES AL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍAS					
<b>OBJETIVO GENERAL:</b> El alumnado de cuarto semestre de la carrera de Psicología perteneciente al Programa Institucional de Tutorías adquirirá conocimientos y habilidades relacionadas con el manejo de la violencia de género que coadyuve en la solución de problemas de salud física, emocional y social.					
<b>TEMA 1: Sensibilización contra la violencia de género (60 min.)</b>					
<b>Objetivo Particular:</b> Las y los participantes reflexionarán sobre la importancia de la NO violencia de género.					
TEMA	OBJETIVOS	DINÁMICA	ACTIVIDADES	MATERIAL	DURACIÓN
Presentación y Encuadre.	Conocer a las y los participantes del taller, y ellas y ellos conocerán a los responsables del mismo. Conocer las expectativas de cada participante respecto al taller.	Presentación por parejas.	Se les pedirá a los y las participantes que se pongan de pie y formen parejas. Cada pareja tendrá un minuto para compartir: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre completo</li> <li>- Actividad que le guste</li> <li>- Expectativas del taller</li> </ul> Posteriormente, cada participante tendrá un minuto para presentarse como si fuera la otra persona, al terminar los y las participantes, se presentarán las y los responsables.	No hay material	15 min.
Pre- evaluación del taller.	Conocer las actitudes del alumnado antes de dar inicio a las actividades.	Aplicación del instrumento.	Se le pedirá al alumnado que respondan el cuestionario.	Cuestionario  Bolígrafo	10 min.

Violencia de género.	Trasmitir al alumnado las bases teóricas de la temática a abordar.	Exposición oral.	Los y las responsables darán una breve exposición sobre la teoría relevante de la temática.	Proyector Computadora Presentación en PP	10 min.
Discriminación.	Realizar una reflexión sobre cómo se sienten las personas que son discriminadas.	Letreros en la espalda.	<p>1. Se dividirá al grupo a la mitad, una mitad será observadora, y la otra mitad realizará la dinámica.</p> <p>2. La mitad que realizará la dinámica, se dividirá en equipos de 10 personas, y se les pedirá que formen un círculo y que cierren los ojos.</p> <p>3. Se colocará una tarjeta en la espalda de cada integrante, abrirán los ojos y se les dará la siguiente instrucción: “En silencio, leerán lo que dicen las tarjetas en las espaldas de sus compañeros y compañeras, y dependiendo de lo que dice cada tarjeta, serán las actitudes que presentarán ante ellas y ellos.”</p> <p>4. Se dará un minuto para que, los que tiene tarjeta, lean las tarjetas de sus demás compañeros y compañeras y comiencen la dinámica.</p> <p>5. Al finalizar la dinámica, se les preguntará a las y los participantes cómo se sintieron y qué creen que decía su letrero. Posteriormente, se les preguntará a las y los integrantes de la otra mitad</p>	<p>Tarjetas con las siguientes palabras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Joto</li> <li>- Golpeador</li> <li>- Marica</li> <li>- Marimacha</li> <li>- Ñoña</li> <li>- Sidoso</li> <li>- Muchas parejas sexuales</li> <li>- Infecciones vaginales</li> <li>- “Indio”</li> <li>- Bicicleta (persona bisexual)</li> </ul>	25 min.

			qué actitudes notaron. 6. Se realizará una reflexión sobre lo observado y aprendido en la dinámica.		
<b>TEMA 2: Prevención de la violencia de pareja (55 min.)</b>					
<b>Objetivo Particular:</b> Prevenir la violencia de pareja en estudiantes de 3er semestre de la carrera de Psicología desde la perspectiva de género.					
¿Cómo se manifiesta la violencia de pareja?	Identificar características y manifestaciones de la violencia de pareja.	Exposición oral.	Se expondrá a los participantes una presentación de PowerPoint por parte de los y las responsables.	Computadora Proyector Presentación en PP	10min.
Identificación de la violencia de pareja hacia hombres.	Los y las participantes identificarán la violencia de pareja dirigida hacia los hombres.	Análisis de video.	Se proyectará a los participantes el video “violencia hacia hombres” y al finalizar se pedirá que opinen con respecto a la gravedad de la violencia vivida por el protagonista. Se harán preguntas a los participantes como:  ¿Qué sentirías en su lugar? ¿Consideran que la conducta de ella es normal? ¿Si tu estuvieras en una situación así, qué harías? ¿En qué terminará la historia?	Computadora Proyector Video “Violencia hacia las mujeres”	15 min.
Identificación de la violencia de pareja hacia mujeres.	Los y las participantes identificarán la violencia de pareja dirigida hacia las mujeres.		Se proyectará a los participantes el video “violencia hacia las mujeres” y al finalizar se pedirá que opinen con respecto a la	Computadora Proyector Video “Violencia hacia las	15 min.

