



**EL COLEGIO
DE SONORA**

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

**La exclusión en las interacciones del estudiantado de media superior, en escuelas de la ciudad de Hermosillo:
sus implicaciones en la formación.**

Tesis presentada por

Lidia Isabel Castellanos Pierra

Como requisito parcial para obtener el grado de

Doctora en Ciencias Sociales

Director de tesis: Dr. Federico Zayas Pérez

Lectora interna: Dra. Mercedes Zúñiga Elizalde

Lectora externa: Dra. María Guadalupe González Lizárraga

Hermosillo, Sonora

Diciembre 2019

Firmas de aprobación

Comité de tesis	
Dr. Federico Zayas Pérez	
Dra. Mercedes Zúñiga Elizalde	
Dra. María Guadalupe González Lizárraga	

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo becario otorgado para estudiar el Doctorado en Ciencias Sociales de El Colegio de Sonora.

A El Colegio de Sonora, a sus autoridades, personal administrativo y de manera especial, a su planta docente, por la formación recibida a lo largo de estos cuatro años, por la excelencia que les caracteriza.

Al Dr. Federico Zayas Pérez, por su calidad como director de tesis y como persona. Por su sabia conducción y su guía constante. Por compartir su experiencia como investigador y sus profundos conocimientos sobre los temas educativos. Por su trato siempre amable y motivador.

A la Dra. Mercedes Zúñiga Elizalde, por sus valiosas enseñanzas como profesora del doctorado y como lectora de este trabajo, por la agudeza de sus observaciones, por la rigurosidad de sus análisis, por su apoyo desde los inicios de esta investigación.

A la Dra. María Guadalupe González Lizárraga, por su disponibilidad, tiempo y dedicación como lectora de la tesis. Por sus acertadas contribuciones y sus comentarios siempre oportunos, que han enriquecido en gran medida este trabajo.

A las distintas autoridades y maestros que hicieron posible la realización de este estudio y cuyo apoyo en las distintas escuelas, resultó crucial durante el trabajo de campo. Al Dr. Raúl Riera y a la Mtra. Valarie Williamson, director y secretaria académica de la Preparatoria UNEPROP. Al Mtro. Germán Duarte, director de CECYTES Plantel Hermosillo II, al Mtro. Carlos Prado y a la Mtra. Ana Cecilia Sanabia. A las autoridades de la Preparatoria Kino, Mtra. Ana Ruth González y Mtra. Irma Castillo, así como a las maestras Adriana Acosta, Cristina Rodríguez y María Elena Vázquez.

A toda mi familia. De manera especial a mi papá, por sus largas horas de lectura acuciosa, por sus sabios consejos y por su ayuda extraordinaria. A mi madre, por sus palabras de aliento, por su fe inquebrantable, por lo que representa en mi vida. A Gavo, por sus reflexiones y sugerencias, por haberme acompañado desde que nació este proyecto. A mi abuela y a mi hermano, por tenerme presente, a pesar de la distancia.

A mis compañeras y compañeros de generación, por las experiencias y momentos compartidos: Yuriria Orozco, Gladys Herrera, Oscar Castro, Tina Arvizu, Maurice Olivier y Crisel Lugo.

A mi amigo Diuber Farías y a mi amiga Dailín Peña, por los ánimos y por su amistad.

A todos los alumnos y todas las alumnas que participaron en la realización de esta investigación.

Índice

Resumen	1
Introducción.....	2
Capítulo I	
Exclusión e inclusión en la escuela: la importancia de los otros en la formación.....	10
1.1 La vida social en el espacio escolar. Algunos aspectos de interés	10
1.2 Aproximación a la Educación Media Superior en México	19
1.3 Escuela pública y escuela privada: el eterno dilema.....	21
Conclusiones	26
Capítulo II	
Los estudios en torno a la exclusión educativa	28
2.1 La exclusión generada desde el sistema escolar y a través de los dispositivos institucionales	28
2.2 La exclusión entre pares como una forma de violencia en la escuela	32
2.3 Un análisis de la exclusión desde la Psicología Evolutiva	38
2.4 Las dinámicas relacionales en la escuela. Referentes en Latinoamérica y México	40
2.5 Otros estudios próximos al tema.....	43
Conclusiones	46
Capítulo III	
La exclusión: dimensiones y ámbitos de análisis.....	48
3.1 El concepto de exclusión	48
3.2 La exclusión en el ámbito formativo	50
3.3 El ámbito socio-relacional: interacción, prácticas de exclusión y formación	52
3.4 ¿Qué entender por formación?.....	57
3.5 El yo y el otro, la socialización y la subjetivación en la interacción entre pares	59
3.6 Las dinámicas de interacción en el grupo escolar.....	61
Conclusiones	66
Capítulo IV	
¿Cómo se desarrolló el estudio? Propuesta metodológica para el análisis de la exclusión en la interacción grupal de los y las estudiantes	68
4.1 Enfoque y tipo de estudio	68

4.2 Población y muestra.....	70
4.3 Instrumentos y técnicas de la investigación.....	74
4.4 La sociometría como herramienta teórico-metodológica para el análisis de las interacciones	76
4.5 Etapas de la investigación.....	81
Conclusiones.....	88

Capítulo V

La selectividad relacional en el aula y fuera de ella: estudiantes preferidos y rechazados por sus pares en la escuela.....	91
5.1 Identificación de los y las estudiantes según su tipo sociométrico.....	91
5.2 Elementos relacionados con la preferencia en el grupo de clase.....	99
5.3 Elementos que conducen al rechazo y a la exclusión en el grupo escolar	105
Las redes de interacción y su conformación.....	115
Conclusiones.....	125

Capítulo VI

Características de la exclusión en las interacciones del grupo escolar.....	127
6.1 Clima o ambiente del grupo escolar: el contexto inmediato.....	128
6.2 Los sujetos y sus experiencias de exclusión	131
6.3 Formas de exclusión en las interacciones del grupo escolar.....	137
6.4 La interacción excluyente en sí misma	143
6.5 La dimensión afectiva. ¿Cómo viven la exclusión?.....	146
6.6 Sentidos construidos en torno a la exclusión	148
6.7 Motivación hacia la escuela.....	155
Conclusiones.....	163

Recomendaciones.....	171
----------------------	-----

Bibliografía.....	176
-------------------	-----

Anexos

Anexo 1.....	188
Anexo 2.....	189
Anexo 3.....	190
Anexo 4.....	193
Anexo 5.....	198
Anexo 6.....	202

Anexo 7	203
Anexo 8	204
Anexo 9	205
Anexo 10	207
Anexo 11	212
Anexo 12	213
Anexo 13	240

Relación de tablas, gráficos y figuras

Tabla 4.1	
Población escolar de las instituciones consideradas para el estudio	71
Tabla 5.1	
Grupos de encuestados Preparatoria UNEPROP	92
Tabla 5.2	
Grupos de encuestados Plantel CECYTES Hermosillo II	92
Tabla 5.3	
Grupos de encuestados Preparatoria Kino	92
Tabla 5.4	
Síntesis de los porcentajes de tipologías sociométricas en los grupos escolares. Preparatoria UNEPROP	94
Tabla 5.5	
Síntesis de los porcentajes de tipologías sociométricas en los grupos escolares. Preparatoria CECYTES Plantel Hermosillo II	94
Tabla 5.6	
Síntesis de los porcentajes de tipologías sociométricas en los grupos escolares. Preparatoria Kino	95
Gráfico 5.1	
Preferencia en el contexto áulico según criterios funcionales y afectivos. Segundo semestre	99
Gráfico 5.2	
Preferencia en el contexto áulico según criterios funcionales y afectivos. Cuarto semestre	100
Gráfico 5.3	
Preferencia en el contexto áulico según criterios funcionales y afectivos. Sexto semestre	101
Gráfico 5.4	
Preferidos según contexto en cada semestre	111

Gráfico 5.5	
Rechazados según contexto en cada semestre	112
Gráfico 5.6	
Preferidos en ambos contextos para cada grupo	112
Gráfico 5.7	
Rechazados en ambos contextos para cada grupo	114
Figura 5.1	
Sociograma de preferencias contexto áulico segundo semestre Preparatoria UNEPROP	117
Figura 5.2	
Sociograma de preferencias contexto áulico sexto semestre Preparatoria UNEPROP	118
Figura 5.3	
Sociograma de preferencias contexto áulico sexto semestre Preparatoria Kino	119
Figura 5.4	
Sociograma de rechazos contexto áulico segundo semestre Preparatoria UNEPROP	121
Figura 5.5	
Sociograma de rechazos contexto áulico sexto semestre Preparatoria UNEPROP	121
Figura 5.6	
Sociograma de preferencias contexto áulico sexto semestre CECYTES	123
Figura 5.7	
Sociograma de preferencias durante el recreo sexto semestre CECYTES	123
Figura 5.8	
Sociograma de rechazos contexto áulico sexto semestre Preparatoria Kino.....	124
Figura 5.9	
Sociograma de rechazos durante el recreo sexto semestre Preparatoria Kino.....	124
Esquema 6.1	
Tipos de sujetos según los roles en la interacción	134
Esquema 6.2	
Formas de exclusión en la interacción	138

Esquema 6.3	
Interacciones de dominio-sumisión	144
Esquema 6.4	
Interacciones de exclusión mutua	144
Esquema 6.5	
Interacciones de antagonismo y rivalidad.....	145
Esquema 6.6	
Interacciones basadas en la búsqueda de integración	146

Resumen

La exclusión constituye un fenómeno complejo que se manifiesta en diversos órdenes y dimensiones de la vida social. La investigación que se presenta a continuación, atiende al ámbito formativo y al ámbito relacional de la exclusión. Su principal objetivo es analizar la exclusión que se desarrolla en la escuela, a través de las interacciones del estudiantado de Educación Media Superior, en el aula y en diversos espacios de la institución escolar; para comprender las posibles implicaciones de esas situaciones de exclusión en la formación escolar de los y las estudiantes.

Desde el punto de vista teórico se recurre a las aportaciones del interaccionismo simbólico y al concepto de intersubjetividad, para articular los tres conceptos ejes en los que se sustenta el análisis: interacción-exclusión-formación.

Para desarrollar el estudio se adoptó un enfoque mixto y una estrategia secuencial explicativa con una primera etapa metodológica en la que se aplicó un cuestionario sociométrico para identificar situaciones de exclusión y rechazo en los grupos escolares. Posteriormente se desarrolló una segunda etapa de carácter cualitativo, en la que se realizaron entrevistas semiestructuradas a aquellas y aquellos que fueron identificados/as como excluidos/as o rechazados/as por sus pares en el grupo escolar.

La muestra fue seleccionada por conveniencia. Se trabajó con un total de 293 estudiantes distribuidos en nueve grupos de segundo, cuarto y sexto semestre; pertenecientes a tres escuelas de la ciudad de Hermosillo, dos preparatorias privadas y una pública.

Los resultados muestran las diversas formas que adopta la exclusión en las interacciones del estudiantado, sus principales características: ¿cómo se excluyen?, ¿por qué?, los roles que desempeñan los sujetos, la dimensión afectivo-emocional, así como los sentidos y significados que construyen los y las jóvenes en torno a estas experiencias.

Introducción

La investigación que se presenta dirige su atención hacia la dimensión micro-relacional de la exclusión. Específicamente interesa la exclusión que se produce en la escuela, entre los y las estudiantes, en sus interacciones dentro y fuera del grupo escolar.

El estudio explora los motivos que subyacen a la aceptación y al rechazo entre pares, así como la manera en que los sujetos viven y experimentan estas situaciones de exclusión en la escuela. Se procura comprender a las mismas desde la subjetividad de los/las participantes y conocer cómo estas interacciones modelan la formación de quiénes en ellas participan; sobre todo si se considera la relevancia del grupo de iguales para el desarrollo cognitivo-intelectual y socio-emocional de los/as alumnos/as.

A finales de los años sesenta del pasado siglo, comenzaron a desarrollarse de forma sistemática importantes investigaciones al respecto, sobre todo desde los países escandinavos, en las cuales se analizaban los conflictos en la escuela, entre los miembros del alumnado. La exclusión social, en tanto aislamiento y rechazo ejercido y experimentado por algunos escolares, formaba parte de ellos. Hoy, no obstante el tiempo transcurrido, la exclusión entre pares continúa siendo un problema en la mayoría de los centros escolares. De ahí la necesidad de hacer visibles sus características, sobre todo porque en muchos casos nos encontramos ante prácticas ya normalizadas e incorporadas a los modos cotidianos de relación que se viven en las escuelas y que, por tanto, suelen pasar desapercibidas, hasta que dan paso a otro tipo de problemas como la deserción, el fracaso escolar, el aislamiento social, entre otros.

Para el planteamiento del problema fueron tomados en cuenta una serie de datos y resultados ofrecidos por diferentes instancias y organismos tanto de carácter nacional como

internacional. En este sentido, en el 2014, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2014, en Valadez, 2016), registraba que en el país 32 % de aquellos y aquellas que experimentan acoso en la escuela tienen entre 12 y 18 años. Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017) señalaba que en México, 25% del alumnado se siente marginado en el colegio (la media de la OCDE es de 17%) y 21% se siente solo (la media de la OCDE es de 15%). Estos datos, unidos a otros como los presentados por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación a través de sus encuestas sobre exclusión, intolerancia y violencia en las escuelas de Educación Media Superior, invitaban a atender a lo que acontece en cuanto a la vida social de los alumnos y las alumnas en las instituciones escolares de México. También fueron consideradas diversas experiencias de la autora en su desempeño como docente en una preparatoria privada de la ciudad de Hermosillo, Sonora, donde se detectaron una serie de situaciones de rechazo y exclusión entre estudiantes en sus grupos escolares. Situaciones que llevaban a algunos de los excluidos y de las excluidas a modificar sus comportamientos en un intento por lograr la aceptación grupal, comenzando así a presentar cambios en sus modos de expresarse, en sus hábitos de estudios y, en ciertos casos, a imitar prácticas validadas por el grupo, aunque fuesen contrarias al reglamento escolar; mientras, otros optaban por aislarse, volverse invisibles, replegarse en un rincón para no ser molestados. Todo ello coincidió con una serie de hechos en el contexto nacional e internacional que cuestionaban la imagen de la escuela como un lugar seguro e ideal para la convivencia (casos como el suicidio del estudiante de la Secundaria no. 11 de Hermosillo, en octubre de 2013, presuntamente por ser víctima de *bullying*; el tiroteo en el Colegio Americano del Noreste, en Monterrey, en enero de 2017; así como otros sucesos en escuelas de Estados Unidos, destacando entre los más recientes el del instituto Parkland, Florida, en febrero de 2018).

Los aspectos referidos condujeron inicialmente al planteamiento del problema de investigación, orientado así hacia el estudio de la exclusión que se desarrolla en la escuela, a través de las interacciones grupales de los y las estudiantes de Educación Media Superior y a su repercusión en la formación escolar de dichos/as estudiantes, como se expresará más adelante.

Una vez desarrollado el planteamiento del problema se formularon los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo General

Analizar la exclusión que se desarrolla en la escuela, a través de la interacción grupal de los y las estudiantes de Educación Media Superior, en instituciones educativas de carácter público y privado de la ciudad de Hermosillo, para comprender las implicaciones de estas prácticas en su formación.

Como objetivos específicos se establecieron:

Objetivos específicos

Identificar los rasgos que acompañan a la aceptación y al rechazo de las y los estudiantes en sus dinámicas de interacción grupal, al interior del espacio áulico y en el marco de las instituciones educativas seleccionadas.

Describir las características de la exclusión que se produce en la escuela, a través de las interacciones grupales del estudiantado de media superior.

Comprender las implicaciones de estas situaciones de exclusión, en la formación escolar de los y las estudiantes que participan en las mismas.

Una vez definidos los objetivos, se procedió a la enunciación de las preguntas de investigación.

Preguntas de investigación

¿Cómo se manifiesta la exclusión a través de la interacción grupal en la escuela, entre estudiantes de Educación Media Superior de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Hermosillo?

¿Cuáles son las características de la exclusión que se desarrolla a través de las interacciones grupales entre los y las estudiantes de Educación Media Superior?

¿Cómo incide la exclusión en la formación escolar de estos alumnos y estas alumnas?

Después de construir las interrogantes que guiarían el estudio, se procedió a la elaboración de la siguiente hipótesis:

Hipótesis

La exclusión entre pares en la escuela se manifiesta a través de ciertas formas de interacción grupal entre los y las estudiantes en el espacio escolar, que dificultan e impiden la participación de los miembros. En la configuración de estas situaciones de exclusión en la interacción intervienen principalmente factores como las características de los interactuantes, los intereses que guían la interacción, así como los distintos escenarios (contexto áulico, espacios recreativos, deportivos, etc.) en los que ésta se desarrolla.

Hay ciertos patrones de interacción en el espacio escolar en los cuales se manifiestan fenómenos de exclusión, que son acompañados de procesos formativos desfavorables a los sujetos excluidos.

Es importante clarificar que al hablar de implicaciones de la exclusión en la formación del estudiantado, no se asume como una relación lineal o unidireccional, en una lógica de causa-efecto. Se alude más bien a la incidencia que estos procesos de rechazo y evitación a través de la interacción entre pares, pueden tener en la formación escolar del estudiante. Asimismo, la interpretación que se hace de la formación impide verla como un producto acabado que se obtiene al egresar de la institución educativa y en el momento final de la trayectoria escolar. La formación escolar se concibe como un proceso más complejo, a modo de flujo dinámico y continuo, por lo tanto, en constante transformación y modificación a partir de las experiencias que los alumnos y las alumnas viven en las escuelas, de sus sentidos de vida y de sus significados del mundo, que construyen en sus interacciones diarias con los otros, en la medida en que van forjando su identidad personal y social.

Metodología

Para desarrollar el estudio se adoptó un enfoque mixto, por lo que se recurrió a procedimientos, instrumentos y técnicas tanto de orden cuantitativo como cualitativo.

Se seleccionó una muestra por conveniencia que estuvo constituida por nueve grupos escolares, tres de segundo semestre, tres de cuarto y tres de sexto semestre, durante el ciclo escolar 2017-2018, con un total de 293 estudiantes, pertenecientes a tres instituciones educativas de Educación Media Superior de la ciudad de Hermosillo, dos preparatorias privadas y una pública.

Se optó además por una estrategia secuencial explicativa, con una primera etapa en la que se aplicó un cuestionario sociométrico (Díaz Aguado, 2006) en cada uno de los grupos acompañado de un cuestionario de atributos perceptivos, cuyo principal propósito fue

identificar los casos de rechazo y exclusión en cada grupo de la muestra, así como conocer las razones utilizadas por los alumnos y las alumnas para integrar a unos/as y excluir a otros/as, durante el trabajo en el aula y durante el recreo.

Luego se llevó a cabo la segunda etapa de la investigación, en la que se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes que, en los resultados de la sociometría, habían obtenido un alto número de rechazos y aparecían como aislados/as e ignorados/as por sus compañeros y compañeras de grupo. De igual modo se realizaron entrevistas a quienes alcanzaron mayor número de elecciones positivas y que fueron identificados/as como preferidos/as por sus iguales. Esta etapa permitió profundizar en los matices y formas que adopta la exclusión en la interacción grupal, así como en la dimensión afectiva-emocional de los sujetos implicados.

Finalmente se procedió a la integración de los resultados de ambas etapas para dar respuesta a las preguntas de la investigación y proceder a la formulación de las conclusiones.

Estructura del documento

La estructura del documento se organiza en seis capítulos con sus respectivos temas, subtemas y conclusiones.

El primer capítulo permite una aproximación general al contexto que dio paso al planteamiento del problema. En este capítulo se plantea el núcleo del problema de investigación. Se presentan elementos que subrayan la importancia de los pares para el desarrollo integral de los sujetos, sobre todo durante la adolescencia, cuestión reconocida en los contenidos del currículum formal de la Educación Media Superior en México. Se presenta además una breve caracterización del nivel medio superior en el país, por ser esta

la etapa escolar en la cual se ubica la población de estudio. Se incluye también un apartado donde se puntualizan algunas diferencias entre la oferta educativa pública y privada en México, teniendo en cuenta las escuelas consideradas en la muestra.

El segundo capítulo corresponde al estado del arte o estado de la cuestión. Se abordan en éste las principales aportaciones teórico-metodológicas desarrolladas en relación con el objeto de investigación. La revisión documental se organizó siguiendo un orden que conduce desde los estudios vinculados a la exclusión educativa generada por el propio sistema escolar, la exclusión entre pares como forma de maltrato y violencia en las escuelas, el análisis de la exclusión desde la Psicología Evolutiva, hasta llegar a investigaciones recientes más próximas a la temática, desarrolladas en el contexto nacional.

El tercer capítulo presenta el marco teórico de la investigación. Se parte de la definición de los conceptos de mayor generalidad y la delimitación de las dimensiones y ámbitos de análisis, para derivar las categorías y establecer las relaciones que constituyen el andamiaje teórico-conceptual del estudio. Los temas que conforman el capítulo se centran en el ámbito formativo y en el ámbito socio-relacional de la exclusión, profundizan en el concepto de formación y en el concepto de interacción, así como en aspectos de interés relacionados con las dinámicas grupales.

El cuarto capítulo se centra en las cuestiones metodológicas y precisa detalles que permiten conocer cómo se desarrolló la investigación, por ello se define el tipo de estudio, el enfoque y la estrategia metodológica, la población y el tipo de muestra, así como los instrumentos y técnicas utilizados para la recolección, el procesamiento y análisis de los datos, en las diferentes etapas de la investigación.