			<p>gravedad de la violencia vivida por el protagonista. Se harán preguntas a los participantes como:</p> <p>¿Qué sentirías en su lugar?  ¿Consideran que la conducta de él es normal?  ¿Si tú estuvieras en una situación así, qué harías?  ¿En qué terminará la historia?</p>	mujeres”	
Resolución de conflictos en la pareja.	Los y las participantes aprenderán a resolver conflictos sin la implementación de la violencia en las negociaciones.	Discusión de casos.	Se les pedirá a las y los participantes dos voluntarios/as para la dinámica. Posteriormente se les pedirá representar a una pareja en una situación que ellos/as mismo/as imaginen, en función de lo antes expuesto (cada quien quiere ir a un lugar diferente; cada quien quiere comer algo diferente, entre otras), al terminar la representación se le pedirá al grupo opiniones sobre la situación y el arreglo al que llegaron, posteriormente las y los facilitadores retroalimentarán la actividad.	No hay material	10 min.
<b>TEMA 3: Prevención del Acoso Sexual Escolar (60 min.)</b>					
<b>Objetivo Particular:</b> Las y los participantes conocerán formas de prevención del acoso sexual escolar desde una perspectiva de género.					
¿Qué es el acoso sexual?	Informar a las y los participantes sobre el	Exposición oral.	Se les expondrá a las y los participantes qué es el acoso	Proyector	5 min.

	acoso sexual.		sexual, cómo se da.	Computadora	
	Sensibilizar a las y los participantes sobre el acoso sexual a través de la reflexión de los mitos que están alrededor de este tipo de violencia.	Mitos y realidades.	Se les presentará a las y los participantes imágenes de las diferentes manifestaciones del acoso sexual, ante cada una se realizará una lluvia de idea sobre lo que piensan que está pasando y por qué sucedió. Posteriormente se reflexionará sobre sus comentarios.	Proyector Computadora Imágenes	15 min.
Conociendo mis derechos.	Informar a las y los participantes sobre los derechos que se transgreden en el acoso sexual.	Exposición oral.	Se les expondrá a las y los participantes los derechos humanos y sexuales que son transgredidos en una situación de acoso sexual.	Proyector Computadora	10 min.
Acciones frente al acoso sexual.	Informar a las y los participantes el marco jurídico del acoso sexual.	Exposición oral.	Se les expondrá a las y los participantes el marco jurídico del acoso sexual dentro de la Facultad y en la comunidad.	Proyector Computadora	10 min.
	Formar alternativas de acciones ante una situación de acoso sexual.	“Buzón de quejas”	Se realizará un buzón de quejas en donde las y los participantes aportarán de manera anónima situaciones de acoso sexual que puedan estar viviendo, posteriormente las o los facilitadores darán posibles alternativas de lo que se pueda hacer ante la situación específica; por ejemplo:	Hojas Caja (buzón) Bolígrafos	10 min.



			<p>*Acudir con su tutor(a) y contarle la situación que está viviendo y tomar una decisión juntos (as).</p> <p>*Recurrir a las autoridades para denunciar el acoso.</p> <p>*Frenar el acoso de manera directa.</p>		
<b>TEMA 4: Factores psicosociales y de género en la violencia familiar (45 min.)</b>					
<b>Objetivo Particular:</b> Las y los participantes identificarán los factores psicosociales y de género que influyen en la violencia familiar.					
La violencia familiar desde la perspectiva de género.	Conocer las acepciones sobre la violencia familiar y su relación con el género.	Exposición oral.	Se expondrá los aspectos históricos y teóricos que conceptualizan a la violencia de género y su relación con el género.	Computadora Proyector Presentación en PP	15 min.
Expresiones de la violencia familiar.	Identificar las diferentes manifestaciones de la violencia familiar.	Lluvia de ideas.	Se les pedirá a las y los participantes que ejemplifiquen un tipo de violencia familiar: -Violencia doméstica -Maltrato infantil -Maltrato a ancianos(as) -Maltrato a discapacitados(as)	No hay material	10 min.
Factores psicosociales y de género que influyen en la violencia familiar.	Identificar los factores psicosociales y de género que influyen en la violencia familiar.	Exposición oral.	Se expondrán los factores psicosociales y de género que influyen en la presencia de la violencia familiar.	Computadora Proyector Presentación en PP	15 min.
<b>TEMA 5: Prevención de la violencia escolar - bullying (60 min.)</b>					