El quinto capítulo presenta los resultados obtenidos en la primera etapa metodológica, según la aplicación de la sociometría. Estos resultados muestran la identificación en cada

grupo escolar de los y las estudiantes según su tipo sociométrico (preferido, rechazado, medio, ignorado, controvertido), lo que permite localizar los casos de aislamiento y rechazo al interior de cada grupo. Se presentan también contrastes y análisis donde se confirman o descartan posibles relaciones entre el tipo sociométrico y la escuela, el semestre o el sexo del estudiante. Además, en este capítulo se exponen los elementos considerados por los alumnos y las alumnas para aceptar o rechazar a otros compañeros y compañeras en el salón de clases y en otros espacios de la escuela. Se desarrolla también un apartado dedicado al análisis de las representaciones gráficas (sociogramas) y por consiguiente de las características que muestran las interrelaciones en los grupos.

El sexto capítulo corresponde a los resultados de la segunda etapa metodológica: el análisis y la interpretación de las entrevistas. El capítulo se organiza de modo que se va dando respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación a partir del análisis de las entrevistas. Así, se presenta un apartado dedicado a la comprensión de cómo se excluyen los y las estudiantes: cuáles son las características de la exclusión en la interacción, los roles de los participantes, los tipos de interacciones excluyentes, el impacto emocional de las situaciones vividas, para concluir atendiendo a las implicaciones de la exclusión en la formación.

Finalmente, para una mayor comprensión, se integran los resultados de ambas etapas metodológicas; luego se presentan recomendaciones y sugerencias para desarrollar estrategias y acciones que permitan contrarrestar el problema de la exclusión entre pares en la escuela y favorecer la integración del alumnado, sobre todo de quien pueda resultar más vulnerable en esta problemática.

Capítulo I

Exclusión e inclusión en la escuela: la importancia de los otros en la formación

El primer capítulo, cuyos contenidos se presentan a continuación, tiene como principal propósito, acercarnos a la problemática objeto de estudio y a la vez esbozar las características generales del contexto donde se ubica la misma. De esta forma, es posible conocer una serie de datos y elementos que dan cuenta acerca de la actualidad del problema, su relevancia y la necesidad de proceder a su investigación.

1.1 La vida social en el espacio escolar. Algunos aspectos de interés

La exclusión es un fenómeno complejo que afecta a gran cantidad de personas en la sociedad global contemporánea. Vivimos en un mundo, en una sociedad que excluye: “cuatro de cada cinco seres humanos están excluidos” (PNUD, 1999, citado por Bel 2002,4).

Más allá de la dimensión estructural, de carácter económico y político, la exclusión se manifiesta en una dimensión socio-relacional, entre individuos y grupos, en sus diarias relaciones e interacciones. Precisamente desde esta perspectiva, se emprende la presente investigación, cuya atención se dirige hacia las situaciones de exclusión que transcurren en un espacio escolar, a través de las interacciones grupales entre los y las estudiantes de Educación Media Superior, en instituciones educativas de la ciudad de Hermosillo, en el estado de Sonora, así como hacia las implicaciones de estas prácticas en la formación de esas y esos estudiantes.

La exclusión se revela como una forma de maltrato social que procura separar a la persona del grupo. Constituye una de las frecuentes expresiones de violencia en las escuelas;

relacionándose con otros tipos de maltrato como el verbal, la agresión física y el maltrato psicológico (Arellano, Chirinos, López y Sánchez, 2007; Valadez, 2008; Estrada, Zárate e Izquierdo, 2016).

Pero también la exclusión aparece como característica recurrente de las interacciones sociales normativas, como mecanismo para dibujar límites y optimizar el funcionamiento de los grupos (Wainryb, Komolova y Brehl, 2014).

Desde el abordaje que se emprende en esta investigación, se asume a la exclusión no sólo como el aislamiento físico de un sujeto, sino además como acción o práctica deliberada cuyo propósito sea ignorar, silenciar, menospreciar; es decir, aquella forma de rechazo y/o negación que impide el ejercicio de los derechos y obligaciones, el reconocimiento y la participación del otro¹.

Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2014, citado por Valadez, 2016) México ocupa el primer lugar en violencia escolar, de los 34 países que integran dicho organismo internacional.

Ya con anterioridad, en lo que respecta a quienes cursan el bachillerato, los resultados arrojados por la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior (SEP, 2009) indicaban que, en México, 42.3% de

¹ Se tiene conocimiento de las diferencias semánticas entre los términos exclusión y segregación, sobre todo en los ámbitos de la Educación Especial y de los estudios sobre minorías sociales; en estos suele recurrirse al concepto de segregación para referirse a un apartamiento claramente diferenciado de un segmento o grupo de individuos, ya sea por razones de discapacidad física, género, o por cuestiones de orden económico, cultural, político, religioso o de otra índole. Dentro del texto, se utilizará el término segregar y sus derivados, como concepto estrechamente vinculado al de exclusión; por cuanto conlleva, en cualquier caso, a una separación del otro, que resulta en general desfavorecedora. El empleo del término segregar que se hará en el documento, coincide con el uso que se hace del mismo en la Encuesta Nacional Sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior; llevada a cabo por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009)

los estudiantes hombres dice haber sido ignorado, mientras 41.4% de las mujeres afirma lo mismo. Otros datos revelaban que, tras ser segregadas, 30.5% de las mujeres ha pensado que es preferible morir y 19% de los hombres piensa igual. En tanto aquellos/as que expresaron haber rechazado constituyen un 36.5% entre los hombres y un 35.3 % en el caso de las mujeres.

Muestras de segregación e intolerancia se manifestaron también en las cifras relacionadas con el porcentaje de estudiantes a quienes no les gustaría tener como compañero o compañera en la escuela a enfermos de sida (54%), no heterosexuales (52.8%), alumnos/as con capacidades diferentes (51.1 %), indígenas (47.7%), personas con ideas políticas diferentes (38.3 %), de otra religión (35.1 %), extranjeros (31.6%), de otro color de piel (30.9%), entre otros (SEP, 2009).

De igual manera la Encuesta Nacional de Discriminación (ENADIS, 2010, citada en El Universal, 2011), revelaba que “los jóvenes que están en la educación media superior y superior es el rango que más reconoce la diversidad, pero que no necesariamente la acepta, pues tiene altos grados de intolerancia hacia ciertos grupos de población” (El Universal, 2011, párr.7).

La adolescencia² es la etapa en la que las afectaciones por discriminación dejan más secuelas negativas, por ser el período en el cual el alumno o la alumna se va desprendiendo de la familia para lograr cierta independencia emocional (Valadez, 2008). Por el contrario,

² La adolescencia comprende diversas etapas que van desde la adolescencia temprana, entre los 12 y 13 años de edad; a la adolescencia media, la cual se ubica generalmente entre los 14 y los 16 años de edad y la adolescencia tardía, entre los 17 y los 21 años. (Healthychildren.org en <https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/teen/Paginas/Stages-of-Adolescence.aspx>). Los y las estudiantes que cursan la Educación Media Superior se encuentran en un rango que abarca desde la adolescencia media a la adolescencia tardía; esta última precede, prepara y da paso a la juventud.

“mantener una relación adecuada con los iguales y con la autoridad que representa el profesorado tiene múltiples beneficios para el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los individuos. La integración social en la escuela se considera uno de los mejores indicadores de la adaptación escolar y un buen predictor del ajuste en la edad adulta” (Martín y Muñoz 2009, 439).

En los estudios sobre las dinámicas relacionales en la escuela, se recurre con frecuencia al término de integración para aludir a aquellos procesos contrarios a los de rechazo y exclusión entre los pares. La integración en este caso indica la posibilidad que tiene el o la adolescente de ser incorporada al grupo, de formar parte del mismo. Si la exclusión es “estar fuera de”, la integración es “hacer que algo o alguien pase a formar parte de un todo” y la inclusión es “estar dentro” (RAE, 2014). De modo que, en cuanto a sus significados denotativos, integrar e incluir resultan muy cercanos.

Sin embargo, deben puntualizarse las diferencias que se identifican desde el campo de la investigación socioeducativa para la atención a la diversidad, entre los conceptos de integración e inclusión; siendo este último término comprendido más allá de una simple adición o pertenencia a una colectividad, grupo o gremio. La inclusión conlleva una posibilidad real de participación, sobre la base de la aceptación y el respeto a cualquier diferencia, vista ya no como deficiencia o limitación individual, sino como un elemento propiciador del enriquecimiento mutuo, que hace posible la conformación de una verdadera comunidad escolar.

Tomando en cuenta estos aspectos, se pretende estudiar las situaciones de exclusión que tienen lugar en los grupos dentro y fuera del aula, en el recinto escolar; sobre todo en ambientes donde se aprecian determinadas problemáticas, como pudieran ser el consumo de

estupefacientes, la fragmentación familiar, la precariedad laboral de las familias, el fracaso escolar, entre otras cuestiones.

Los posicionamientos conceptuales explícitos desde el currículum formal, enfatizan el valor del trabajo colaborativo para el intercambio de saberes, la construcción conjunta de conocimientos, el desarrollo de valores y habilidades sociales a partir de las experiencias compartidas en esa comunidad que es la escuela.

El modelo educativo vigente para el Bachillerato General en México, desarrollado a partir de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) del año 2008 (SEP, 2016), se fundamenta en presupuestos teóricos-epistemológicos del constructivismo socio-cultural. Desde el mismo, el aprendizaje se concibe como “un proceso esencialmente social e interactivo, que consiste en una auténtica apropiación de los recursos culturales gracias a la participación de la/el aprendiz en una actividad conjunta con otros” (SEP, 2016, 21).

El modelo educativo del Bachillerato General, acoge también un enfoque intercultural en el diseño y contenidos del plan de estudios, orientado fundamentalmente a promover y desarrollar prácticas ciudadanas sustentadas en valores cívicos como la apertura al diálogo, la tolerancia, el respeto a la diversidad y a la diferencia; todos ellos indispensables para atender problemáticas específicas que en la actualidad forman parte de las prácticas cotidianas de las y los jóvenes mexicanos (SEP; 2016). Se pretende que estos elementos permeen el currículum y se concreten en el perfil de egreso del bachiller, a través de algunas competencias genéricas; cuya singularidad debe radicar en que trasciendan el contexto escolar y se tornen relevantes a lo largo de toda la vida, por tratar aspectos esenciales no sólo para la formación profesional, sino para la formación integral y humanista de los y las estudiantes.

Sin embargo, se debe considerar que “la educación no es sólo cómo se le conceptúa, sino cómo se hace (...). Quienes diseñan los planes de estudio tienen su concepto (...), pero nada garantiza que sea el mismo de los profesores, los estudiantes, las autoridades de cada escuela, etc.” (Arriaga y Ramírez, 2012, 167).

Más allá de la retórica oficial y de los documentos que rigen el proyecto institucional, en la escuela se manifiestan paralelamente creencias, ideologías, modos de relación diversos y no necesariamente convergentes con las pretensiones educativas expuestas desde el modelo curricular vigente. Estos elementos engrosan el currículum oculto, aquel que se enseña y se aprende más allá de los contenidos explícitos de los programas educativos y que puede ser tanto o más importante que estos para la reproducción social, para la formación de las personas y las sociedades (Kaplún, 2003).

No debe olvidarse que en la Educación Media Superior los miembros del estudiantado viven un activo proceso de afirmación y construcción de su identidad individual y social, como parte de la cultura juvenil de pertenencia (Villalta, Martinic y Guzmán, 2011). La importancia que en esta etapa de la vida conceden los y las jóvenes a sus pares, compite con la autoridad y la influencia de otros actores de la comunidad educativa o del contexto familiar.

En contextos endebles socio-económicamente, el espacio áulico refleja en gran medida los problemas del marco social circundante. Los alumnos y las alumnas, reproducen en la escuela las prácticas cotidianas a las que son expuestos y establecen normas en la estructuración de los grupos, las cuales conducen en muchas ocasiones a comportamientos distanciados de lo socialmente deseable. Aquellos miembros del estudiantado que no se

ajustan al modelo ratificado por la mayoría, suelen ser segregados, excluidos u hostigados. Para ser aceptados deberán modificar sus comportamientos y adaptarse a la norma.

Vale señalar que la posición de una persona en un grupo puede afectar la forma en que otros se conducen hacia ella, sus cualidades personales, su nivel de aspiración y autoestima; la membresía en sí puede ser una posesión valiosa o una carga opresiva, y dar lugar a tragedias de proporciones importantes, ya sea por excluir a individuos de grupos o por forzar la membresía en otros (Cartwright y Zander, 2012).

La influencia de los pares se hace presente en la validación de acciones y comportamientos, en el establecimiento de tendencias que en muchos casos acentúan prácticas disruptivas, en franca contradicción con los modelos de formación establecidos desde el currículum formal y desde la normatividad del sistema educativo. Por el contrario, otros comportamientos caracterizados por un desempeño escolar autorregulado y responsable suelen ser rechazados y disueltos por la influencia colectiva adversa.

A propósito, Valadez (2008, 28) señala la complejidad de las relaciones entre los y las adolescentes en la escuela, sobre todo porque a esta edad se “concede gran importancia a percibirse y ser visto como un individuo socialmente integrado, evitando a toda costa ser señalado como alguien aislado, así que se acepta y se busca voluntariamente la pertenencia al grupo”. Agrega además que esta integración social en los grupos de adolescentes no es fácil ni depende exclusivamente de las habilidades sociales individuales de los sujetos.

Los conflictos que se desarrollan en ámbitos escolares, aunque pueden ser comprendidos en su singularidad, involucran una dimensión más profunda y compleja, la del tejido social en su totalidad (Kaplan et al., 2005, citado por García y García, 2005). En una sociedad

como la mexicana, marcada por profundas desigualdades económicas, sociales y culturales, donde el estado de derecho se debilita ante la proliferación de la violencia, la corrupción y la impunidad, los modos de relación y las prácticas de convivencia en la escuela se deterioran inevitablemente. Se impone la ley del más fuerte, la del transgresor, mientras merma la potencialidad dialógica y la posibilidad de establecer comunidades de aprendizajes guiadas por los principios de respeto, tolerancia y equidad. De esta manera “la socialización que se da al interior de las escuelas y en complementariedad con la de la familia está destinada a reproducir patrones de comportamiento para sobrevivir y reproducir la sociedad en descomposición y no una de transición que nos permita construir un mundo alterno” (Tello, 2005, 1176).

Como se ha comentado en la introducción de la investigación, las consideraciones esbozadas en las páginas anteriores, han sido constatadas por la autora en su desempeño como docente en una institución privada de Educación Media Superior, ubicada en el sector norte del municipio de Hermosillo, donde existen grupos escolares conformados por estudiantes con una serie de problemáticas que se reflejan en su quehacer escolar y en su tránsito por la escuela.

Son jóvenes cuyas edades oscilan entre los 15 y los 22 años, que en muchos casos han escogido la preparatoria porque no lograron ingresar al sistema público de bachillerato y para continuar sus estudios tuvieron que inscribirse en una escuela privada accesible a su poder adquisitivo y lo más cercana posible a su hogar.

También es común el ingreso de estudiantes que han causado baja de instituciones públicas como CECYTES, COBACH; o que proceden de otras preparatorias privadas ubicadas en la vecindad, donde al presentar problemas de indisciplina y /o bajo aprovechamiento

académico, se vieron obligados a abandonar la institución y a encontrar una nueva escuela donde proseguir sus estudios.

Alumnos y alumnas que ingresan con un promedio notablemente bajo, calificaciones que oscilan fundamentalmente entre seis y siete. Ocasionalmente se ubican en el ocho y constituyen verdaderas excepciones los que llegan con un promedio de nueve o mayor a éste.

A ello se suman otro tipo de dificultades como la adicción a estupefacientes, trastornos y problemas comportamentales, entre los más importantes.

Proviene en muchos casos de familias con una reducida capacidad de consumo e ingresos bajos que apenas alcanzan para pagar la colegiatura, madres trabajadoras que se hacen cargo del hogar, abuelas que crían a sus nietos, familias separadas por la deportación de alguno de los padres, donde un título universitario se vuelve una verdadera conquista.

Son grupos homogéneos en su composición con una población en franca desventaja social, aunque no son los más desfavorecidos, porque a pesar de las dificultades han podido ingresar a una escuela privada.

En estos mismos grupos se han observado prácticas de exclusión y rechazo entre compañeros y compañeras, que delatan un umbral mínimo para la tolerancia, el diálogo, el respeto a la diferencia y la valoración del otro. Situaciones que llevan a algunos a apartarse para evitar ser molestados y en otros casos, a buscar las vías para lograr la integración, aunque esto conlleve la transgresión de las normas escolares. Otros ni siquiera son tomados en cuenta y permanecen como fantasmas en el salón, ignorados por la mayor parte de sus compañeras y compañeros de grupo.

A partir de la observación de las dinámicas relacionales antes descritas y teniendo en cuenta la importancia de los pares en la formación escolar, se pretende atender a la exclusión que se desarrolla en la escuela, a través de las interacciones grupales de los y las estudiantes de media superior, para comprender las posibles implicaciones de esta exclusión en su formación escolar.

Con el ánimo de ampliar y comprender en mayor profundidad el comportamiento de la problemática, se consideró pertinente extender el estudio a otras instituciones de la localidad, tanto de carácter público como privado.³

1.2 Aproximación a la Educación Media Superior en México

Por ser la Educación Media Superior el nivel educativo al que se atiende desde el presente proyecto de investigación y por intentar analizar los nexos entre las interacciones excluyentes de los pares estudiantes y su formación, es necesario mencionar de manera general algunos aspectos que la distinguen, así como las principales cuestiones en torno a las cuales se han centrado los diferentes estudios dedicados al análisis de este nivel educativo en el país durante las últimas décadas.

En este orden de ideas, habría que referir en primer lugar las distintas modalidades que conforman la Educación Media Superior en México, donde se incluyen: el Bachillerato General o Propedéutico, el cual prepara a los y las estudiantes para continuar sus estudios superiores; el Tecnológico o Bivalente, que además de preparar para ingresar a la Educación Superior, capacita para el desempeño de alguna actividad productiva y por último se encuentra la Educación Profesional Técnica, que oferta diversas especialidades,

³ Las características de las instituciones seleccionadas para desarrollar la investigación; así como la fundamentación de la selección de los grupos que conforman la muestra, se refieren con mayor detalle en el capítulo sobre metodología, así como en los anexos 3, 4 y 5 del documento.

calificando al estudiante para el mercado de trabajo. En México la matrícula con mayor prestigio desde hace treinta años ha sido la correspondiente al Bachillerato General, lo cual se atribuye al hecho de que resulta la más académica y orientada hacia los estudios superiores. Aunque también el Bachillerato Tecnológico ha tenido un crecimiento sustancial desde el año dos mil hasta la fecha y ha ganado notoriedad, lo que no ha ocurrido en el caso de la Educación Profesional (Villa, 2007). Esta marcada heterogeneidad organizacional e institucional condujo a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el 2008, cuyos resultados dieron lugar a la creación de un Marco Curricular Común y al establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato. Otras reformas posteriores como las del 2012 y 2013 ratificaron el principio de obligatoriedad y universalidad de la Educación Media Superior y la necesidad de procurar una oferta educativa de calidad, inclusiva y pertinente (Tuirán y Hernández, 2016).

En cuanto a los estudios dirigidos a este nivel educativo (Villa-Lever 2007; Hernández, 2008; Zorrilla, 2012; Yurén, 2012; Trujillo, Ramos y Serrano, 2015; entre otros), los temas abordados dibujan un panorama bastante amplio e ilustrativo acerca de las principales problemáticas que atraviesa el subsistema, así como de las nuevas perspectivas desde las que hoy se emprenden los análisis. Hay un reconocimiento explícito, por la mayor parte de los autores, acerca de las disfuncionalidades del sistema, las incongruencias entre el discurso normativo, declarativo y las prácticas cotidianas que tienen lugar en las escuelas y que caracterizan al quehacer institucional. En este sentido, Zorrilla (2012) apunta que si bien se ha atendido a la prioridad de extender la oferta educativa en la mayor medida posible, una vez que se ha avanzado en la cobertura de la Educación Media Superior, es necesario atender ahora al perfeccionamiento de los procesos y prácticas que le conciernen,

pues “nuestras instituciones son excesivamente rígidas, con sus asignaturas organizadas para aprender contenidos y poco orientadas a promover procesos formativos organizados y generales para todos los alumnos” (Zorrilla, 2012, 80).

Por otra parte, también se reconoce la relativa democratización del subsistema y la existencia de importantes disparidades que se expresan no solo en los mecanismos de acceso al mismo, sino también en los itinerarios escolares y en los dispositivos establecidos para transitar y egresar con éxito de la Educación Media Superior, configurados fundamentalmente desde una concepción meritocrática, que no toma en cuenta las profundas desigualdades que caracterizan al alumnado, en un contexto nacional marcado por la precariedad y la pobreza (Villa-Lever, 2007).

Emergen a la vez otras miradas y aproximaciones desde la perspectiva de los actores, que conceden valor a lo singular e indagan en la experiencia escolar de los y las estudiantes, concebidos ya no como objetos carentes de saber, sino como sujetos, con derecho a la autodeterminación, a la autorrealización, a la expresión de sus conocimientos y sentimientos, cuya individualidad ha de ser respetada y tomada en cuenta (Velázquez, 2005; Yurén, 2012; Trujillo, Ramos y Serrano, 2015).

1.3 Escuela pública y escuela privada: el eterno dilema

Por otra parte, al pertenecer la población considerada para el estudio, a instituciones escolares de carácter público y privado, se vuelve oportuno mencionar las particularidades vinculadas a cada tipo de oferta educativa en el contexto nacional.

Una de las transformaciones más visibles de la agenda educativa durante las últimas décadas en Latinoamérica, ha sido la tendencia a la privatización de la educación.

Se manifiestan en este sentido no pocas controversias en torno al papel que debe desempeñar el Estado. Algunas posturas apuestan por la adopción de los mecanismos de mercado para mejorar los sistemas de educación pública, abogando así porque el Estado deje de ser el principal regulador de la política educativa y en su lugar asuma el rol de simple coordinador. Mientras otros defienden su permanencia como principal actor de la educación sobre todo en el nivel básico y consienten que se le conceda mayor espacio a la iniciativa privada en lo que concierne a los niveles medio y superior.

Por otra parte, hay quienes señalan que el interés no debe recaer en el tradicional dilema entre el carácter público o privado de la educación, sino que se ha de atender principalmente a los estilos y prácticas de gestión de ambos sectores puesto que:

La realidad de los países en vías de desarrollo muestra que el servicio estatal es el único capaz de llegar a los sectores pobres (...). Pero esa misma experiencia demuestra también que la forma como el Estado enfrenta el desafío de ofrecer este servicio es ineficiente y excluyente. A su vez el sector privado, que posee una dinámica de gestión que le permite ser eficiente, creativo y flexible, se ocupa apenas de los sectores sociales más favorecidos (Tedesco, 1991, 40, citado por Zibas 1996, 4).

En México, la presencia cada vez mayor del sector privado en el ámbito educativo también se ha hecho visible, de tal forma que, durante los años 1997 y 2006, mientras el gasto del sector público en educación creció un 46.9 %; el gasto de la educación privada lo hizo un 102 % (Saraví, 2015).

El acceso a la educación de sectores antes excluidos no ha hecho desaparecer las desventajas de las personas menos favorecidas, sino que éstas han sido trasladadas a la escuela dando paso a la segmentación del sistema educativo, a través de una oferta desigual

sobre todo con relación a tres elementos: la homogenización social, la infraestructura pedagógica y la calidad educativa (Saraví, 2015). Se observa, así como la escuela privada recibe a estudiantes provenientes de familias con mejores condiciones socioeconómicas, mientras que en la escuela pública la población estudiantil tiende a ser más heterogénea y en algunas de sus modalidades existe una concentración de los sectores en desventaja (Ibíd). La asistencia a una escuela privada se vuelve de este modo un indicador de estatus y un medio para la diferenciación social.

Los motivos que pueden llevar a optar por la oferta privada en educación son muy diversos y pueden estar relacionados con el prestigio de la institución y las ventajas que brinde para acceder a la Educación Superior o en su caso al mercado de trabajo; la afinidad hacia la filosofía y los valores institucionales, la posibilidad de contar con una formación bicultural, o de disponer de un currículum extendido para el desarrollo de actividades deportivas y culturales, la proximidad de la escuela con relación a los lugares de residencia de los alumnos y las alumnas, o el hecho de haber quedado fuera del sistema público de educación, lo que en muchos casos convierte a la opción privada en la única alternativa para continuar los estudios.

Por otra parte además de las diferencias con respecto a la procedencia y composición socio-económica de la población estudiantil, existen claras distancias entre las modalidades pública y privada en lo que respecta a la infraestructura educativa, en cuanto a instalaciones, equipamientos, materiales didácticos; pero además con relación a cuestiones administrativas y organizacionales como la cantidad de estudiantes por grupos, los mecanismos de control y seguridad al interior de los planteles, el tiempo dedicado a las actividades extracurriculares, por sólo citar algunas de las más evidentes.

Una de las cuestiones más importantes a las que se recurre cuando se intenta acentuar la calidad de la educación privada con respecto a la oferta pública en México, se encuentra en los resultados alcanzados por los alumnos y las alumnas en pruebas estandarizadas a nivel nacional, como internacional. Así por ejemplo en la prueba ENLACE, el promedio obtenido por las escuelas privadas supera muy por encima al logrado por las escuelas públicas (Índice de Competitividad Estatal 2012 del IMCO, en Animal Político, 2013). Sin embargo, el análisis de los resultados no debe constreñirse a las características de la enseñanza según el tipo de institución pública o privada, pues en ello intervienen numerosos factores cuyo peso en este sentido resulta determinante; como es el caso de la situación ocupacional y educativa de los padres de los y las estudiantes, la posibilidad de contar en sus casas con el acceso a recursos tecnológicos y culturales, el contexto socio-económico de las familias; aspectos a la vez correlacionados con las condiciones que exhiben las escuelas.

Pero la complejidad se hace mayor al explorar el interior de cada ámbito y descubrir que no existe una escuela pública y una escuela privada en México, sino muchas escuelas y muy distintas entre sí. En este sentido se reconoce que “si bien la división entre escuelas públicas y privadas (...) nos brinda algunas referencias muy significativas (...), debemos tener presente que cada uno de estos dos universos es muy diverso y experimenta sus propios procesos de segmentación interna” (Saraví, 2015, 67).

A pesar de los aspectos comunes compartidos por las instituciones educativas del país, sobre todo aquellas que pertenecen a un mismo nivel educativo y que acogen las normativas generales establecidas para su funcionamiento; cada escuela construye su propia historia a partir de elementos que la singularizan como por ejemplo su ubicación

geográfica, las características de su población estudiantil, la experiencia y preparación del claustro docente, los estilos de gestión, la cultura y filosofía del centro, etc. Por lo que cada escuela se constituye como una institución única y diferente de las demás. De ahí que sea posible encontrar excelentes escuelas públicas y escuelas privadas que distan mucho de los parámetros de calidad normalmente asociados con tal modalidad.

Al interior del propio sistema público, se delatan también estas diferencias entre las modalidades que componen la oferta y específicamente en el nivel medio superior, se han hecho evidentes las inconformidades de los aspirantes al ingresar en un subsistema en específico, pues los y las jóvenes tienen bien claro cuáles son las escuelas de mayor calidad y más demandadas y cuáles son las menos preferidas por su estilo autoritario, por las altas tasas de deserción, la poca aceptación de sus graduados en el mercado de trabajo y por reducir de manera sustancial la posibilidad de continuar los estudios de Educación Superior (Aboites y Aguirre, 2004). Estas consideraciones se manifiestan sobre todo cuando los aspirantes a ingresar en determinada modalidad de la Educación Media Superior, como el Bachillerato General, ven anuladas sus expectativas al ser reorientados hacia escuelas de formación técnica que en muchos casos resultan escuelas que colocan a los estudiantes “en situación desventajosa social y educativamente hablando” (Ibíd, 2004,187) reduciendo en gran medida sus posibilidades de acceso posterior a la universidad. Sin embargo, estas posturas no son absolutas y dependen de otras variables como la trayectoria escolar de los y las aspirantes, su vocación técnica o profesional, así como la calidad y el prestigio de los planteles, lo que puede evidentemente marcar la diferencia.

Conclusiones

Durante la última década, a partir de los resultados de encuestas, evaluaciones y otros instrumentos implementados por diversas organizaciones e instancias tanto internacionales como nacionales, entre ellas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, la Secretaría de Educación Pública; se ha venido señalando la presencia de ciertas expresiones de intolerancia y discriminación en los planteles escolares de México, así como de actitudes y situaciones de marginación y exclusión que experimentan algunos miembros del alumnado, lo que delata las dificultades que atraviesan las y los estudiantes a la hora de establecer relaciones sociales con sus compañeras y compañeros en la escuela.

Situaciones similares fueron constatadas por la autora, en una institución privada de Educación Media Superior de la ciudad de Hermosillo, Sonora; donde algunos y algunas estudiantes resultaron objeto de exclusión y rechazo por parte de sus pares, por lo que comenzaron a descuidar sus hábitos de estudio y a mostrar poca motivación hacia las tareas escolares; en algunos casos llegaron incluso a imitar comportamientos contrarios a las normas escolares pero acordes con los estándares grupales, en una búsqueda de integración y aceptación por parte de sus compañeras y compañeros.

Teniendo en cuenta los aspectos referidos con anterioridad se planteó como problema de la investigación, el estudio de las situaciones de exclusión que se desarrollan a través de la interacción entre estudiantes, para comprender tanto estas situaciones, como la manera y la medida en que estas prácticas de exclusión se encuentran implicadas en la formación escolar de quienes en ellas participan. Sobre todo, considerando la importancia de la integración social en la escuela, para el desarrollo cognitivo y afectivo-emocional de los y las adolescentes jóvenes.

Para enriquecer el estudio se consideró pertinente extender el mismo, e incluir a otras dos instituciones de Educación Media Superior de la localidad, tanto de carácter público, como privado.

Como parte de los contenidos de este capítulo fueron referidas, a grosso modo, las características generales que distinguen al nivel educativo en el que se enmarca la población de estudio, es decir, la Educación Media Superior, cuyas modalidades en México incluyen: el Bachillerato General o Propedéutico, el Tecnológico o Bivalente y la Educación Profesional Técnica. De igual forma se hizo mención del principio de obligatoriedad y universalidad asignado a este nivel escolar, que desde el año 2013 forma parte de la educación obligatoria en México.

Las investigaciones dirigidas a este nivel de enseñanza en los últimos años, han mostrado interés por adentrarse en la perspectiva de los sujetos que participan de los procesos escolares, e intentan indagar en sus experiencias. Así, se expusieron los estudios próximos al tema del presente proyecto, vinculados a las relaciones entre los modelos de formación, los procesos de exclusión y la producción de subjetividades.

Por último, al tener en cuenta el carácter público y privado de las instituciones seleccionadas para el estudio, se consideró pertinente referir algunas particularidades de cada tipo de oferta educativa en el país, sobre todo en lo que respecta a cuestiones como: la infraestructura de los planteles, la calidad de la planta docente, los procesos de gestión y organización escolar, la procedencia y la composición socio-económica de la población estudiantil.

En el siguiente capítulo se mostrarán estudios más específicos en relación con la exclusión en el ámbito educativo.

Capítulo II

Los estudios en torno a la exclusión educativa

En el segundo capítulo se refieren importantes estudios y abordajes teóricos-metodológicos desarrollados en torno a la exclusión educativa; los cuales permiten descubrir las diversas perspectivas de análisis, así como los principales avances alcanzados desde los diferentes campos disciplinarios, en cuanto a la producción de conocimientos sobre el fenómeno en cuestión.

2.1 La exclusión generada desde el sistema escolar y a través de los dispositivos institucionales

Es significativo el número de estudios y abordajes teóricos-metodológicos desarrollados en torno al concepto de exclusión, desde los cuales se abarcan diversos ámbitos y dimensiones en los que se revela la problemática, así como los factores que la componen.

La exclusión social ha sido analizada en una estrecha relación con la exclusión educativa, en tanto la primera refiere una condición que deriva en muchos casos de la falta de participación en los procesos educativos (Ramírez, 2014). Sin embargo, la exclusión educativa no se reduce únicamente a la imposibilidad de acceder a una educación escolar, sino que tiene múltiples expresiones que forman parte de los propios sistemas educativos: “la escolarización segregada en dispositivos especiales, la educación de segunda para los más desfavorecidos, el fracaso escolar, el maltrato entre iguales, el desafecto, entre otros” (Echeita, Sandoval, Illán, Domingo, Soler, Melero y Luengo; 2010, 8).

Una gran parte de los trabajos desarrollados en torno a los procesos de exclusión educativa y orientados en favor del logro de la inclusión, han sido emprendidos desde una perspectiva

que atiende fundamentalmente a cuestiones estructurales relacionadas con la organización y el funcionamiento del sistema escolar y el quehacer institucional en general, los cuales tratan aspectos vinculados con las políticas educativas, el diseño e implementación de los programas curriculares y de las metodologías didácticas, los mecanismos de matriculación y movilidad educativa, los espacios y dispositivos escolares para atender a alumnos y alumnas con necesidades especiales, los factores escolares, sociales y culturales de inadaptación social, entre los temas más frecuentes. En este sentido sobresalen las investigaciones desarrolladas por Arnáiz (1996), Vélaz de Medrano (2003), Escudero (2005), Echeita et al. (2010) y Booth y Ainscow (2015). Desde ellas se proponen documentos guías, programas de intervención, estrategias y acciones para favorecer la inclusión y la equidad en los espacios educativos, con la pretensión, además, de contribuir a la orientación psicopedagógica efectiva, sobre todo para el trabajo con estudiantes en situación de desventaja.

En general, estos abordajes asumen una postura crítica al reconocer los mecanismos de exclusión que genera el propio sistema educativo, a través de los principios y prácticas que derivan de su organización y de los modelos de formación. Al respecto, Echeita y Sandoval (2002, 33) comentan que:

(...) los sistemas educativos, a través de mecanismos unas veces “explícitos” (por ejemplo, la segregación de los alumnos con discapacidad en centros especiales) y otras “implícitos u ocultos” (como la sobrevaloración de las capacidades de tipo intelectual, las prácticas de selección y evaluación del alumnado o la existencia de un currículo rígido y centralizado) han sido y en

muchos casos siguen siéndolo, los “primeros” en generar fuertes contingentes de alumnos en riesgo de exclusión social.

Estos planteamientos conducen a los autores a abogar por la transformación profunda del sistema educativo y de los centros escolares, mediante el trabajo sistemático y conjunto de los diferentes actores de la comunidad educativa, en aras de lograr escuelas comprensivas e inclusivas. Asumen la inclusión en sintonía con la definición de la UNESCO (2009, 9), como un “proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje y las actividades culturales y comunitarias”, para reducir en la medida de lo posible, toda forma de exclusión.

Otros estudios (Vélaz de Medrano, 2003, 2004) aportan elementos para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social; al arrojar luz sobre el perfil cognitivo y socio-emocional de los y las jóvenes en riesgo de exclusión. De esta forma se puede comprender mejor el tipo de dificultades que impiden a estos y estas jóvenes alcanzar el éxito social y educativo y a la vez alinear de manera más efectiva las respuestas a sus necesidades. Se descubre así a una población constituida en su mayoría por niños, niñas y jóvenes provenientes de familias de bajo o muy bajo nivel sociocultural, usualmente expuestos a situaciones de severa pobreza, pertenecientes en muchos casos a culturas minoritarias excluidas, que experimentan además desestructuración personal y familiar por diversos motivos y que carecen también de redes sociales de apoyo y de modelos adecuados de comportamiento en los diferentes entornos por los que transitan; de ahí que resulte una población altamente vulnerable y con claras posibilidades de ser excluidos (Vélaz de Medrano, 2004). Algunas de estas características se aprecian en los grupos juveniles que integran la población objeto

de estudio⁴; sincronías que podrían interpretarse en el sentido señalado por Escudero (2005), al expresar que “el riesgo y la exclusión educativa pueden ser no otra cosa que el espacio más visible y sancionador de desigualdades escolares que terminan por reflejar, como un espejo, las desigualdades sociales” (Escudero, 2005, 19).

Por otra parte, diversos trabajos han atendido a las conexiones entre segregación urbana y segregación escolar (Córdoba; Farris y Rojas, 2006; Ponce, 2006; Valiente, 2008; Ballester y Vecina, 2011; Rossetti, 2014); poniendo al descubierto que el confinamiento a los barrios periféricos de la población trabajadora, con menores niveles de escolarización, cultura y capacidad de consumo, tiene su correlato en la escuela, en aquellos centros escolares caracterizados por la ausencia de mezcla social y por la alta concentración de alumnos y alumnas en desventaja. Para describir este fenómeno, desde la perspectiva de la investigación participativa, Ballester y Vecina (2011), acuden al concepto de ‘complejidad socioeducativa’ y señalan que “la falta de mezcla social y la homogeneidad en las aulas con menores provenientes de hogares de bajo nivel sociocultural, puede suponer un incremento del riesgo del fracaso escolar de hasta el 50%” (Ballester y Vecina, 2011, 10). Esto les lleva a enfatizar la importancia de los procesos de socialización, así como el valor de la influencia que ejercen los compañeros y compañeras en el barrio y en la escuela. Utilizan en este sentido el término ‘efecto composicional’ para referirse al peso del contexto socio-cultural medio del centro educativo y del contexto socio-cultural urbano sobre los destinos escolares. A través de la investigación empírica, evidencian la articulación de los diferentes

⁴ En el contexto latinoamericano, Kaplan (2005) señala que estas juventudes desprotegidas conforman mayorías que son minoritarias, pero no por su número, porque cuantitativamente son más, sino por la posición subalterna que ocupan con respecto a las relaciones de poder. Por lo que existe aquí una situación paradójica al hablar de mayorías minoritarias, que, desde las relaciones de poder, resultan ser los más (Kaplan, 2005).

niveles contextuales de la exclusión: sociedad-barrio-escuela-aula y aportan conceptos propicios para caracterizar los grupos de la población de estudio, como es el concepto de complejidad socio-educativa, referido anteriormente.

2.2 La exclusión entre pares como una forma de violencia en la escuela

La revisión documental permitió identificar además un amplio número de estudios inscritos en el ámbito de las dinámicas relacionales en la escuela. Estas investigaciones atienden fundamentalmente al problema de la violencia y al maltrato entre iguales o *bullying*, cuestiones asociadas con el clima y la convivencia escolar y el desarrollo de habilidades sociales.

A pesar de la diversidad de interpretaciones y posturas a la hora de definir la violencia, se identifican algunos aspectos en los que suele haber coincidencias. Sobre todo, en cuanto al hecho de que se trata de acciones o comportamientos que lastiman y causan daño, un daño que puede ser físico, psicológico, material o social. Valdivieso (2009) acude a la conceptualización realizada por la Organización Mundial de la Salud, al considerar que hace mención de una serie de características comunes a varios enfoques sobre el fenómeno. La violencia es definida así 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 muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS; 2002, 13, en Valdivieso, 2009, 44).

Por otra parte, existen divergencias con relación a la intencionalidad o no de los actos, pues si bien algunos defienden la existencia de una intencionalidad como requisito de la acción violenta, otros plantean que esta última puede ser generada sin que haya una premeditación. Otra cuestión importante tiene que ver con la percepción del acto violento por parte de la

víctima, quien no en todos los casos es consciente ni se percibe como afectado y al “no haber percepción podría hablarse de un hecho objetivo que no es interpretado como lesivo por quién lo vive”, pero también podría suceder “que un individuo se perciba como víctima de alguna violencia sin que existan hechos objetivos que sustenten tal percepción” (Valdivieso, 2009, 42).

Con respecto a la violencia escolar, es frecuente descubrir una especie de confusión terminológica al referirse a la misma, pues se usan indistintamente términos relacionados y no necesariamente equivalentes. No obstante, resulta sin dudas un concepto abarcador al referir toda forma de violencia que se manifieste en los contextos escolares, ya sea por medio del maltrato directo a través de agresiones físicas, verbales o de manera indirecta por medio de la exclusión social. Dinámicas relacionales y comportamientos dirigidos a lastimar, a provocar malestar y que pueden darse entre los y las estudiantes, entre los miembros del profesorado o entre ambos (Ibíd).

La exclusión es analizada desde esta perspectiva como una de las múltiples formas que adquiere la violencia en el ámbito escolar, configurada a través de las interacciones de los alumnos y las alumnas (y en muchas ocasiones también con la participación del personal docente), mediante prácticas deliberadas para producir aislamiento, rechazo y humillación ‘del otro’, tanto en el salón de clase como en los ambientes de esparcimiento. Podrían mencionarse dentro de esta línea los trabajos de Díaz-Aguado (2004, 2005, 2006), Arellano, Chirinos, López y Sánchez (2007), Fernández, Gaete y Terrén (2008), Estévez, Martínez y Jiménez (2009), Martín y Muñoz (2009), entre otros, próximos a la problemática de este proyecto.

Es común encontrar en las investigaciones sobre el tema, el uso de diversos cuestionarios estandarizados para evaluar las diferentes situaciones de violencia en la escuela y durante el ocio, indagar en las condiciones que contribuyen a la exclusión y a la violencia escolar, así como en aquellas condiciones necesarias para prevenirlas. En este empeño, se han llevado a cabo importantes estudios en relación con diversos aspectos como la situación sufrida por la víctima y la situación vivida por el agresor, la complicidad en el silencio de los observadores, la actuación de los /las docentes, la disponibilidad de ayuda en tales situaciones, la calidad de vida subjetiva de las relaciones, los vínculos entre las creencias y las actitudes hacia la diversidad y las conductas excluyentes y agresivas; las dificultades para la integración en el grupo de iguales, la violencia según el género y la edad; entre los temas principales (Díaz Aguado, 2004, 2005, 2006).

Como parte de los hallazgos de mayor interés, se ha detectado que en el ejercicio del ocio, los adolescentes viven menos situaciones de agresión entre iguales que en la escuela. Asimismo “las frecuentes situaciones de exclusión y humillación producidas en la escuela parecen estar en el origen de la orientación a la violencia de los adolescentes que la ejercen en ambos contextos” (Ibíd., 2005, 550). Se ha observado además una tendencia en los excluidos y en los que están en riesgo de serlo, a reproducir con otros su propia situación, a través de comportamientos intolerantes, excluyentes e incluso violentos.

En los análisis sobre el perfil de la víctima, aparece como rasgo común el hecho de que suele estar fuertemente aislada, sin amigos y no gozar de popularidad. De este modo, la falta de amigos puede originar el inicio de la victimización e incrementar a la vez la impopularidad y el aislamiento (Díaz Aguado, 2005; Estévez, Martínez y Jiménez, 2009).