<b>Objetivo Particular:</b> Proporcionar medidas preventivas ante una situación de violencia escolar (bullying) desde la perspectiva de género.					
La violencia escolar desde la perspectiva de género.	Construir conceptos sobre la violencia escolar.	Exposición oral.	Se expondrán a las y los participantes el tema de violencia escolar abordado con un enfoque de género, identificando las principales ideas y conceptos del tema.	Computadora Proyector Presentación en PP	15 min.
La secuencia de la violencia.	Identificar las situaciones de violencia, así como el rol de la víctima, del victimario y del observador.	Ejemplificación y Reflexión.	Se proyectará al grupo el cortometraje "El sándwich de Mariana", para después resaltar la secuencia de la violencia desde casa hasta la escuela, mediante ejemplos, seguido, se hará una ronda de opiniones con las y los participantes, dentro de la que intervendrán las y los facilitadores reforzando dichas opiniones.	Computadora Proyector Video "El sándwich de Mariana"	15 min
Acciones en contra del <i>Bullying</i> .	Conocer las acciones preventivas en caso de <i>Bullying</i> .	Solución de problemas.	Se expondrá a las y los participantes algunas situaciones problema (anexas en las presentación de la primera actividad), en donde las y los participantes tendrán que opinar acerca de posibles alternativas de solución para dar acciones en contra del <i>Bullying</i> desde los tres roles (víctima, victimario/a y observador/a).	Presentación en PP Computadora Proyector	15 min.
<b>TEMA 6: Actuando frente a la violencia delictiva (70 min.)</b>					

<b>Objetivo Particular:</b> Proporcionar medidas preventivas ante una situación de violencia delictiva desde la perspectiva de género.					
¿Qué es la violencia delictiva?	Dar a conocer las bases conceptuales de la violencia delictiva, así como la definición de delito y sus características.	Exposición oral.	Las y los responsables explicarán desde un marco teórico, el concepto de violencia delictiva y delito, para posteriormente abordar sus características.	Computadora Proyector Presentación en PP.	5 min.
Agresión y Violencia.	Las y los estudiantes identificarán la diferencia entre agresión y violencia.	La piedra.	Se pedirá a las y los estudiantes que formen equipos (el número de integrantes y equipos dependerá del total de participantes), posteriormente la facilitadora o el facilitador dará la instrucción siguiente: deberán elegir quien inicia con la dinámica en cada uno de los equipos, esa persona deberá ponerse en cuclillas cuando se dé la indicación, y los demás integrantes deberán rodearla/o y recargarse sobre él o ella, evitando que pueda levantarse (simulando ser una piedra). Este procedimiento se repetirá hasta que cada uno de los integrantes del equipo experimente la situación. Al finalizar, se realizará una retroalimentación para conocer la experiencia de cada participante y la facilitadora o el facilitador utilizará las aportaciones para exponer brevemente la diferencia entre	No hay material	10 min.

			agresión y violencia.		
El acto delictivo desde el marco jurídico.	Las y los estudiantes de psicología conocerán las repercusiones a nivel social y jurídico de incurrir en algún acto delictivo específico del ámbito escolar.	“¿Qué puede pasar?”	Las y los estudiantes formarán equipos dependiendo el número de participantes, la facilitadora o el facilitador proporcionará una tarjeta por equipo con la imagen de una situación de violencia delictiva dentro del ámbito escolar. Posteriormente, los integrantes de cada equipo deberán analizar la situación dada y enlistar las consecuencias que podría tener dicha acción delictiva. Cada equipo expondrá frente a los demás su lista, así mismo se anotarán en la pizarra las repercusiones que coincidan en las diferentes listas, estas serán explicadas a profundidad por la facilitadora o el facilitador, así como algunas que sean igualmente importantes y no hayan sido tomadas en cuenta por los y las estudiantes.	Imágenes Tarjetas Marcadores	15 min.
Hábitos de seguridad.	Desarrollar nuevos hábitos de seguridad ante una situación de violencia delictiva.	“Tríptico”	Las recomendaciones serán entregadas en un tríptico informativo, que será brevemente expuesto en la sesión, así como los pasos a	Trípticos informativos	

			seguir en caso de estar involucrados en una situación similar, las acciones inmediatas y a largo plazo y las instituciones de apoyo en caso de ser requeridas.		
Post- evaluación del taller.	Conocer si existe algún cambio en la actitud de las y los estudiantes frente a las diferentes temáticas, así como su opinión sobre el taller impartido.	Aplicación del instrumento.	Se le pedirá al alumnado que respondan el cuestionario.	Cuestionario Bolígrafo	10 min.
Cierre del taller.	¿Qué tanto aprendió el alumnado?	Terminando el día...	Los responsables darán un breve resumen de lo más relevante de todas las temáticas, a partir de una lluvia de ideas del alumnado.	No hay material	15 min.