Como parte de los mecanismos para contrarrestar los efectos de la exclusión y la violencia en la escuela, sobresale la efectividad de programas orientados al fomento de valores democráticos; que promueven la tolerancia, el respeto a la diversidad y a la interculturalidad en los y las adolescentes y jóvenes. Así como la denominada cooperación multinivel, es decir, entre el alumnado, entre éste y sus profesoras y profesores, entre el profesorado, entre la escuela y otros agentes sociales; unido a un currículum de la no-violencia que se concreta a través de múltiples actividades (Díaz Aguado, 2005).

Como denominador común en los estudios sobre las dinámicas de interacción en la escuela, se halla el uso del cuestionario sociométrico⁵ de nominaciones directas, para determinar los índices de aceptación y rechazo de cada uno de los miembros del grupo, así como el grado de cohesión grupal existente. Los avances en este sentido, han contribuido al perfeccionamiento de las técnicas de identificación de los distintos tipos sociométricos. A partir de los resultados obtenidos, ha sido posible generar modelos de intervención, dirigidos tanto a la totalidad del alumnado como a aquellos casos de alumnos y alumnas que son objeto de exclusión por parte de sus compañeras y compañeros. Desde los mismos se ha reiterado la importancia de la cooperación familia-escuela para el éxito de los programas de gestión social del aula, así como la necesidad de emprender una perspectiva situacional, dirigida a cada caso concreto, en el contexto específico en que se produce (García, 2007, 2008).

⁵ El método sociométrico creado por J.L. Moreno (1961) permite analizar el tipo de relaciones que existen a nivel intra e intergrupales. Por medio de un cuestionario se indaga acerca de las preferencias relacionales de los encuestados, para conocer el número de aceptaciones y rechazos entre los miembros de un grupo. Según la cantidad de elecciones y rechazos recibidos, se obtiene el estatus sociométrico de cada integrante. También es posible identificar a los alumnos según el tipo sociométrico en el que puedan ser ubicados (popular, ignorado, olvidado, aislado), a partir de las respuestas emitidas y recibidas. Posteriormente se desarrolla el análisis cualitativo que indaga en los factores que condicionan las elecciones y exclusiones.

Algunos resultados claves, llevan a comprender el rechazo como un fenómeno grupal, con múltiples matices y expresiones, presente en la realidad de casi todas las aulas; caracterizado por la heterogeneidad del alumnado rechazado, a pesar de los puntos comunes que puedan identificarle. Al mismo tiempo revelan el valor de la intervención oportuna, pues en su ausencia, el fenómeno del rechazo tiende a agravarse y se perpetúa (García, Jiménez, Muñoz, Monjas, Sureda, Ferrá, Martín, Marande y Sanchís, 2013). De manera que, aunque el estatus sociométrico no es una categoría inmutable y puede variar, existen evidencias empíricas que demuestran la permanencia y prolongación del mismo en el tiempo, sobre todo cuando se trata de personas que han sido rechazadas y excluidas. Consecuentemente también perduran y se incrementan las consecuencias negativas derivadas de tal situación, como pueden ser el fracaso en los estudios, la depresión y/o la implicación en conductas antisociales (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009). Inversamente sucede cuando el alumno o la alumna resulta incluido/a y goza de la aceptación social. En este caso aumenta la motivación hacia las actividades escolares, se desarrolla la autoconfianza y existe una mayor autorregulación al interactuar con los otros.

No obstante, es importante precisar que si “por un lado, las amistades suponen un recurso fundamental para el ajuste psicológico, social y emocional (...), por otro lado, también pueden ejercer un efecto indeseable respecto a cuestiones tales como el consumo de drogas, la implicación en conductas antisociales y delictivas, o la victimización escolar” (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009, 16) por lo que no sólo se debe considerar si él o la adolescente tiene o no amigos, sino también cómo son esos amigos, cómo se establecen las relaciones de amistad y cuáles son las actividades desarrolladas en grupo.

La importancia que entrañan estas redes de amistades y la sociabilidad en la escuela, ha llevado a otros investigadores (Arnaiz y Haro, 2003; Baerveldt, Van Duijn, Vermeij y Van Hemert, 2004; Jackson, Barth, Powell y Lochman, 2006; Fernández, Gaete y Terrén, 2008) a interesarse por los mecanismos de integración y exclusión que se dan en dichos espacios con respecto al alumnado descendiente de familias inmigrantes, sobre todo para comprender en qué medida los supuestos raciales y étnicos pueden conspirar contra la inclusión y la apertura a la diversidad, pero también para corroborar si realmente la institución educativa se erige como recinto de integración e inclusión.

A través del análisis de redes, por ejemplo, se ha explorado si existen y cómo son las redes de amistad y cooperación establecidas entre las alumnas y los alumnos nativos y no nativos en la escuela y “si la endogamia o la exogamia hacen que el patrón de interacciones dominante se incline más hacia la inclusión o hacia la exclusión” (Fernández, Gaete y Terrén, 2008, 157). Los resultados al respecto, manifiestan ventajas obvias y un estatus sociométrico superior para el alumnado nativo tanto en las relaciones de trabajo en el aula como en el juego. Sin embargo evidencian también, que en el espacio lúdico es donde se generan menos diferencias a la hora de elegir a otros para realizar dichas actividades y donde parece darse mayor apertura interétnica por parte del estudiantado autóctono, aunque se mantiene la tendencia en los nativos a privilegiar relaciones endogámicas sobre las exogámicas; incluso en grupos donde la población inmigrante ha incrementado su presencia, ambos tipos de alumnado escogen a partir de las afinidades marcadas por el grupo étnico y establecen patrones cerrados, con predominio de la endogamia, desfavorable para la integración entre nacionales y extranjeros (Fernández, Gaete y Terrén, 2008). Estos resultados han llevado a cuestionar la imagen dominante de la escuela como institución igualitaria e integradora.

En los estudios acerca de las dinámicas relacionales entre los y las estudiantes, es frecuente encontrar que al utilizar el cuestionario sociométrico de nominaciones directas para analizar los mecanismos en los cuales se sustentan la preferencia y el rechazo, se atiende a la diversidad de los contextos (académico-ocio) en los que se desarrolla la interacción (Díaz Aguado, 2004; Fernández, Gaete y Terrén; 2008 y Martín y Muñoz, 2009). La principal razón parece estar en el hecho de que “los análisis sociométricos basados en las técnicas de nominación pueden variar dependiendo de si se pregunta de manera general o si se pregunta por contextos específicos” (Martín y Muñoz, 2009, 444). Algunos resultados de estudios basados en esta consideración metodológica, indican que han de tomarse en cuenta los diferentes escenarios en los que se desarrolla la interacción, pues tanto la aceptación como el rechazo están mediatizados por los contextos interpersonales del alumnado (Ibíd., 2009). Estas consideraciones son pertinentes para el diseño de los instrumentos y técnicas de la investigación, mediante los cuales se pretende atender tanto al ambiente áulico como a los espacios de ocio, donde se producen las interacciones de las y los estudiantes, en las instituciones educativas seleccionadas.

2.3 Un análisis de la exclusión desde la Psicología Evolutiva

Desde la Psicología Evolutiva, se han realizado algunos de los más recientes análisis en cuanto a la exclusión y el rechazo entre pares. Específicamente llama la atención el trabajo de Leary y Cottrell (2013), quienes plantean que los seres humanos, no sólo desarrollaron ciertas habilidades para relacionarse y vivir en comunidad, sino que también desarrollaron adaptaciones psicológicas diseñadas para excluir selectivamente a otras personas y para adaptarse a situaciones y experiencias de rechazo por parte de los otros (Leary y Cottrell, 2013). Básicamente, desde este análisis se plantean la exclusión y el rechazo social como

una necesidad incorporada por los propios mecanismos biológicos intervinientes en la evolución de la especie. Leary y Cottrell (2013) describen así una serie de condiciones y características que pudieran dar lugar a prácticas de rechazo y exclusión. Entre ellas:

- El hecho de pertenecer a otro grupo, es decir, hay una tendencia natural a rechazar a los extraños, a los que no son reconocidos como miembros del grupo de pertenencia, quienes son considerados competidores en potencia por los diversos recursos y bienes.
- Se suele rechazar también a aquellos miembros del propio grupo que puedan erigirse en competidores ya sea para obtener estatus, influencia, poder, etc.
- Se excluiría además a aquellos que no son capaces de respetar las normas básicas del intercambio social y que no muestran reciprocidad en sus relaciones, ni lealtad hacia los valores del grupo.
- Igualmente se evitaría a todos los que pudieran ser considerados como vectores de enfermedad. Es decir, existe una inclinación natural a distanciarse de los individuos que parezcan estar enfermos, lo que es interpretado como un esfuerzo por mantenerse saludable.
- Se produciría además la exclusión ante situaciones en las cuales el establecimiento de vínculos con los otros implique una inversión de tiempo y recursos que no serían proporcionales a los beneficios obtenidos de dicha relación, en una lógica de costo-beneficio, donde se espera recibir de acuerdo a lo invertido, excluyendo así a aquellos individuos que son considerados como “malas inversiones relacionales” (Leary y Cottrell, 2013,12).

Estas consideraciones evidencian un matiz biologicista, acorde al marco disciplinario que sustenta dichos planteamientos. La exclusión encuentra por tanto pretextos para ser

ejercida, si garantiza la supervivencia del ‘individuo y su grupo’, lo cual además se asume como una necesidad evolutiva de supervivencia. Interpretaciones similares han avalado prácticas segregacionistas y xenóforas a través de la historia; cuando el otro foráneo, pobre, discapacitado, enfermo, el otro ‘diferente’, se convierte en obstáculo que no sólo puede, sino que debe ser removido para garantizar el bienestar del grupo de pertenencia. Aun reconociendo la veracidad de los mecanismos innatos de adaptación psicológica que funcionan como base de la selectividad relacional, habría que reconocer a la vez la necesidad de erguirse sobre los mismos, en virtud de nuestras habilidades sociales superiores, las cuales precisamente han distinguido a los humanos del resto de los homínidos permitiendo su singular desarrollo.

2.4 Las dinámicas relacionales en la escuela: referentes en Latinoamérica y México

Entre las aportaciones generadas en la región latinoamericana, sobresalen los debates alrededor del tema de las desigualdades sociales y escolares. A través de ellos se advierte acerca de la tendencia actual en el campo de la teoría social, de naturalizar ciertas categorías, presentándolas como productos de las facultades innatas e individuales de los sujetos (talento, genes, inteligencia); con el ánimo de justificar, a través del discurso biologicista y bajo la ideología del mérito personal, las desigualdades sociales y los privilegios que dan lugar al orden social vigente. Mientras tanto, se oculta la desproporcionada distribución del poder, la falta de oportunidades de muchos sectores y grupos, así como la génesis socio-histórica que subyace a esas diferencias (Kaplan, 2005).

Desde estas miradas se descubren otros matices de la exclusión, al considerar que ya no se trata de estar fuera o dentro del sistema escolar, pues aun estando dentro, se puede experimentar la exclusión ejercida por otros miembros de la comunidad educativa, entre

ellos los y las docentes; quienes muchas veces suelen predecir el destino escolar de sus estudiantes, de acuerdo a la condición económica de éstos, su cultura, su raza o su género; antes de que el alumno o la alumna, tenga la oportunidad de demostrar su valía a través del desempeño o sin esforzarse por promover su desarrollo a partir y a pesar de esas condiciones. Existe por tanto un llamado a atender a los efectos simbólicos que acarrea el discurso pedagógico cotidiano en la práctica educativa; especialmente cuando el fracaso escolar es concebido como un fenómeno hereditario, asociado a las capacidades personales del estudiante.

Contribuyen en este sentido, los procesos de clasificación escolar, cuyo “efecto hace que cada uno conozca sus límites y, por ende, autodelimite el espectro de sus expectativas y estructure sus trayectorias” (Kaplan, 2005, 80). De este modo clasificar a los estudiantes como ‘inteligentes/no inteligentes’, ‘pobres/ no pobres’, ‘violentos/no violentos’, “no es mero acto clasificatorio que opera como instrumento de conocimiento descriptivo del otro, sino que, más bien, puede operar como categoría sociopolítica de exclusión en la escuela” (Ibíd., 2005, 81).

En concordancia con lo anterior, se ha analizado también la construcción social del alumno violento y las implicaciones simbólicas y prácticas que acompañan a esta categoría, en la escuela y en la sociedad (García y García, 2005), para dejar claro que la violencia no es una cualidad intrínseca o natural del individuo, sino un fenómeno más complejo que lleva a considerar las condiciones socio-históricas que le han engendrado.

En México, a partir de las narrativas de los estudiantes preparatorianos, se ha indagado en las experiencias de violencia en la escuela, tanto la ejercida entre pares como por los y las docentes, en el tránsito por los diferentes niveles educativos, desde el preescolar hasta la

preparatoria (Velázquez, 2005). Los relatos revelan el impacto subjetivo de estas situaciones en el alumnado, la manera cómo las viven, interpretan y actúan frente a ellas. La lógica que guía este tipo de estudios les lleva a posicionarse en la voz de los actores; tanto los que ejercen, como los que sufren la intimidación, la exclusión, el rechazo y otras múltiples formas de agresión y violencia escolar.

Los resultados de las investigaciones sobre los conflictos vividos en la escuela, invitan a reconsiderar la imagen de ésta como un lugar seguro e ideal para la integración social; ello en la medida en que la violencia se instala y se hace palpable cada vez con mayor fuerza e intensidad en los recintos escolares, teniendo en cuenta que no se trata sólo de hechos aislados, sino de un ambiente, un clima, una atmósfera, que intenta anular al otro sujeto de la interacción de diversas maneras (Velázquez, 2005).

Por otra parte, se enfatiza en que lo que pasa dentro de la escuela no puede ser comprendido si no se atiende a lo que sucede fuera de ella. Al respecto se reconoce la existencia de una cultura de tolerancia hacia las y los jóvenes, que difumina cada vez más los límites entre lo que es o no permisible y que justifica muchos comportamientos bajo pretexto de ser propios de un período etario de difícil transición (Tello, 2005). Pero a la vez, se ha de considerar lo reducida y estereotipada que puede resultar la imagen social acerca de la juventud, difundida a través de los medios y espacios de comunicación masiva; generalmente relacionada con los riesgos a los que se ven expuestos los jóvenes (consumo de drogas, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, deserción escolar, precariedad del empleo, actos delictivos, etc.), lo que provoca sentimientos de desconfianza hacia este grupo social, al cual se culpabiliza por sus comportamientos y su situación,

mientras se dejan fuera otras múltiples expresiones y facetas valiosas propias de la juventud (García y García, 2005).

Se suma a ello un Estado que no ha podido ofrecer a las nuevas generaciones las alternativas necesarias para superar las dificultades sociales cotidianas. Así es como los comportamientos antisociales se han vuelto funcionales al sistema y han sido incorporados con naturalidad por los y las jóvenes, al acervo de conductas necesarias para sobrevivir (Tello, 2005). La precaria situación de muchos para poder satisfacer sus necesidades básicas, ha provocado que los comportamientos relacionales se desarrollen bajo el principio de competencia por el bienestar personal y no en la búsqueda del bien común y de la integración social. De la misma manera “en el aula las relaciones entre los supuestamente iguales, entre ellos y sus maestros, y con las autoridades (...), tienen una lógica, una secuencia y un modo propios, pero también se suman a la construcción de imaginarios colectivos y de identidades individuales y grupales donde la violencia está integrada a la normalidad” (Tello, 2005,1172).

2.5 Otros estudios próximos al tema

La exclusión y la inclusión en el ámbito de la convivencia escolar también han sido atendidas a través de estudios de casos. Con base en dicha metodología han sido exploradas, por ejemplo, las estrategias de formación para la competencia de la convivencia en el sistema de Educación Básica, a través de casos de exclusión y de inclusión, teniendo en cuenta desde el punto de vista teórico el concepto de estigma y sus efectos, así como la estructura de participación social durante la interacción comunicativa en el aula de clase (Lira, Barrios y Barbosa, 2013). En ese marco, la exclusión ha sido entendida sobre todo como un problema de comunicación, que se manifiesta por medio de conflictos derivados

de la confusión de sentidos, pero también cuando existe un ambiente invalidante o de negación del otro. A la vez se ha mostrado cómo desde la propia institución escolar se establece la estructura de organización para la convivencia en la escuela, a partir de la cual se construyen y aceptan las normas por parte de sus miembros, se generan formas de comunicación incluyentes o no, así como modos para afrontar y resolver los problemas escolares diarios (Lira, Barrios y Barbosa, 2013).

En el contexto nacional, se han desarrollado además investigaciones de gran envergadura sobre dinámicas relacionales en la escuela, si se toma en cuenta la amplitud de la muestra seleccionada⁶. La atención se ha centrado fundamentalmente en el problema del *bullying*, en los diferentes tipos de violencia y sus efectos en las relaciones interpersonales que transcurren en la comunidad educativa. La exclusión se ha hecho presente como una de las múltiples formas de maltrato que adopta la violencia en las escuelas; cuyas modalidades transitan entre el maltrato físico, el psicológico, el maltrato verbal, el maltrato sexual y el maltrato económico, este último a través de daños a la propiedad.

Desde el punto de vista teórico, habría que destacar el esfuerzo por abandonar los modelos unicausales y las posturas ceñidas a un único paradigma, al reconocerse la gran complejidad que atañe a la naturaleza psicológica y social del maltrato entre pares (Valadez, 2008). Lo que ha llevado a adoptar enfoques como el ecológico-sistémico que toma en cuenta los aspectos estructurales, institucionales y psicológicos. Desde este tipo de

⁶ En este sentido habría que mencionar el importante trabajo llevado a cabo por Valadez y sus colaboradores (2008), cuyo principal objetivo fue conocer la situación que muestra la violencia entre iguales en centros escolares de nivel medio básico. La investigación se llevó a cabo en 16 escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara, con un diseño muestral de 1091 alumnos, 589 personas que son parte del personal de las escuelas (docentes, directivos, administrativos, prefectos, intendentes, personal de apoyo psicopedagógico) y 475 padres de familia. Los investigadores que participaron en dicho proyecto forman parte de la Dirección Psicopedagógica de la Universidad de Guadalajara.

modelo se visualiza a los y las adolescentes y a las diferentes estructuras en las que se encuentran inmersos: familia-escuela-barrio-comunidad-organizaciones; “todas ellas incorporadas en un amplio contexto social que incluye a las políticas públicas, la cultura y el medio ambiente físico” (Valadez, 2008, 30).

En cuanto a los métodos y técnicas de investigación, se ha recurrido a cuestionarios estandarizados, a escalas de evaluación tipo Likert, aplicados a los alumnos y alumnas, a los miembros de la planta docente y a los familiares de los estudiantes.

Entre los resultados de mayor interés, destaca el aumento del fenómeno del maltrato entre pares estudiantes en el ámbito escolar. Al jerarquizar las modalidades de maltrato entre iguales, de mayor a menor incidencia, estudios significativos (Valadez, 2008), colocan en primer lugar al maltrato psicológico (poner apodos, ridiculizar, amenazar, etc.), en segundo lugar al maltrato por exclusión (impedir la participación, rechazar, ignorar, “hacerles menos”), en tercer lugar el maltrato verbal (insultos) seguido del maltrato económico (robos, daños a la propiedad, etc.) y en último lugar el maltrato de tipo sexual (caricias no deseadas). A la vez se observa que la mayor parte de los sucesos violentos y de maltrato entre iguales, ocurren en el horario escolar en el aula o entre clases, luego siguen los sucedidos en espacios de recreo y a la salida de la escuela.

En relación con las causas que conducen a los distintos tipos de maltrato, se han señalado entre las principales variables la baja autoestima de los alumnos agredidos, problemas familiares, la competitividad y la violencia que caracterizan a la sociedad actual y al propio sistema; la rigidez excesiva de ciertos mecanismos de la organización escolar, elementos del currículum y una insuficiente concienciación respecto al tema, por parte del estudiantado y de la sociedad en general (Valadez, 2008). Desde las atribuciones causales

asignadas por los propios estudiantes, sobresale el hecho de ser percibido como ‘diferente’ (en cuanto a clase socioeconómica, cultura, conocimientos, apariencia, habilidades para defenderse y relacionarse, sexo, edad, etc.), tanto en un sentido que puede llevar a ser subestimado o a ser sobrevalorado por el agresor; en cualquier caso, ‘la diferencia’ contribuye a convertir a su portador en un objetivo potencial del maltrato ejercido por los pares en la escuela. Los resultados señalan además que los alumnos y las alumnas transitan por roles diversos de manera dinámica, ya sea como víctima, observador o agresor, siendo menos habitual ubicar a alumnos solamente como víctimas o como agresores (Valadez, 2008).

Conclusiones

La revisión documental permitió constatar el desarrollo creciente de los estudios que abordan la relación recíproca entre exclusión social y exclusión educativa, así como las diversas expresiones a través de las cuales se manifiesta la exclusión dentro del ámbito formativo.

Es posible clasificar estos trabajos de acuerdo a la perspectiva disciplinar, desde la que se asume el abordaje de los procesos de exclusión en la escuela: Sociología de la Educación, Educación Especial, Psicología Social, Ciencias Políticas, Trabajo Social, Estudios de las Juventudes; aunque existe una tendencia a integrar enfoques y a articular saberes multidisciplinares para lograr una comprensión más completa del fenómeno en cuestión.

Se identificó así un primer grupo de estudios que emprenden el análisis de la exclusión educativa a partir de un cuestionamiento crítico de las políticas, la estructura y el funcionamiento de las instituciones y que aborda las disparidades y los mecanismos de exclusión e inequidad generados desde el propio sistema escolar.

Se identificó además un segundo grupo de investigaciones sobre la exclusión que atiende a la dimensión relacional, a las dinámicas de interacción entre los sujetos y que se centran en el análisis de problemáticas vinculadas a la violencia escolar, el clima en el salón de clases y al desarrollo de habilidades sociales para la convivencia en la escuela.

Desde el punto de vista teórico los análisis son sustentados con aportaciones diversas provenientes del cognitivismo, la teoría del aprendizaje social, la teoría de grupos, el modelo ecológico-sistémico, la perspectiva fenomenológica, el interaccionismo simbólico, teorías de la comunicación, entre los más importantes. Según el posicionamiento teórico, los estudios centran su atención en los individuos que ejercen o resultan objeto de exclusión; o bien se dirige el análisis hacia las estructuras y condiciones sociales que conllevan a estas prácticas por parte de los sujetos. No obstante, se identifican estudios donde convergen ambas miradas, al abarcar la interrelación dialéctica que existe entre las estructuras y los agentes que las producen.

De igual forma, se identifican propuestas que interpretan los comportamientos relacionales selectivos o excluyentes, como resultado de adaptaciones psicológicas necesarias, desarrolladas a lo largo del proceso evolutivo; mientras que, desde otras perspectivas de análisis, por el contrario, se intenta desnaturalizar ciertas categorías y develar el carácter social de las mismas.

En cuanto a las metodologías investigativas empleadas, responden lógicamente al objetivo de cada estudio, así como al enfoque adoptado; por lo que es posible encontrar el uso de técnicas e instrumentos diversos que van desde la investigación-acción, historias de vida, entrevistas, observación etnográfica, cuestionarios estandarizados, métodos sociométricos y análisis de redes para estudiar las dinámicas de interacción grupal en los diferentes espacios del contexto escolar.

Capítulo III

La exclusión: dimensiones y ámbitos de análisis

En el tercer capítulo se desarrolla el análisis de los conceptos ejes que conforman el marco teórico de la investigación. En una lógica que va de lo general a lo particular, los contenidos transitan desde la definición del concepto de exclusión, las relaciones entre exclusión y exclusión educativa, para luego adentrarnos en dos ámbitos específicos en los que se manifiesta el fenómeno, en este caso, el ámbito formativo y el ámbito socio-relacional de la exclusión. Dentro de cada uno de estos ámbitos, se atiende a otras categorías medulares como el concepto de formación y el de interacción, cuyos análisis permiten comprender de qué modo se articulan e imbrican la interacción, la exclusión y la formación.

3.1 El concepto de exclusión

El término exclusión designa a un fenómeno complejo, para el cual no existe una definición unívoca y sí múltiples aproximaciones, que revelan su carácter multidimensional y multifactorial.

El concepto de exclusión social va más allá de la referencia a cierto tipo de desigualdades de índole económica o financiera y atañe también a otras formas de déficits (formativos, de empleo, de vivienda, sanitarios, socio-relacionales, etc.) que afectan a sectores cada vez más amplios de la población mundial. Se trata ciertamente, de un fenómeno asociado a las transformaciones que acompañaron el tránsito de la sociedad industrial a la postindustrial, sobre todo aquellas vinculadas a la flexibilización y desregulación del mercado laboral y a

la desintegración de los sistemas de protección social, característicos del Estado de Bienestar.

La exclusión social inhabilita a la persona afectada, en cuanto le impide beneficiarse de su condición de ciudadano/a al no poder ejercer de manera práctica los derechos y deberes que le competen como miembro de una sociedad (Tezanos, 1999, citado por Fabre, 2000; Subirats y Goma, 2003; Rodríguez, 2007). Por ello, la exclusión social no se reduce sólo a la pobreza y a las desigualdades en la pirámide social, sino a la medida en que se tiene o no un lugar en la sociedad, en que se puede participar y beneficiarse de ella (Bel, 2002).

En su acepción más simple, estar excluido significa “ser apartado, dejado al margen o sin opción, ser o estar desposeído. Lo inverso a la exclusión es la inclusión; lo primero constituye un fracaso social o educativo, lo segundo un logro o éxito (societario/individual), fuente de cohesión social” (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009,14), si se trata de una inclusión plena e integradora.

Los estudios en torno a la exclusión, han abarcado sus diferentes dimensiones. En este sentido, se identifican tres niveles que se yuxtaponen y retroalimentan, éstos se refieren a una dimensión estructural, vinculada a dispositivos de carácter político-económico; una dimensión social, relacionada con las características propias de los contextos y las relaciones entre individuo y comunidad y una tercera dimensión de carácter subjetivo, que involucra aspectos de la personalidad, elementos motivacionales, entre otros (Bel, 2002). Otras aproximaciones (Sarasa y Sales, 2007, citado por Martín, 2011) distinguen entre una dimensión económico-social, de índole estructural; una dimensión política, que compete a las instituciones políticas e ideológicas y una dimensión socio-relacional, la cual atañe a un nivel de análisis centrado en el individuo, la familia, el grupo. Es precisamente en esta última dimensión, de carácter socio-relacional, en la que se ubica la presente investigación,

aunque sin desconocer la importancia del resto de las dimensiones mencionadas y teniendo en cuenta los lazos que entre ellas se tejen.

La exclusión posee un carácter dinámico por cuanto se manifiesta en una especie de itinerario procesual de desafiliación y desenganche, que conduce a los individuos a través de diversas zonas de la vida social, en un tránsito que va desde la integración, a la vulnerabilidad y finalmente hacia la exclusión (Castel, 2004). En este recorrido la vulnerabilidad se entiende como una zona donde confluyen ciertas condiciones que inhabilitan a la persona o grupo (pobreza socioeconómica, fracaso escolar, precariedad del empleo y de soportes sociales) e incrementan sus probabilidades de llegar a una situación de exclusión, donde imperan la desafiliación social, la discriminación y el estigma. La exclusión y la inclusión son vistas, por tanto, no como estados o situaciones definitivas, sino como un proceso en el cual, “ambos extremos, inclusión-exclusión, están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno sólo se puede producir por la reducción significativa del otro” (Echeita y Sandoval, 2002 ,37). No se trata por tanto de estados permanentes, sino de situaciones dinámicas, cambiantes por las que pueden transitar los individuos de la actual sociedad global.

3.2 La exclusión en el ámbito formativo

Al manifestarse la exclusión en diversas esferas de la vida social, es posible delimitar varios ámbitos de análisis que permiten atender a los factores generadores de procesos de integración o de exclusión social. Para esta investigación interesa considerar de manera particular el ámbito formativo y el ámbito relacional.

El ámbito formativo concierne directamente a la educación, la cual adquiere un peso relevante como factor de integración social, al proveer a las personas de los recursos y

competencias necesarios para desempeñarse en la sociedad contemporánea; altamente tecnificada y donde el conocimiento se torna indispensable, más no suficiente. Por otro lado, las desventajas en materia educativa se convierten en factores conducentes a situaciones de marginación, precariedad y exclusión social; incrementando las dificultades para que los individuos o grupos puedan desarrollarse tanto en el orden profesional como a nivel personal y social.

El estudio del ámbito formativo contempla así formas de exclusión que se manifiestan en la imposibilidad de muchos de acceder al sistema escolar; pero también abarca el análisis de procesos y situaciones que, al interior de éste, incrementan los riesgos de ser excluidos/as socialmente, ya sea por causa de la relación con el sistema y los recursos educativos o por los resultados alcanzados dentro del mismo (Subirats y Goma, 2003). No hay que olvidar en este sentido los mecanismos y prácticas exclusógenas vinculados a la estructura y el funcionamiento del propio sistema educativo, cuyo propósito principal es la diferenciación y la asignación de estatus, según se cumplan o no rígidos estándares de desempeño, heredados del sistema de producción fordista imperante durante el capitalismo industrial. Al respecto Escudero (2005) comenta que “la sociedad en general y algunos centros y profesores en particular, tienden a asociar los mayores niveles de exigencia y filtro educativo con los productos escolares (resultados) de mayor calidad, excelencia y distinción. De ese modo y por esa lógica tan sutil (a veces descarada), la sociedad (o al menos una parte de ella) sigue encargando a las escuelas una práctica de eugenesia social moderna y racionalizada” (2005,13).

En este mismo orden de ideas se puede detectar al interior del sistema educativo el funcionamiento de dos principios de reconocimiento: la norma de la “igualdad” y la norma del “rendimiento”; pues si bien, el sistema escolar se dirige a los alumnos y las alumnas en

calidad de futuros/as ciudadanos/as del Estado Democrático, pretendiendo ofrecerles las mismas posibilidades de participación y colaboración; a la vez funciona bajo la norma del rendimiento, cuya lógica orienta la cualificación pedagógica hacia el mercado laboral, regido por las diferencias propias de un perfil de desempeño que otorga valoraciones y merecimientos distintos (Dubet, 2000, citado por Honneth, 2017, en Hernández et al., 2017).

Habría que mencionar además las desigualdades concernientes a la oferta educativa, en particular la profunda segmentación que ha caracterizado a los procesos de inclusión educativa emprendidos en México y Latinoamérica en las últimas décadas; los cuales vienen a resultar integraciones diferenciadas, pues son las mejores escuelas las que reciben a los alumnos con mayor capital social, cultural y económico; mientras que las escuelas con mayores dificultades en infraestructura y recursos humanos, acogen a un alumnado con evidentes desventajas sociales y educativas y con mayor riesgo de experimentar el fracaso escolar. Esto da paso a la “conformación de distintos mundos escolares, cada uno de ellos socialmente homogéneos y recíprocamente distantes y desconocidos” (Saraví, 2015, 90).

3.3 El ámbito socio-relacional: interacción, prácticas de exclusión y formación

Por otro lado, desde el ámbito relacional de la exclusión, se dirige la atención hacia el entramado de relaciones sociales en las cuales se inserta la acción de los sujetos. Se abordan entonces aquellos procesos, factores y modalidades asociados a las fracturas relacionales, a la ausencia de sociabilidades y a la inexistencia o escasez de redes sociales. Es posible comprender la importancia de estas relaciones, pues las mismas facilitan el acceso a recursos de diversa naturaleza, esenciales para la satisfacción de las necesidades humanas. Las redes sociales aportan además “modelos y matrices vinculares que sostienen

los procesos identitarios a través de asignaciones, experiencias, códigos que expresan al sujeto que él es alguien para los otros y que a su vez esos otros son alguien para él” (Giorgi, 2003, 2). De ahí que la ruptura o la desafiliación de estas redes incrementen las posibilidades de transitar el camino hacia la exclusión.

Como fenómeno, la exclusión conlleva en su especificidad el aislamiento social, la disolución de los vínculos y una pérdida del sentido de pertenencia; para evitar entonces cierta tautología, se asume a la dimensión relacional en calidad de eje transversal presente en las diferentes formas de exclusión social (Subirats y Goma, 2003); aunque se delimite a la vez como uno de los ámbitos de análisis. El aislamiento social constituye por tanto un rasgo inherente a la exclusión social; pero ello no significa la imposibilidad de reafiliación de los sujetos en situación de exclusión, quienes pueden generar nuevas redes y relaciones en el contexto de exclusión, en aras de conseguir la subsistencia.

Sobre esta idea Giorgi (2003) comenta: “el ser humano es un ‘animal cultural’ y un ser gregario por excelencia, no podemos pensar que los excluidos quedan fuera del mundo de relación (...), pues ellos se incluyen en redes, grupos y espacios que operan ‘por fuera’ de lo socialmente aceptado.” (2003, 8).

Cuando se atiende a la exclusión desde una perspectiva socio-relacional, emerge necesariamente el concepto de interacción, dado que sin la cual ningún tipo de relación sería posible, pues la interacción se erige como base de toda relación social y ésta no puede existir sin comunicación.

Al respecto Rizo (2006 a, 60) indica que “la interacción es siempre comunicación con otro distinto a uno mismo, y es mediante este proceso que los sujetos sociales adquieren capacidad reflexiva para verse a sí mismos y para instituir o dar forma y sentido a la realidad social que los rodea”. Comunicar trasciende el simple acto de transmitir

información e implica poner en común, compartir, crear vínculos; es decir interactuar. De esta forma la interacción presupone más que el intercambio de sentidos, la reciprocidad y la interinfluencia, la creación de un espacio sociopsicológico común para dos o más participantes situados en contextos sociales específicos.

La comunicación vista como proceso interactivo requiere de la relación directa, cara a cara o en co-presencia de los interactuantes; quienes para comunicarse se valen no sólo del lenguaje verbal, sino también de una multitud de recursos que involucran al cuerpo, a la gestualidad, a las posturas, los movimientos y a un sinnúmero de elementos visuales, táctiles, olfativos; los cuales adquieren valor comunicativo en toda situación de interacción.

A través de la interacción se crean y comparten significados y sentidos, inscritos en el universo simbólico y cultural de los que en ella participan. El significado, el sentido, el contenido comunicado y la relación que se establece entre los interactuantes, constituyen diversos niveles de comunicación que configuran la estructura de la interacción. Significado y sentido refieren los dos tipos de información presentes en un mensaje: el primero, la significación lingüística explícita de los enunciados que lo componen y el segundo, la intencionalidad implícita que conlleva el enunciado, en otras palabras, los efectos que el enunciador pretende lograr en quien lo recibe (Marc y Picard, 1992).

Por otra parte, el contenido de la interacción alude al objeto de la comunicación, a lo que se comunica por medio del mensaje (opiniones, percepciones, estados de ánimos, afectos, experiencias, etc.); mientras el nivel concerniente a la relación, se refiere a la posición o lugar que los interactuantes asignan y asumen durante la comunicación. Al definir la relación se introduce una distribución del *lugar* correspondiente a cada interactuante; “pues se expresa qué posición se desea ocupar, y correlativamente qué posición se otorga al otro”

(Marc y Picard, 1992, 43). La relación de lugar estaría determinada desde el exterior, por el estatus, los roles y la identidad social de los interlocutores; pero también desde el interior mismo de la relación, por el lugar subjetivo que cada uno toma en relación con el otro (Ibíd.).

La articulación entre los conceptos de exclusión e interacción se torna explícita si se considera cómo desde la estructura de la interacción, se configuran y delimitan las condiciones que hacen posible el desarrollo de prácticas de inclusión o de exclusión.

Lira, Barrios y Barbosa (2013) señalan que la exclusión se presenta cuando los miembros de una organización, o grupo, impiden a una persona participar en la comunicación, generando un ambiente invalidante, de negación del otro. Pero también refieren que puede verificarse la exclusión a través de señalamientos peyorativos, la utilización de estigmas o por ruidos y conflictos en la comunicación. Mientras que la inclusión se lograría cuando “una organización permite a los individuos ser personas (no cuerpo, objeto o cosa) y, por lo tanto, participar en la comunicación. La persona se coloca a nivel del sistema de comunicación, no sólo como receptor o emisor” (Lira, Barrios y Barbosa, 2013, 123).

Por otra parte, el análisis de la interacción desde una perspectiva fenomenológica lleva a considerar el fenómeno de la intersubjetividad; el cual remite a un nivel mucho más profundo e interno de comunicación, dado a través de la sintonización y el encuentro común entre las conciencias subjetivas de los interactuantes.

Pero la intersubjetividad “no es solamente la comunicación entre dos conciencias: es, fundamentalmente, el proceso por el cual estas conciencias se construyen y acceden al sentimiento de su identidad” (Marc y Picard, 1992, 60). Y esto se fundamenta en el hecho de que cada individuo sólo puede conocerse a sí mismo a partir de la relación con los demás y sobre la base del reconocimiento del otro.

La relación intersubjetiva se establece por ese “recíproco compartir el flujo de experiencias del Otro en el tiempo interior, el hecho de vivir juntos un presente vívido, y la experiencia de esto como un Nosotros. Sólo dentro de esta experiencia el comportamiento del Otro adquiere sentido para el copartícipe sintonizado con él (...)” (Schütz, 2003, citado por Cabrolié, 2010, 320)

A la vez este proceso de reconocimiento recíproco y de reconocimiento de sí mismo, entraña ciertas tensiones entre el Ego y el Alter, debido al tránsito por etapas de reconciliación y conflicto; las primeras caracterizadas por la conexión con el otro, al saberse reconocido por éste y las etapas de conflicto, definidas por la autoafirmación, en la medida en que se posee una identidad personal irremplazable que se contrapone a la de aquel (Honneth, 1997).

Al tomar en cuenta que los procesos intersubjetivos generados en la interacción se fundamentan en el reconocimiento de la alteridad, es posible entonces descubrir cómo las prácticas de exclusión obstruyen e impiden dichos procesos, al sustentarse en posturas antagónicas basadas en la negación del otro, en el no-reconocimiento, en el silenciamiento de la alteridad y su aniquilación. Aún más, se obstruye e impide el reconocimiento y la aceptación de sí mismo. Inversamente la alteridad reconocida se convierte en una forma de inclusión donde “el otro es considerado como distinto, pero, sin embargo, se le hace partícipe de una esfera simbólica, social o cognitiva dialógica, esto es, se le considera parte de un mundo compartido o unido por una identidad colectiva o existencial (...)” (Arroyave, 2011, 67).

3.4 ¿Qué entender por formación?

Al trasladar las consideraciones teóricas previas al campo formativo, se hace necesario detenerse en el concepto de formación, para poder clarificar los vínculos entre los procesos de interacción, las prácticas de exclusión que en ellos se configuran y la formación de los sujetos.

Los procesos formativos no se restringen a la escuela, se extienden y verifican en los múltiples y variados contextos donde se desarrolla la vida social (la familia, el barrio, la iglesia, el trabajo, los ambientes lúdicos, etc.).

El concepto de formación va más allá de la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para el futuro desempeño técnico- profesional; rebasa la simple instrucción y alcanza un sentido trascendental y un carácter mucho más abarcador, en la constitución amplia, integral del sujeto. Esto lleva a considerar aspectos axiológicos y actitudinales, en sintonía con los diversos saberes preconizados para el hombre y la mujer del siglo XXI, que ha de prepararse en el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir (Delors, 1994).

Resulta pertinente diferenciar en el ámbito educativo, aquella formación que compete a los procesos de instrucción, desarrollados bajo la forma de enseñanza y guiados por una lógica de homologación de las diferencias; de otro tipo de formación (*bildung*) el cual rehúye todo intento de moldeamiento y se expresa “ en el movimiento por la acción del formando, que se concreta en esas objetivaciones y en la recuperación reflexiva y crítica de su experiencia, el esfuerzo de subjetivación” (Yurén, 2012, 82). Se trata de una formación que nace no de una necesidad impuesta desde el exterior, sino desde los anhelos más íntimos del sujeto, de sus constantes cuestionamientos, de la duda perpetua, por lo cual nunca se completa, ni finaliza.

La formación puede ser definida como un proceso de construcción de significados, sentidos e identidades; o como “la configuración individual y social de los sujetos a través de los significados culturales puestos en juego por la escuela, presionados éstos por los significados propios de los otros contextos del sujeto y por la construcción de todos ellos realizada por cada individuo”. (Zayas y Rodríguez, 2010, 15).

La formación compromete así a cada sujeto en los procesos de internalización de los significados y en los procesos de subjetivación. Cabe señalar que el significado no reside en las vivencias, el significado “es la manera en que el *yo* considera su vivencia, reside en la actitud del *yo* hacia esa parte de su corriente de la conciencia que ya ha fluido hacia su duración transcurrida (Schutz, 1932, citado por Hernández y Galindo 2007, 232).

Pero a la vez, la formación reviste un carácter social, pues los significados son construidos, recreados y compartidos a través de la socialización. Los significados se construyen así en la intersubjetividad, mediante la interacción con el otro en el mundo que les rodea. Y es a través de los significados compartidos por medio del lenguaje mediante la interacción, que resulta posible la comunicación y el entendimiento entre los seres humanos.

Desde los presupuestos del interaccionismo simbólico, se subraya el carácter social de los procesos de significación, de construcción de sentidos y de constitución de la identidad, todos implícitos en la formación; por cuanto la significación surge y reside dentro del campo de la relación. Sólo en la medida en que el individuo es capaz de anticipar en sí mismo las respuestas a sus acciones, a partir de la consideración de las reacciones que sus actos desencadenarían en los demás, se puede hablar de significación. “El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto un todo, al cual pertenece”

Mead (1982, 169). Siendo así, el individuo sólo puede llegar a una conciencia de su identidad al mirarse desde fuera, colocándose en la perspectiva de los otros con quienes interactúa. En la interacción con el otro, el individuo (el yo-otro) orienta, o no, su vida; le da sentido a su existencia.

Desde estos posicionamientos teóricos, es posible comprender la importancia de la dimensión relacional para el desarrollo de los procesos de significación, identificación y sentido de los sujetos; fundamentos indispensables de cualquier proceso formativo. Precisamente porque “la formación es estimulada por el reconocimiento de los otros y un sujeto no reconocido y tratado como objeto difícilmente entra en un proceso de formación (...). El sujeto que se forma demanda de los otros con quienes se forma el reconocimiento como sujeto. Por eso, un ambiente intersubjetivo favorece la formación” (Yurén, 2012, 85). En sentido contrario, toda ruptura o quiebre relacional, cualquier práctica de devaluación o negación del otro obstruye la posibilidad de crear un vínculo intersubjetivo, necesario para el reconocimiento y la autorrealización.

3.5 El yo y el otro, la socialización y la subjetivación en la interacción entre pares

Entre las diversas formas de exclusión presentes en el ámbito escolar, se hallan la exclusión directa, que cierra la entrada o impide la permanencia en el sistema; la exclusión indirecta, vinculada a las deficiencias propias de éste en cuanto no garantiza la apropiación efectiva de los saberes y competencias necesarias para la vida, y una modalidad de exclusión, mucho más sutil e inadvertida, que con frecuencia se enmascara y confunde con la inclusión, al disolver lo diferente bajo el pretexto de un trato ‘igualitario’ o ‘justo’ (Yurén, 2012). De modo paralelo a estos dispositivos institucionales de exclusión escolar, también existen prácticas de exclusión inscritas en las dinámicas de interacción de los propios

educandos en los diferentes espacios de la comunidad educativa. Modos de relación basados en el menosprecio del otro, quien se convierte en blanco de la humillación física y la devaluación social. Dinámicas de exclusión más o menos evidentes, cuya gravedad suele ser minimizada al considerarlas como inevitables, como problemas que deben aprender a resolver entre ellos, sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes (Díaz Aguado, 2005). De forma contraria a lo imaginado, el impacto de éstas prácticas suele ser profundo y lacera los niveles de autoestima del individuo, su autoconcepto, su identidad; además de afectar el desarrollo de habilidades sociales, el nivel de aspiración educativa y el logro académico, así como el aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto al mundo que les rodea (Hartup, 1996, citado por Estévez, Martínez y Jiménez, 2009).

En un esfuerzo por rehuir del aislamiento o el rechazo y al intentar ser integrados, algunos y algunas estudiantes optan por un acoplamiento incondicional a los estándares del grupo⁷. Priman aquí los procesos de heterosubjetivación (Wieviorka, 2011), donde intervienen los otros, pero no en el sentido de una co-formación favorecedora, sino en un sentido coercitivo, de imposición y moldeamiento, que da paso a una identidad construida desde y para los otros. Simultáneamente es posible encontrar procesos de autosubjetivación (Wieviorka, 2011), caracterizados por el apartamiento voluntario, la renuncia del individuo a lo social para afirmarse a sí mismo con más fuerza, cayendo en la autoexclusión (Yurén, 2012).

En su experiencia escolar, los y las adolescentes-jóvenes viven así, una continua tensión entre los intentos de socializar y de subjetivarse; pues mientras la socialización se centra en

⁷ Velázquez (2005) describe casos de estudiantes preparatorianos quienes relatan “cómo los otros chicos no les querían y hasta les odiaban por ser “buenos estudiantes”, como consecuencia de esto, deciden cambiar y dejar de ser “buenos alumnos” como una estrategia vital defensiva, frente a un ambiente que les es hostil” (747).

la interiorización y el aprendizaje de normas intergeneracionales e intrageneracionales a través de la interacción; la subjetivación conduce hacia una emancipación de las ideas y normas dominantes para favorecer el desarrollo autónomo, el conocimiento emocional de sí mismo y la capacidad de reflexionar (Weiss, 2012). Ambos procesos participan en la formación de los sujetos y requieren de la presencia de los otros, necesarios tanto para facilitar el conocimiento y la apropiación de la cultura, como para generar experiencias que hagan posible la auto-transformación.

En este sentido, al analizar el trayecto escolar de las y los estudiantes en su paso por los diferentes niveles educativos, Dubet y Martucelli (1998), identifican diversas lógicas de interacción durante la vida en la escuela, cuyo énfasis se dirige, ya sea hacia la interiorización de normas y roles sociales (socialización); o al desarrollo de gustos, ideas e intereses personales (subjetivación); o hacia actuaciones estratégicas guiadas por el interés de optimizar los esfuerzos para alcanzar las metas escolares deseadas (estratégica). Resultan lógicas coexistentes y más allá de la primacía de una sobre otra en determinada situación o etapa de la vida escolar, todas ellas se expresan y se desarrollan en la interacción.

3.6 Las dinámicas de interacción en el grupo escolar

Un grupo se constituye como conjunto más o menos delimitado de individuos que mantienen entre sí relaciones o modos de interacción en unos entornos espacio-temporales determinados (Cornejo, 2006).

En la escuela, existen diversos tipos de grupos, los grupos formales, cuya constitución la determina la propia institución y obedece generalmente a fines prácticos, para favorecer el proceso docente-educativo; así como otros grupos y subgrupos de carácter informal, que

nacen de manera espontánea, no prevista por la institución. La vida escolar del estudiantado transcurre en ambos tipos de grupos, donde se distribuyen posiciones acompañadas de estatus; se asignan roles y tareas y se establecen normas internas para todos los miembros, en la medida en que se construye y se fortalece la identidad grupal.

Desde el punto de vista académico, el grupo resulta un espacio necesario para el aprendizaje. Las interacciones entre las y los estudiantes pueden resultar altamente favorecedoras al permitir la comparación de puntos de vista divergentes para la resolución de ejercicios o tareas conjuntas; o ante la exposición y fundamentación de las perspectivas individuales; así como para la coordinación y control de roles y el ofrecimiento y recepción mutuos de ayuda (Coll et al., 1999, en Meza, 2010).

Paralelamente al quehacer académico y a las actividades de instrucción propias de la escuela, ésta constituye también un espacio de vida juvenil (Weiss, 2014), donde los alumnos y las alumnas intercambian conocimientos diversos sobre la vida, puntos de vista, valores, creencias, hábitos, establecen relaciones afectivas, crean lazos de amistad, se enamoran, pero también viven conflictos y enemistades; participan así de múltiples y variadas experiencias.

Para caracterizar este tipo de relaciones grupales, más afectivas que racionales, Weiss (2014), rescata el concepto de sociabilidad, el cual alude a esa convivencia donde lo importante es “el gusto de la unión con otros y el aspecto lúdico de estar juntos” (2014, 3), pues se trata de un convivir para el disfrute mutuo, para la diversión y menos para el estudio; aunque los estudiantes también reflexionan sobre esas vivencias y es así como éstas se convierten en experiencias (Weiss, 2012).

Al mismo tiempo, los escolares participan en procesos de socialización, aprenden reglas y valores establecidos por los adultos, pero sobre todo por los grupos de pares a los que

pertenecen. Estos procesos atañen a normas de carácter externo, dictadas por la institución en la que el grupo se encuentra inscrito y a normas que surgen de forma natural en el mismo grupo. Por estas razones los estudiantes se ven en la necesidad de desarrollar habilidades para aprender a comportarse según la normatividad específica de los distintos espacios y contextos por los que transitan, ámbitos de interacción diversos que como tales exigen distintos modos de relación. En este sentido, las normas y valores del grupo de pares en la escuela, manifiestan generalmente una distancia con respecto a aquellas que rigen el mundo de los adultos (profesores, autoridades, padres) y mientras mayor sea el contraste con aquel, mucho mejor (Harris, 1995). Ello responde precisamente a una de las funciones sociales que desempeñan las normas en los grupos, el mantenimiento de la identidad grupal. A la vez contribuyen a la regulación y coordinación de las interacciones entre los miembros, a la consecución de las metas del grupo y a propiciar un marco de referencia que ayude a la interpretación de la realidad (Brown, 2000, en Huici, Molero, Gómez y Morales, 2012).

En el esfuerzo por lograr la uniformidad y el consenso grupal, cualquier desviación que atente contra ello, se convierte en objeto de sanción. Las reacciones ante la discrepancia pueden oscilar entre la persuasión, para lograr el ajuste y el conformismo con respecto a la norma del grupo, o el rechazo y la exclusión del desviante (Huici et al., 2012).

Por otra parte, “cuanto mayor es la frecuencia, con que las personas interactúan unas con otras, más semejantes tienden a tornarse, en ciertos aspectos, tanto en sus actividades como en sus sentimientos” (Homans, 1972, citado por Rodríguez, 2003, 56) y en cierto modo con ello disminuye la posibilidad de disenso.

La tendencia a la uniformidad grupal y los intentos por conservarla, se descubren en la conformación de los grupos escolares y en el modo en que la búsqueda de la mismidad guía

la interacción de los sujetos. En este sentido es posible observar tanto en la secundaria como en el bachillerato “que los estudiantes se juntan en grupos con gustos e intereses similares (...) y no pocos hablan despectivamente de los grupos de enfrente (Grijalva, 2010, citado por Weiss, 2012, 143). De este modo, aunque la escuela resulta un espacio ideal para el encuentro con los otros, “más importantes que los otros muy diferentes, son los otros similares, los amigos y compañeros” (Weiss, 2012, 144).

El interés del individuo por conservar su membresía en un grupo, según el grado de atracción hacia el conjunto, o viceversa, de acuerdo al interés del grupo por no perder al integrante, constituye un elemento importante cuando se atiende a las dinámicas de interacción en la escuela. Sobre todo, porque ello permite comprender los intentos de simulación para guardar las apariencias, o los comportamientos que imitan a aquellos actos aprobados por la mayoría, aunque no estén realmente convencidos de que sean los correctos; al menos saben que son los necesarios para no ser expulsados y para no convertirse en objeto de burla y rechazo por parte de los otros. En ocasiones, ni siquiera habrá una acción que procure agradar o convencer al grupo, simplemente se optará por el silencio y por la renuncia a tomar parte en los conflictos que puedan poner en riesgo la pertenencia a éste.

En la medida en que los alumnos interactúan se genera “el microsistema de los iguales en el que se gesta la cultura del grupo (compuesta por normas, ritos, convenciones, creencias y hábitos de comportamiento) misma que marca las pautas de su comportamiento social” (Valadez, 2008, 28). En este microsistema, muchas veces se desarrolla una especie de competencia grupal caracterizada por relaciones de dominio-sumisión entre los miembros del grupo, o entre subgrupos, modos de relación que resultan inaceptables desde el punto de vista social y moral, por resultar injustos y por producir un desequilibrio entre el estatus

social de los miembros, que puede poner en riesgo el vínculo de la reciprocidad (Ibíd.). Son relaciones donde unos mandan y otros obedecen, relaciones que llevan a demostrar al otro hasta dónde se puede llegar y de las cuales es difícil escapar; en ellas el prestigio y el poder aumentan de forma proporcional a la transgresión de las reglas escolares, formas de interactuar donde el “vocabulario que manejan es mínimo, comunicándose con golpes, una o dos groserías repetidas constantemente, sobreentendidos, relaciones afectivas más que racionales, que llevan a la integración de algunos y al rechazo total o parcial de otros” (Tello, 2005, 1173).

Aunque el grupo se erige como un pequeño sistema social, con su propia cultura e identidad que le singulariza y distingue; al mismo tiempo se encuentra en una relación circular con el ambiente externo, de modo que ambiente y grupo se influyen y modifican recíprocamente. El grupo desarrolla de este modo comportamientos que le permiten adaptarse y sobrevivir en el ambiente (Homans, 1972, en Rodríguez, 2003). Por consiguiente, la comprensión de los modos de relación que desarrollan los y las estudiantes en sus grupos de clase y en los grupos informales que constituyen en la escuela, invita necesariamente a atender a los flujos y modelos culturales hegemónicos y emergentes que llegan desde otros espacios mayores de la estructura social, a través de los contenidos que transmiten los medios de comunicación, de las relaciones que establecen con sus amigos en el barrio, de los patrones de comportamiento que viven en la familia y los propios modos de relación que caracterizan a la cultura y organización de la institución escolar, los cuales aprehenden en su cotidianidad. Se trata por tanto de reconocer el carácter sistémico y dinámico de las interacciones.

Conclusiones

Se reconoce a la exclusión como un fenómeno complejo, de carácter multifactorial, cuya presencia remite a dimensiones de orden económico-social, político, socio-relacional y psico-relacional.

Para el estudio de la exclusión se han delimitado diferentes ámbitos de análisis. El presente problema de investigación lleva a atender específicamente el ámbito formativo y el ámbito relacional de la exclusión.

En el ámbito formativo se inscriben los procesos de exclusión que tienen lugar cuando no se accede a una educación escolarizada. También se consideran en este ámbito, los dispositivos que, dentro del sistema escolar, a través de las políticas, la organización, la cultura, los modos de relación o las prácticas escolares, producen y favorecen la exclusión educativa.

Por su parte, el ámbito socio-relacional atiende a los procesos de exclusión que se dan por la falta de redes de relación, redes de apoyo y sociabilidad, que aíslan al individuo y dificultan su vida en sociedad.

El enfoque hacia la dimensión socio-relacional de la exclusión en el contexto escolar, a través de las relaciones entre pares; conduce necesariamente hacia el concepto de interacción, por cuanto la interacción se erige como base de toda relación social y escolar.

A través de la interacción, se comparten significados, sentidos, experiencias diversas que permiten la creación de un espacio intersubjetivo común, donde aprendemos a mirarnos desde la posición del otro y a trascender la dimensión individual.

La interacción se torna un elemento esencial para la formación, si se comprende a la formación como un proceso complejo de construcción de significados, sentidos e identidades que requiere de los otros para la socialización, así como para la subjetivación.

Un proceso que involucra cogniciones, pero también afectos y emociones. Al excluir al otro, se le impide y niega la posibilidad de interactuar y con ello se obstaculiza e interrumpe el proceso de formación, tanto de la persona como tal, como del sujeto que se apropia de los contenidos escolares. Sin embargo, no se trata de una relación lineal, unidireccional, en la lógica de causa-efecto, son procesos complejos, donde hay avances y retrocesos; aunque los modos de interacción suelen ser coherentes con el grado de desarrollo que los sujetos han alcanzado en su formación.

Los procesos de exclusión a través de las interacciones de las y los estudiantes en la escuela, se desarrollan a nivel interpersonal, intra e intergrupales. El grupo constituye un microsistema, con una cultura e identidad propia, que determina normas, reglas de comportamiento, creencias y hábitos entre sus miembros; estos elementos condicionan los modos de relación.

A la vez, las dinámicas de interacción grupal sintonizan con las características del ambiente, en una influencia recíproca, que invita a atender el carácter sistémico y dinámico de las interacciones, sobre todo cuando se trata de comprender las relaciones de dominio y sumisión, los comportamientos exclusógenos que practican las y los adolescentes-jóvenes con sus compañeras y compañeros en la escuela.

Capítulo IV

¿Cómo se desarrolló el estudio?

Propuesta metodológica para el análisis de la exclusión en la interacción grupal de los y las estudiantes

El presente capítulo se refiere a las cuestiones metodológicas, por ello su principal propósito consiste en explicar cómo se llevó a cabo la investigación, es decir, cuál fue el enfoque adoptado, el tipo de estudio emprendido, la dimensión temporal del mismo, la población y la muestra seleccionada, los instrumentos y las técnicas utilizados, así como las diferentes etapas delimitadas para su implementación; se precisan además otros detalles que brindan información pertinente en cuanto a la metodología desarrollada.

4.1 Enfoque y tipo de estudio

Desde el punto de vista metodológico, para desarrollar la investigación se adoptó un enfoque mixto; pues dada la naturaleza compleja del objeto de estudio, se recurrió a métodos, técnicas y procedimientos tanto de orden cuantitativo como cualitativo, los cuales fueron de utilidad en el enfoque aplicado al proceso de conocimiento y a las etapas de recolección y procesamiento de los datos.

En este sentido son clarificadores los planteamientos de Eisner (1977, citado por Cook y Reichardt, 1986) quien indica que “la ciencia habitual emplea conjuntamente el conocimiento cualitativo y cuantitativo para alcanzar una profundidad de percepción, o visión binocular, que ninguno de los dos podría proporcionar por sí solo” (1986, 13). Es por ello que ambos tipos de conocimientos no han de asumirse como antagónicos sino como complementarios, de ahí que sean múltiples las razones para emplearlos de manera

conjunta, sobre todo cuando se atiende a las exigencias del objeto de investigación y a las características de la situación concreta de que se trate (Cook y Reichardt, 1986).

Desde este enfoque se evitan las posturas dicotómicas que enfrentaban a los paradigmas tradicionales y se aboga por una flexibilidad sustentada en la aceptación del pluralismo metodológico, tomando en cuenta que el conocimiento es construido, pero a la vez depende y se basa en la realidad del mundo que experimentamos y en el cual vivimos (Tashakkori y Teddlie, 2010).

Como estrategia de indagación, se desarrolló una estrategia de tipo secuencial explicativa, caracterizada por una primera fase, donde se llevó a cabo la obtención y el análisis de datos a través de métodos cuantitativos y una segunda fase, donde se procedió a la obtención de datos y al análisis a través de métodos cualitativos. Finalmente se llevó a cabo la integración de los resultados en la fase de interpretación. La lógica de este procedimiento permitió el uso de los datos cuantitativos para identificar y seleccionar intencionalmente a personas para una investigación cualitativa más profunda (Creswell & Plano-Clark, 2007).

Mediante estos métodos el estudio atendió a las preguntas de investigación y a los objetivos formulados, para analizar cómo se configura la exclusión a través de la interacción, los rasgos que le acompañan y sus implicaciones en la formación escolar de los alumnos y las alumnas (anexo 1).

Se trató de un diseño no experimental o *expost-facto*, debido a que los sujetos considerados para el estudio fueron observados en sus escenarios de actuación real, sin que se alterasen sus condiciones. De manera que no se construyó ninguna situación, sino que se observaron

situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

4.2 Población y muestra

En relación con la población objeto de estudio, estuvo constituida por jóvenes estudiantes de bachillerato que cursan sus estudios de manera presencial y que forman parte de la población escolar de tres instituciones de Educación Media Superior, de la ciudad de Hermosillo: Preparatoria UNEPROP⁸, CECYTES Hermosillo II y Preparatoria Kino (ver anexos 3, 4 y 5). Dos de ellas de carácter privado, ofertan estudios de Bachillerato General y una de carácter público, ofrece estudios para la formación técnica.

La selección de la Preparatoria UNEPROP, tuvo como razón principal el tipo de población estudiantil que acoge la institución, pues se trata de una escuela que a pesar de ser privada, presenta una serie de características que la singularizan, entre éstas: su ubicación en la periferia de la ciudad, relativamente cercana a zonas de cierta conflictividad social (La Caridad, 4 de Marzo, Solidaridad, El Caperuzo), con predominio de una población escolar que evidencia profundos rezagos en sus aprendizajes, así como hábitos y modos de relación que dan lugar a prácticas de exclusión entre pares en la escuela, a pesar de la alta homogeneidad de los grupos en cuanto a procedencia social y nivel cultural.

En relación con el plantel CECYTES Hermosillo II, su selección consideró varios aspectos como son: el carácter público de la institución, el ser un bachillerato perteneciente a la

⁸ En los anexos 3, 4 y 5 se presenta una caracterización general de cada una de las instituciones seleccionadas para el estudio. La información relacionada con la Preparatoria UNEPROP (Universidad de Estudios Profesionales y de Posgrado), fue obtenida durante el Taller de Práctica Profesional realizado en dicha institución en el mes de marzo de 2017. La información concerniente al CECYTES Hermosillo II y a la Preparatoria Kino, se obtuvo a partir de entrevistas realizadas a las autoridades de ambas instituciones (Mtro. Luis Germán Duarte y Mtra. Ana Ruth González) y con base en información disponible en los sitios oficiales de dichos centros escolares.

modalidad tecnológica, que ofrece carreras técnicas a sus estudiantes y sobre todo el hecho de constituir el plantel con mayor número de estudiantes de todo el Estado de Sonora (2233 estudiantes), dentro de esta modalidad de Educación Media Superior. Aspectos que favorecen en gran medida la contrastación de resultados.

En el mismo sentido, se consideró pertinente incluir en el estudio a la Preparatoria Kino, pues si bien es una preparatoria de carácter privado, exhibe características muy distintas a las de la Preparatoria UNEPROP, si se tiene en cuenta: la ubicación de la escuela en la zona centro-sur de la ciudad, su antigüedad y prestigio dentro de la región, el perfil de los y las estudiantes que ingresan a la preparatoria, el proyecto institucional basado en una filosofía humanista de inspiración católica, entre otros aspectos que contribuyen a enriquecer el análisis de la problemática al contemplar espacios escolares diversos, en los que podrían ser identificados rasgos comunes y diferencias en los modos de interacción del alumnado.

La distribución de la población escolar por grupos y semestres, en cada una de las instituciones seleccionadas es la siguiente:

Tabla 4.1: Población escolar de las instituciones consideradas para el estudio

Institución	Matrícula estudiantes	Grupos	Semestres		
			I	III	V
Preparatoria UNEPROP	92	3	1	1	1
CECYTES Hermosillo II	2233	56	14	26	16
Preparatoria Kino	264	12	4	4	4
Total	2579	71	19	31	21

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida durante las entrevistas con autoridades de las tres instituciones educativas.

Con respecto a la muestra, se efectuó un muestreo no probabilístico, determinado por conveniencia, teniendo en cuenta los conocimientos acerca de la población, la naturaleza del problema y los propósitos del estudio (Babbie, 2000).

La muestra por conveniencia estuvo constituida por un grupo de cada semestre en las tres instituciones seleccionadas para desarrollar la investigación, es decir, tres grupos por preparatoria, sumando un total de nueve grupos. Ello permitió atender a situaciones de rechazo, inadaptación y exclusión entre pares del mismo año escolar, en los y las estudiantes de nuevo ingreso, quienes pudieran ser objeto con más facilidad de la deserción o el abandono de los estudios⁹ (Reporte Encuesta Nacional de Deserción, SEP, 2012), pero también se consideró a los grupos de semestres subsecuentes, pues en cualquiera de ellos pudieran identificarse prácticas de exclusión a través de las interacciones del estudiantado. La selección de los grupos que conformaron la muestra por conveniencia, estuvo determinada a criterio del investigador con base en información proporcionada por la autoridad institucional y el personal docente, así como por los tutores y orientadores de los centros escolares, durante indagación preliminar para identificar a los grupos en los que pudieran presentarse situaciones vinculadas al problema de investigación.

Por otra parte, debe indicarse, que la unidad de muestreo, entendida como “elemento o conjunto de elementos cuya elección se considera en alguna etapa del muestreo” (Babbie, 2000, 180) no fue la misma en todas las etapas de la investigación; pues si bien en un primer momento fueron los grupos escolares, una vez aplicados los primeros instrumentos

⁹ Según la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior, el 60.8% de los desertores abandonan sus estudios en el primer año (SEP 2012, 34). Aunque las razones que conducen al abandono son múltiples, entre ellas también se encuentran los modos de relación entre compañeros y compañeras, las prácticas discriminatorias y de intolerancia experimentadas en la escuela.

para la recogida de datos en los grupos, se transitó hacia una segunda unidad de muestreo, constituida por los sujetos involucrados en situaciones de exclusión.

Las edades de los y las jóvenes de los grupos escolares seleccionados se ubicaron en un rango de entre 15-18 años; aunque no se descartaron aquellos y aquellas que por rezago educativo o por otro motivo, sobrepasaban el registro de edad indicado. Todos y todas estudiantes de la modalidad presencial de enseñanza, quienes en algunos casos sincronizaban los estudios con actividades laborales.

Cabe señalar ciertas complejidades de esta etapa de la vida en la que se enmarca la población de estudio. Según Yurén (2012), por encontrarse la juventud entre la infancia y la adultez, es común que al joven se le trate en algunos aspectos como a un niño y en otros casos como a un adulto, aunque “el tratamiento que la sociedad mexicana da a los jóvenes los coloca más cercanos al estatuto de la infancia que al de la adultez” (2012, 83). Desde la representación social dominante, se asume que éstos deben ser tutelados, disciplinados y encauzados mediante la educación escolarizada. Lo único que les excusa de no estar en la escuela, es que trabajen (Yurén, 2012). En este sentido México es el único país de la OCDE donde se espera que los y las jóvenes entre 15 y 29 años pasen más tiempo trabajando que estudiando (OCDE, 2014), pero además es el país de la organización que muestra los índices más altos de jóvenes en ese rango de edad que ni estudian ni trabajan y a ello debe agregarse que exhibe una de las menores proporciones (53%) de jóvenes entre 15 y 19 años que se encuentran matriculados en educación (OCDE, 2014).

Por otro lado, respecto a la dimensión temporal de la investigación, se emprendió un estudio transversal, con la delimitación de un período específico para el análisis del

fenómeno objeto de estudio, correspondiente al segundo semestre del ciclo escolar 2017-2018.

4.3 Instrumentos y técnicas de la investigación

En relación con los instrumentos y las técnicas, se recurrió a la aplicación de dos instrumentos de papel y lápiz: un cuestionario sociométrico y un cuestionario de atributos perceptivos, así como a dos técnicas: la observación y la entrevista.

La observación directa en campo, se llevó a cabo de forma no participante, con la presencia de la investigadora en el contexto escolar, tanto en el espacio áulico como en el resto de los escenarios escolares. Para ello se tuvo en cuenta que la observación cualitativa “implica adentrarnos en profundidad en situaciones sociales y mantener un rol activo, así como una reflexión permanente y estar al pendiente de los detalles de los sucesos, los eventos y las interacciones” (Hernández et al. 2003, 458).

Para desarrollar la observación se consideraron una serie de aspectos como el contexto físico-arquitectónico, referido a la estructura de los espacios donde se desarrolla la acción social; el contexto social, vinculado a las características de las personas y los grupos que conforman el ambiente humano objeto de estudio y con especial interés se observaron varias interacciones formales, determinadas por las funciones y los roles prefijados por la dinámica institucional; así como algunas interacciones informales caracterizadas por su naturaleza espontánea, alejada de las normas establecidas. De este modo el observador dirigió su atención a tres elementos fundamentales: el lugar, los actores y las actividades (Corbetta, 2007).

Construir el sistema de observación, implicó en primer lugar delimitar el universo de aspectos, eventos o conductas a observar; establecer las unidades de observación y definir

después las categorías y subcategorías asociadas a éstas (Hernández et al. 2003). Siguiendo este orden de ideas, en esta investigación, el primer aspecto llevó a considerar el campo de las interacciones que se desarrollan en la escuela entre los y las estudiantes de Educación Media Superior. Dentro de este ámbito, la atención se dirigió hacia las prácticas de exclusión entre pares al interior y fuera del aula. Para la detección de tales procesos a nivel observacional resultaron útiles los indicadores utilizados por Naves y Poplawsky (1984, citados por Hernández et al., 2003) para el registro de conductas de evitación. Entre éstos se hallan aspectos vinculados a la distancia física (proximidad, alejamiento), los movimientos corporales (relajación, tensión, agresividad), la conducta visual (existencia o no de contacto visual entre los interactuantes) y la interacción verbal (forma y contenido de la comunicación: tono, intensidad, frases completas, interrumpidas, silencios, uso de estigmas, insultos, trato peyorativo, negación o ruptura de la comunicación, etc.). Se adjunta como anexo la guía o registro de observación (ver anexo no.7).

Para la caracterización de los tipos de interacción a partir de la observación resultaron oportunas las tipificaciones que menciona García (1995, citado por Velázquez, 2005) para identificar la gran diversidad de interacciones presentes en el espacio escolar. Entre las cuales se hallan relaciones basadas en la complementariedad (asociaciones, simbiosis, mutualismos) relaciones concurrentes (rivalidades, competencias) y relaciones antagónicas (intimidación, violencia, entre otras).

Con el propósito de puntualizar y organizar el sistema de observación se tomaron en cuenta los rubros descritos por Hernández et al. (2003) relacionados con el papel del observador, el rol ante los demás, la duración de la observación y el enfoque (ver tabla anexo no.8).

La observación se llevó a cabo previo a la aplicación de los instrumentos en los grupos escolares, en tanto observación simple, no estructurada, y con un carácter exploratorio que

permitió atender aspectos generales sobre todo relacionados con el contexto y los escenarios físicos de interacción en las escuelas. Una vez aplicado los instrumentos, se llevó a cabo una observación estructurada, que consideró los indicadores referidos con anterioridad.

4.4 La sociometría como herramienta teórico-metodológica para el análisis de las interacciones

Los orígenes de la sociometría como herramienta teórica-metodológica se encuentran en la obra *"Who Shall Survive? A New Approach to the problem of human relationships"*, de Jacob Levy Moreno, publicada en el año 1934 (Bezanilla y Miranda, 2012). El principal interés de Moreno se dirigió hacia el estudio de las relaciones que establecen entre sí los miembros de un grupo o de una colectividad. Dicho interés estuvo motivado sobre todo por el contexto de posguerra y las observaciones que había desarrollado en campos europeos de refugiados.

La sociometría como propuesta metodológica permite “operacionalizar el análisis del concepto dinámico de interacción entre los elementos de un sistema cualquiera que éste sea. A través de la ideación de las matrices sociométricas se da expresión a la noción de contexto grupal y se posibilita el análisis de los flujos de relación que estructuran un grupo” (Cornejo, s.f., 10).

Como método de estudio, la sociometría ofrece información valiosa acerca de la estructura interna de los grupos sociales. Permite conocer las personas aceptadas y rechazadas por cada cual, descubrir afinidades, grado o intensidad de las preferencias; así como también permite descubrir las rivalidades, conflictos y tensiones que existen al interior de un grupo,

a partir de los rechazos recíprocos y la formación de subgrupos, según los diferentes intereses, actitudes, capacidades, edad, sexo u otras características de sus integrantes.

Bezanilla y Miranda (2012) destacan un principio fundamental mencionado por Moreno al tratar la dimensión relacional de los seres humanos: el encuentro. A través del encuentro se crean las condiciones necesarias para que las personas que participan del mismo puedan reconocerse y sentirse mutuamente¹⁰. Pero a la vez “el encuentro sólo es posible a partir de la relación y la reciprocidad, sólo cuando cada uno de los implicados experimenta la más simple y profunda existencia del otro, podrá experimentar la suya propia” (Bezanilla y Miranda, 2012, 149).

Otro de los conceptos de mayor interés aportados por Moreno en su obra es el concepto de “telé”. Por medio de éste hace referencia a los procesos empáticos que se desarrollan entre los interactuantes, una especie de sensibilidad o sexto sentido a través del cual es posible conocer los sentimientos del otro con quién se interactúa y de esta manera experimentar emociones y sentimientos recíprocos de atracción o de rechazo. En palabras de Moreno (1966, citado por Bezanilla y Miranda 2012, 151):

“se constituye como una relación elemental que puede existir entre individuos (...) y que el ser humano desarrolla paulatinamente desde su nacimiento como un sentido para

¹⁰ Estos aspectos resultan de interés sobre todo por las coincidencias que pueden descubrirse en relación con los planteamientos de otros autores revisados anteriormente como parte del marco teórico de la investigación. Retómese en este sentido lo referente al espacio intersubjetivo descrito por Schutz (1932), en tanto espacio común, de conexión y vínculo entre el yo y el otro donde se conforma un “nosotros” a partir de los flujos mutuos de conciencia. Pero al mismo tiempo reaparecen conceptos medulares como el de reconocimiento y el de reciprocidad que subrayan la importancia de la dimensión relacional e intersubjetiva para la constitución de la identidad individual, en franca concordancia con los postulados del interaccionismo simbólico de Mead (1982) y la teoría del reconocimiento de Honneth (1997).

las relaciones interhumanas. (...) consiste en el sentimiento y conocimiento de la situación real de las otras personas. La telé existe normalmente desde el primer encuentro y crece de un encuentro a otro.”.

La implementación de la sociometría conlleva la elaboración y aplicación de un test sociométrico o cuestionario, cuyas preguntas se formulan de acuerdo a diversos criterios de elección, ya sea de tipo funcional u organizacional (sociotélicos) o de carácter personal, afectivo-emocional (psicotélicos). La selección del tipo de criterio estará guiada por los objetivos de cada investigación. Para el proyecto que se presenta, la formulación de las preguntas tomó en cuenta el interés de indagar acerca de las preferencias y rechazos a la hora de trabajar en clases y durante el tiempo libre en la escuela, para detectar a los miembros del estudiantado excluidos e ignorados por el grupo. Por ello se seleccionó un criterio de tipo funcional orientado hacia la resolución de tareas y proyectos y un criterio de tipo afectivo, donde se pudo inferir la selección por afinidad o afecto hacia el/la compañero/a.

Una vez aplicado el cuestionario, los resultados se vierten en las matrices sociométricas, tablas de doble entrada donde se indican en las distintas filas, las emisiones realizadas por cada miembro del grupo; mientras que en las columnas se registran las recepciones obtenidas individualmente. De esta manera la matriz sociométrica concentra las distintas nominaciones efectuadas y recibidas por cada integrante del grupo. Con ello se puede conocer a qué persona elige cada quién, en qué orden de preferencia y cuántas nominaciones recibe cada integrante. Lo que permite determinar el estatus sociométrico de las personas que forman parte del grupo, es decir su posición en el conjunto, a partir del

recuento del total de nominaciones positivas y negativas recibidas de los restantes miembros¹¹.

Los motivos que subyacen a las elecciones efectuadas por los miembros de un grupo pueden resultar muy diversos. Sin embargo, en este sentido son importantes los criterios considerados al formular las preguntas del cuestionario. Si se trata de un criterio vinculado a la realización de una actividad específica, la elección generalmente estará guiada por el valor funcional del compañero o la compañera de grupo; mientras que si se trata de un criterio de tipo psico-afectivo, la elección se hará con base en la personalidad de los individuos. Estos aspectos no resultan absolutos y pueden variar ya que en ocasiones sin importar que se trate de un criterio funcional, las elecciones se encuentran influidas por razones de tipo afectivo (Casales, 2003).

Si bien las matrices sociométricas ofrecen información detallada acerca de las preferencias y rechazos entre los miembros de un grupo; para lograr una mayor aproximación a la compleja red de interacciones y alcanzar una visión más integral, se hace necesario proceder a la representación gráfica de las relaciones interpersonales. Esto lleva a la construcción del sociograma donde los interactuantes son representados a través de símbolos (círculos, triángulos, cuadros u otros) mientras que las nominaciones realizadas se indican por medio de flechas que van revelando la estructura sociométrica del conjunto. Se visualizan de esta forma las configuraciones sociométricas individuales y grupales. Entre las primeras aparecen ciertas figuras de acuerdo al conjunto de elecciones y rechazos emitidos y recibidos por cada sujeto, las más comunes según Casales (2003) son:

¹¹ El procesamiento matemático de los valores registrados en las matrices sociométricas requiere de una serie de algoritmos específicos que son explicados como parte de los anexos.

-Popular: es el miembro o los miembros del grupo que reciben una cantidad de elecciones significativamente alta.

- Estrella sociométrica: sujeto que alcanzó el mayor número de elecciones.

-Aislado: es el miembro que recibe una cantidad de elecciones significativamente baja.

-Rechazado: es el miembro que recibe una cantidad de rechazos significativamente alta.

-Eminencia gris: es aquel individuo elegido por la “estrella sociométrica”, pero que es ignorado o rechazado por el resto del grupo.

Cornejo (s.f.) distingue entre la figura sociométrica de aislado y la figura sociométrica del ignorado; pues mientras el primero emite muy poca o ninguna elección y obtiene un número significativamente bajo de elecciones; el ignorado, a pesar de emitir un número promedio de elecciones, recibe muy baja cantidad o ninguna elección. Incluye además la figura del solitario, individuo que, sin haber emitido ninguna elección, puede ser elegido. Estas distinciones muestran la complejidad que acompaña al análisis del sociograma, lo que lleva a considerar una serie de detalles relacionados con la expansividad o proyección social de cada sujeto, el orden de preferencia en que ha sido nominado, quién lo ha escogido, etc.

Con relación a las estructuras intragrupalas que suelen ser identificadas en las representaciones gráficas, habría que mencionar las díadas o parejas, cuya conformación acontece cuando dos miembros del grupo se escogen mutuamente. Otra configuración sociométrica grupal son las cadenas, formadas cuando una serie de integrantes del grupo se escogen de manera sucesiva. De igual forma pueden constituirse subgrupos cerrados cuando los miembros de algún conjunto no emiten elecciones fuera de su pequeño círculo; mientras que, si se trata de un subgrupo separado del resto del grupo que no recibe ninguna

elección por parte de los otros miembros, se denomina a éste con el nombre de isla (Casales, 2003).

Todas estas configuraciones sociométricas facilitan el análisis de la estructura grupal al ilustrar las reciprocidades, así como las relaciones antagónicas y con ello dan muestra del grado de integración del conjunto, por lo que, sin dudas, el sociograma resulta una herramienta de gran utilidad para el estudio de las interacciones y el análisis de las prácticas de exclusión e inclusión al interior del grupo escolar.

4.5 Etapas de la investigación

Como parte de la primera etapa correspondiente a la recolección de datos, se procedió a la aplicación de un cuestionario sociométrico en cada uno de los grupos que conformaron la muestra.

La realización del cuestionario sociométrico conllevó una serie de fases: una primera, con la correspondiente descripción del grupo, la elección del criterio sociométrico y la formulación de preguntas; una segunda, en la cual se llevó a cabo la aplicación del cuestionario y una tercera, que abarcó la elaboración de la matriz sociométrica, el análisis cuantitativo (índices) y la interpretación de las relaciones (Torrado, s/f).

En la primera fase, para la descripción del grupo se consideraron aspectos como el tamaño, el tiempo de constituido, los objetivos o fines del mismo, las actividades que se desarrollaban en éste. Mientras que el criterio sociométrico dependió del tipo de relaciones que se pretendían estudiar, en este caso las dinámicas de exclusión entre pares. En la elaboración del cuestionario se formularon preguntas a través de las cuales cada integrante del grupo pudo expresar sus preferencias y no preferencias al escoger a otros u otras para la ejecución de determinada actividad. Por atender en su elaboración a los aspectos antes

señalados, se decidió utilizar como guía para la formulación de las preguntas en esta investigación, el Cuestionario Sociométrico para Adolescentes (C.S.A.) de 14 a 18 años, desarrollado por Díaz Aguado (2006), basado en el método de nominaciones directas, donde cada miembro del grupo al responder a las preguntas, debe elegir o rechazar a tres compañeros o compañeras para desarrollar actividades en el contexto áulico y para pasar el tiempo libre en la escuela (Anexo no. 9). La propuesta de Díaz Aguado (2006) incorpora además el método de asociación de atributos perceptivos que consiste en presentar una lista de adjetivos o cualidades positivas y negativas, con cada una de las cuales el encuestado deberá asociar a un miembro del grupo. Este procedimiento permitió obtener información acerca de la conducta percibida por los otros, pero además sirvió para comprender las razones que respaldaban las elecciones y rechazos efectuados en la sociometría.

De modo que la pertinencia de recurrir al cuestionario propuesto por Díaz Aguado (2006) se fundamentó en varios aspectos que justificaron su selección:

- el constituir un instrumento sociométrico validado y cuyo uso resulta frecuente en investigaciones enmarcadas en el ámbito de las interacciones entre pares en la escuela,
- la peculiaridad de estar dirigido a una población ubicada en un rango de edad que coincide con el de la población y muestra seleccionada para el estudio,
- el considerar en su elaboración el método de nominaciones directas para indagar acerca de la aceptación y el rechazo de otros compañeros/as, tomando en cuenta tanto las actividades desarrolladas dentro del salón de clase (criterio funcional) como aquellas que se realizan durante el tiempo libre en la escuela (criterio afectivo);
- la incorporación como parte del instrumento del método de asociación de atributos perceptivos, que complementa y enriquece el análisis, facilitando la comprensión de las

elecciones y rechazos realizados por los alumnos y las alumnas al responder a las preguntas de la sociometría.

Atendiendo a las características del cuestionario sociométrico, se optó por la elaboración de una matriz sociométrica para cada uno de los criterios considerados. Es decir, una matriz para las respuestas a las dos primeras preguntas que obedecieron a un criterio funcional (tres nominaciones de compañeros o compañeras con quienes prefieres trabajar para realizar tareas y proyectos de clases y tres con los que no te gustaría trabajar en este sentido) y una matriz sociométrica para las preguntas orientadas a indagar en los preferidos y rechazados durante el tiempo libre en la escuela (criterio afectivo).

Para llevar a cabo el análisis del significado de los valores numéricos registrados en la matriz sociométrica, se acudió al método de la probabilidad teórica del azar que hizo posible determinar la significación estadística de los valores obtenidos. En otras palabras, este método permite conocer qué cantidad de elecciones necesita recibir un miembro del grupo para que pueda considerarse que ha obtenido un número significativamente mayor o significativamente menor de lo que habría obtenido por la ley del azar (Casales, 2003).

El tratamiento de datos distribuidos según una función binomial (en este caso, ser nominado o no ser nominado) requiere de una serie de cálculos (Anexo no. 10) necesarios para determinar un límite superior y un límite inferior a partir de cuyos valores, se sitúen aquellas puntuaciones obtenidas por los miembros del grupo que resulten significativamente superior o inferior a la media y que por tanto no sean atribuibles al azar, sino que por el contrario existe probabilidad de que se mantengan en caso de que el alumno o la alumna fuese nuevamente evaluado/a como miembro de otro grupo con un tamaño y expansividad diferentes. La determinación del límite superior y del límite inferior implica a la vez decidir el nivel de confianza con el que se trabajará. Para la investigación se

consideró un 95% de confianza, por lo tanto, un margen de error del 5 %. Aquellos valores ubicados dentro del intervalo de confianza, se consideraron valores comunes cuya desviación con respecto a la media del grupo puede deberse al azar (González y García, 2010). Para una mayor precisión del análisis, se delimitaron al interior del intervalo dos regiones intermedias, una para ubicar los valores iguales o mayores a la media del grupo (medio-alto) y otra para los valores menores a la media (medio-bajo). Estos subintervalos facilitaron la identificación de la posición sociométrica del alumno o la alumna en el grupo. Los cálculos para establecer los límites del intervalo, necesarios para identificar los tipos sociométricos en los que se ubica cada estudiante, según el número de elecciones y rechazos recibidos, condujeron a la determinación de una serie de parámetros que definen la función binomial. En este caso la media (M), la desviación típica (DS) y la asimetría (a) de la curva del valor sociométrico del cual se busca la significación (Casales, 2003).

Como parte de los anexos se refieren los procedimientos necesarios para el cálculo de dichos parámetros según lo indican González y García (2010). Una vez definidos el límite superior (LS) y el límite inferior (LI) del intervalo de confianza se procedió a la clasificación de los y las estudiantes de acuerdo a los criterios establecidos por García (2007) para identificar a los “preferidos (estudiantes con mayor número de elecciones), rechazados (estudiantes con mayor número de rechazos), ignorados (estudiantes con un bajo impacto social), controvertidos (estudiantes con un alto impacto social) e intermedios (estudiantes con puntuaciones medias).

Fue posible además, a partir de los datos obtenidos en esta primera etapa metodológica, desarrollar diversos contrastes utilizando el estadístico chi cuadrado, para determinar posibles relaciones entre variables, como por ejemplo el número de estudiantes rechazados

y preferidos en sus grupos y la institución escolar, o la distribución de tipos sociométricos según el semestre escolar, el sexo del estudiante, por citar algunas.

Luego se procedió a la elaboración de los sociogramas, para representar gráficamente las interrelaciones en cada grupo y los diferentes subgrupos que se originan en su interior.

A partir de los resultados arrojados por el cuestionario sociométrico se registraron con mayor precisión las situaciones particulares de exclusión en los grupos. De esta forma se arribó a otra etapa de la investigación, de carácter cualitativo, sustentada en una serie de presupuestos epistemológicos básicos para la generación de conocimiento desde la perspectiva cualitativa, que implicó necesariamente “la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural e histórica y el reconocimiento de la intersubjetividad y el consenso, como vehículos necesarios para acceder al conocimiento válido de la realidad social” (Gurdián, 2007, 95). Como parte de esta fase de la investigación se desarrollaron las entrevistas semiestructuradas a los alumnos y las alumnas objeto de exclusión y rechazo y a quienes gozaban de mayor aceptación y popularidad. Igualmente fueron entrevistados los y las estudiantes que ejercen o han ejercido, el rechazo y la exclusión. A través de las entrevistas personalizadas fue posible indagar si realmente aquellos y aquellas cuyo estatus sociométrico los/as ubica como rechazados/as o ignorados/as, se perciben a sí mismos/as de esta forma o por el contrario no son conscientes de ello. Estas consideraciones resultaron claves para aprehender la complejidad del fenómeno objeto de estudio, sobre todo al considerar los presupuestos teóricos del interaccionismo simbólico, los cuales enfatizan en que cada quien se ve a sí mismo y se experimenta desde la perspectiva del otro con quien interactúa (Mead, 1982).

Sirve destacar el valor de la entrevista cualitativa como herramienta de investigación, cuyo carácter flexible permite acceder al acervo de experiencias, significados, puntos de vista, creencias y valores de la persona entrevistada; quien “se descubre a sí misma y analiza el mundo y los detalles de su entorno, reevaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana” (Gurdían, 2007, 197).

Respecto a la selección de la modalidad semiestructurada de entrevista, obedeció sobre todo a las mayores posibilidades que otorga ésta para efectuar ajustes y adecuaciones que resulten convenientes en relación con los tópicos a tratar y el orden para abordar los mismos; según las necesidades que vayan surgiendo en el curso de la propia entrevista; por lo que en este sentido más que un listado de preguntas preconcebidas, se propuso un guión (Anexo no.11) que contempló los ejes temáticos y aspectos principales a ser tratados (Corbetta, 2007). A lo anterior debe agregarse la importancia concedida al cumplimiento de las normas éticas que aseguraron el respeto a la dignidad e integridad de los y las participantes en la investigación.

Tomando en cuenta los planteamientos anteriores, los tópicos considerados en las entrevistas fueron:

1. Percepción general del alumno o la alumna del clima escolar en la institución educativa y en su grupo de clases.
2. Características de las situaciones de exclusión desde la perspectiva del estudiante (en calidad de espectador, víctima o agresor).
3. Juicios por parte del entrevistado/a acerca de las prácticas de exclusión entre pares.
4. Experiencias desde el punto de vista afectivo-emocional con relación a situaciones de exclusión.
5. Experiencias desde el punto de vista académico.

Los tres primeros tópicos permitieron atender fundamentalmente a las características de las prácticas de exclusión desarrolladas por los alumnos y las alumnas a través de sus interacciones en la escuela. Por esta razón las interrogantes se hallaban relacionadas con: el trato que cada entrevistado/a recibe o da a sus compañeros y compañeras, las relaciones en el grupo, percepciones acerca del clima escolar en el salón de clases, las formas más comunes que utilizan para excluir y humillar a otros, las características que distinguen a los/las que excluyen y a los/las excluidos/as, la frecuencia, duración y lugar en que ocurren estas prácticas, entre los aspectos principales.

Mientras que el rubro cuatro (dimensión afectivo-emocional), se orientó hacia aquellos aspectos vivenciales que permitieron profundizar en la experiencia del/la entrevistado/a en relación con situaciones en las que habían sido objeto o en las que habían ejercido la exclusión, para tratar de comprender los significados y sentidos que construyen a partir de estas vivencias, cómo se ven a sí mismos/as y cómo ven a los demás, qué valor le conceden a su relación con los otros, qué sentido le confieren a su paso por la escuela, cómo viven la escuela, la formación que en ella tiene lugar, las experiencias que comparten con sus compañeros y compañeras, en situaciones donde se sienten incluidos/as, aceptados/as o por el contrario, cuando se les niega el derecho a participar de la interacción con otros.

El último punto, atendió a la dimensión académica y consideró interrogantes dirigidas a explorar las posibles relaciones entre las situaciones de exclusión y la motivación hacia el aprendizaje, la posibilidad de crear relaciones colaborativas durante la clase, las implicaciones que el aislamiento de algunos y algunas pudiera tener sobre su formación escolar.

Por otra parte, se consideró además de las entrevistas, la revisión de documentos que ofrecían información sobre el rendimiento académico, traducido en calificaciones,

promedios, participación en tareas y actividades, asistencia, motivación y actitudes hacia el estudio, la escuela y el ambiente escolar.

Durante la fase correspondiente al procesamiento de datos, se utilizaron programas como *Excel* para trabajar con medidas de tendencia central, elaborar gráficos, esquemas y tablas, así como el programa *yEd Graph Editor* para la elaboración de los sociogramas. En cuanto al tratamiento de datos cualitativos obtenidos a través de las entrevistas realizadas; requirió de un proceso de codificación de la información cualitativa, es decir se llevó a cabo la clasificación, la definición de las unidades de análisis y de sus respectivas categorías de análisis, para luego compararlas, agruparlas en temas e identificar posibles vinculaciones (Hernández et al., 2003).

Conclusiones

Para desarrollar la investigación desde el punto de vista metodológico, se acogió un enfoque mixto, que permitió acudir a métodos diversos para abordar de manera más completa y profunda el objeto de investigación, considerando la naturaleza compleja que le caracteriza.

Se adoptó un diseño no experimental o *expost-facto*, pues no se construyó ninguna situación, sino que se observaron y estudiaron situaciones ya existentes, en los escenarios y ambientes reales en que éstas se desarrollan.

La población considerada estuvo constituida por grupos de jóvenes estudiantes de bachillerato de tres instituciones educativas de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Dos de ellas de carácter privado ofrecen la modalidad de Bachillerato General y una de carácter pública se inscribe dentro del Bachillerato Tecnológico.

En cuanto a la muestra, se trató de un muestreo no probabilístico, determinado por conveniencia, a criterio del investigador y que consideró a un grupo correspondiente a cada uno de los semestres escolares en curso (II, IV y VI), es decir, tres grupos por instituciones, resultando un total de nueve grupos.

En cuanto a la dimensión temporal, se desarrolló un estudio de carácter transversal durante el período correspondiente al segundo semestre del año escolar 2017-2018.

Como estrategia de indagación se propuso una estrategia de tipo secuencial explicativa, con una primera fase, donde se llevó a cabo la obtención y el análisis de datos a través de métodos cuantitativos; una segunda fase en la cual se llevó a cabo la obtención de datos y el análisis a través de métodos cualitativos y una última fase en la que se procedió a la integración de los resultados para su interpretación final.

En relación con los instrumentos y técnicas de la investigación, se consideró para la primera etapa de recolección de datos, la implementación de un cuestionario sociométrico de nominaciones directas acompañado del método de asociación de atributos perceptivos a partir de la propuesta de Díaz Aguado (2006). Ambos instrumentos fungieron como un primer filtro para localizar los casos de exclusión y rechazo al interior de los grupos seleccionados para el estudio, así como para identificar las características de las interacciones que se desarrollan en los mismos.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en la primera etapa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a las y los estudiantes identificados como excluidos/as, o aquellos/as que han excluido a otros compañeros o compañeras. De igual modo se consideró a quienes gozaban de mayor popularidad y aceptación por parte del grupo.

Las entrevistas se desarrollaron bajo un guión cuyos tópicos atendieron a las preguntas de investigación. A través de las entrevistas se indagó acerca de las características que

acompañan a las prácticas de exclusión entre pares, desde la perspectiva de los excluidos/as y de los/as que excluyen, tomando en cuenta las experiencias y la dimensión afectiva, el modo en que, a partir de las mismas, se construyen significados, sentidos e identidades, es decir, el modo en que éstas vivencias se implican en la formación de los sujetos.

Previo a la aplicación de los primeros instrumentos para la recolección de información y una vez aplicado los mismos, se llevó a cabo la observación directa en campo, en un primer momento con un interés exploratorio y de manera no estructurada, posteriormente atendió a las unidades de observación y tuvo un carácter sistémico y estructurado.

Para el procesamiento de los datos se recurrió a la utilización de programas como el *Excel*, el SPSS versión 21, para calcular el estadístico chi cuadrado y el *yEd Graph Editor* para la elaboración de sociogramas.

En la última etapa de la investigación se integraron los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos cuantitativos y cualitativos para llegar a la interpretación de los mismos sobre la base de los supuestos teóricos en los que se fundamenta la propuesta.

Capítulo V

La selectividad relacional en el aula y fuera de ella: estudiantes preferidos y rechazados por sus pares en la escuela

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación correspondientes a la primera etapa metodológica, emprendida desde una mirada cuantitativa.

En esta primera etapa se procedió, como ya se ha referido en el apartado anterior, a la aplicación de un cuestionario sociométrico, cuyo principal propósito fue localizar estudiantes y situaciones de exclusión en los diferentes grupos escolares encuestados. A la vez, su aplicación permitió conocer los motivos de los alumnos y las alumnas para preferir a algunos miembros y excluir a otros; de este modo se atendió a uno de los objetivos específicos de la investigación, dirigido a identificar los rasgos que acompañan a la aceptación y al rechazo en las interacciones de los y las estudiantes en la escuela.

Conjuntamente se aplicó un cuestionario de atributos perceptivos (Díaz Aguado, 2006), cuyas respuestas expusieron información de interés para conocer las asociaciones perceptivas de los encuestados y las encuestadas al relacionar distintas cualidades y atributos con un miembro específico del grupo.

5.1 Identificación de los y las estudiantes según su tipo sociométrico

Para la aplicación de los instrumentos se consideró un grupo escolar de cada semestre del curso 2017-2018 en las tres instituciones educativas seleccionadas: Preparatoria UNEPROP, CECYTES Plantel Hermosillo II y Preparatoria Kino. Así, se encuestó a un grupo de segundo semestre, uno de cuarto y uno de sexto semestre; es decir, tres grupos por plantel, resultando en total nueve grupos. La totalidad de estudiantes encuestados fue de

293. La distribución de alumnos y alumnas por semestre y sexo en cada una de las escuelas se presenta en las siguientes tablas:

Tabla 5.1: Grupos de encuestados Preparatoria UNEPROP

Semestre	Total de estudiantes encuestados	Número de mujeres	Número de hombres
II	43	18	25
IV	32	13	19
VI	15	4	11
Total	90	35	55

Tabla 5.2: Grupos de encuestados Plantel CECYTES Hermosillo II

Semestre	Total de estudiantes encuestados	Número de mujeres	Número de hombres
II	39	22	17
IV	43	35	8
VI	44	24	20
Total	126	81	45

Tabla 5.3: Grupos de encuestados Preparatoria Kino

Semestre	Total de estudiantes encuestados	Número de mujeres	Número de hombres
II	24	14	10
IV	28	17	11
VI	25	16	9
Total	77	47	30

Destaca en estos grupos el predominio de alumnos del sexo masculino (61%) en la Preparatoria UNEPROP y de estudiantes del sexo femenino en el plantel CECYTES (64%) y Preparatoria Kino (61%). También, el menor número de estudiantes en la preparatoria Kino.

Una vez aplicada la sociometría, a partir del número de elecciones y rechazos recibidos por cada alumno/a, fue posible determinar su estatus sociométrico y ubicarlo/a en uno de los siguientes tipos (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982; en González y García, 2010):

- preferidos (mayor número de elecciones positivas recibidas por parte de sus compañeros/as)
- rechazados (mayor número de elecciones negativas o rechazos recibidos por parte de sus compañeros/as)
- intermedios (puntuaciones medias obtenidas a partir de las nominaciones recibidas)
- ignorados (bajo número de elecciones positivas y de rechazos recibidos por parte de otros miembros del grupo)
- -controvertidos (alto número de elecciones positivas y alto número de rechazos recibidos)

La identificación de los tipos sociométricos referidos atendió a un criterio funcional, relacionado con las preferencias y rechazos que existen en el grupo cuando se trata de realizar tareas y actividades en clase y a un criterio afectivo que, igualmente, identifica preferencias y rechazos durante el tiempo libre o tiempo de recreo en la escuela, en un contexto escolar no áulico, como pueden ser pasillos, el patio de la escuela, la cancha o área deportiva, etc. Sin embargo, el contexto áulico y las actividades que en él se desarrollan no está exento de los aspectos afectivos, como se verá más adelante al analizar las respuestas de los encuestados y las encuestadas. El porcentaje de estudiantes sobre el total de la

matrícula por grupo clase correspondiente a cada una de las tipologías identificadas se presenta a continuación:

Tabla 5.4: Síntesis de los porcentajes de tipologías sociométricas en los grupos escolares
Preparatoria UNEPROP

Preparatoria UNEPROP	Semestres	Total por grupo	Preferidos		Rechazados		Ignorados		Controvertidos		Medios	
			Criterio Funcional	Criterio Afectivo	Criterio Funcional	Criterio Afectivo	Criterio Funcional	Criterio Afectivo	Criterio Funcional	Criterio Afectivo	Criterio Funcional	Criterio Afectivo
II	43	43	16.27 %	9.30%	13.95%	6.97%	27.90%	25.58%	2.32%	2.32%	39.53%	55.81%
IV	32	32	6.25%	3.12%	6.25%	6.25%	12.5%	18.75%	6.25%	9.37%	68.75%	62.5%
VI	15	15	6.66%	13.3%	20.0%	13.3%	13.3%	20.0%	0.0 %	6.66%	60.0%	46.7%
Total por tipologías	90	90	11.0%	7.7%	12.2%	7.7%	20.0%	22.2 %	3.3 %	5.5%	53.3 %	56.6%

Tabla 5.5.: Síntesis de los porcentajes de tipologías sociométricas en los grupos escolares
Preparatoria CECYTES Plantel Hermosillo II

Preparatoria CECYTES	Semestres	Total por grupo	Preferidos		Rechazados		Ignorados		Controvertidos		Medios	
			Criterio Funcional	Criterio Afectivo	Criterio Funcional	Criterio Afectivo	Criterio Funcional	Criterio Afectivo	Criterio Funcional	Criterio Afectivo	Criterio Funcional	Criterio Afectivo
II	39	39	7.7 %	2.6%	15.4%	12.8%	5.1 %	12.8%	0.0 %	7.7%	71.8%	64.1%
IV	43	43	4.7%	4.7%	7.0%	2.3%	9.3%	9.3%	7.0%	7.0%	76.7%	72.1%
VI	44	44	9.1%	6.8%	4.5%	6.8%	11.4%	22.7%	11.4%	6.8%	63.6%	56.8%
Total por tipologías	126	126	7.1 %	4.8 %	8.7%	7.1%	8.7%	15.1 %	6.3 %	7.1%	70.6%	64.3%

Tabla 5.6: Síntesis de los porcentajes de tipologías sociométricas en los grupos escolares
Preparatoria Kino

Preparatoria Kino	Total de alumnos	Preferidos		Rechazados		Ignorados		Controvertidos		Medios	
		Criterio Funcional	Criterio Afectivo	Criterio Funcional	Criterio Afectivo	Criterio Funcional	Criterio Afectivo	Criterio Funcional	Criterio Afectivo	Criterio Funcional	Criterio Afectivo
II	24	4.2%	4.2%	12.5%	8.3%	12.5%	29.2%	4.2%	0.0%	66.7%	58.3%
IV	28	7.1%	3.6%	10.7%	14.3%	3.6%	17.9%	3.6%	3.6%	75%	60.7%
VI	25	16.0%	4.0%	24.0%	8.0%	4.0%	16.0%	0.0%	12.0%	56.0%	60.0%
Total por tipologías	77	9.1%	3.8%	15.6%	10.4%	6.5 %	20.8%	2.6%	5.2%	66.2%	59.7%

El procesamiento de los datos obtenidos por medio de la sociometría permitió realizar diferentes comparaciones utilizando el estadístico chi cuadrado, para determinar posibles relaciones entre variables como: número de rechazados según la institución educativa, número de preferidos según la institución educativa, número de rechazados y de preferidos según el semestre escolar, la relación entre el estatus de rechazado y el sexo del estudiante, entre las más importantes.

El mayor número de estudiantes ubicados sociométricamente como rechazados en el aula, se encontró en la Preparatoria Kino con 15.6%; en segundo lugar, se ubicó la Preparatoria UNEPROP con 12.2 % y por último CECYTES Plantel Hermosillo II con 8.7% de estudiantes identificados con este tipo sociométrico, ello por el alto número de nominaciones negativas recibidas de los/as compañeros/as durante la clase. La misma ordenación se encontró en el rechazo durante el tiempo de ocio, ubicándose la mayor

cantidad en la Preparatoria Kino con 10.4%, luego la Preparatoria UNEPROOP con 7.8% y finalmente el CECYTES con 7.1%. De acuerdo con estas cifras, resulta ligeramente mayor el alumnado ubicado como rechazado en los centros escolares privados, tanto para el trabajo en el aula, como para las actividades de ocio.

En cuanto a la relación tipo sociométrico de preferido en el aula según la institución educativa, la cifra más alta se encuentra en la Preparatoria UNEPROOP, donde el porcentaje de alumnado preferido en el aula fue de 11.1%, sobre el total de matrícula de la institución, luego la Preparatoria Kino con 9.1 % y en tercer lugar CECYTES con 7.1%. Durante el tiempo de ocio, la cifra más alta de alumnos/as pertenecientes a la categoría sociométrica de preferidos también corresponde a UNEPROOP, con 7.8%, luego se encuentra CECYTES con 4.8% y a continuación la Preparatoria Kino con 3.9 %.

Sin embargo, hay que señalar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas al comparar el porcentaje de alumnos y alumnas identificados/as en la sociometría como rechazados/as durante la clase, en función de la institución escolar ($\chi^2 = 2.237$, $p= 0.327$) o al comparar la distribución porcentual del tipo sociométrico de rechazado durante el tiempo de ocio según la institución educativa ($\chi^2 = .699$, $p= 0.705$). Es decir, el porcentaje del alumnado rechazado en los distintos grupos, en las tres escuelas consideradas resultó bastante similar. Lo mismo ocurrió al contrastar el porcentaje del alumnado ubicado como preferido (en el espacio áulico y fuera de éste), según la escuela. Por lo que no es posible afirmar la existencia, a partir de los resultados, de una diferencia significativa que indique una correlación entre el aumento o la disminución del número de alumnos/as preferidos/as y rechazados/as en los grupos según el centro escolar.

Por otra parte, al comparar el comportamiento del estatus sociométrico atendiendo al sexo del estudiante, se encontró que la mayor parte de estudiantes rechazados en el aula son hombres: de un total de 34 estudiantes rechazados en el salón de clases (considerando a las tres instituciones), 23 son hombres (67.6%) y 11 son mujeres (32.3%). Este aspecto fue un elemento común en las tres escuelas, donde el porcentaje de varones resultó mayor entre aquellos rechazados en el aula por sus compañeros y compañeras de grupo. Al aplicar el estadístico chi cuadrado el nivel de significancia obtenido ($p < 0.05$), revela una distribución estadísticamente significativa que permite relacionar en este caso el rechazo en el aula con estudiantes del sexo masculino ($\chi^2 = 9.251$, $p = 0.002$). Estos resultados coinciden con los de otros estudios, que señalan que el perfil del alumnado en situación de rechazo es mayoritariamente varón, en una relación de 3/1 respecto a las mujeres (Martín, Monjas, García, Jiménez y Ferrá; 2017). Esta tendencia, pudiera explicarse si se considera que la propensión al juego, acompañada en ocasiones del trato agresivo, parece manifestarse con más frecuencia entre los varones. No hay que olvidar que estos aspectos pueden percibirse como obstáculos que entorpecen la disciplina y el trabajo durante las clases. Sin embargo, lo que constituye un motivo de evitación en un determinado espacio, pudiera convertirse en valor apreciado en otro, pues las relaciones entre iguales están fuertemente mediatizadas por el tipo de actividades que se realizan (Martín y Muñoz, 2009). Mientras en el aula la mayor parte de los rechazados fueron hombres, fuera de ella, ocurrió lo contrario, de un total de 24 estudiantes rechazados durante el tiempo de ocio, 14 fueron mujeres, 58% y 10 hombres, 42%. Podría pensarse que ciertos atributos no bien vistos durante la clase, resultan favorecedores cuando se procura a un compañero de equipo para alguna actividad deportiva o cuando se intenta pasar un buen rato durante el recreo, lejos de las reglas del aula. En cuanto a las preferencias, los resultados indican que la mayor parte de alumnos

preferidos en el aula, pertenece también al sexo masculino (de 26 estudiantes seleccionados como preferidos en el aula, 14 son hombres, 53% y 12 son mujeres, 46%), lo cual llama la atención, sobre todo considerando el predominio de las mujeres en la población escolar. No obstante, la variación porcentual de la preferencia para actividades académicas, teniendo en cuenta el sexo del estudiante, no resultó estadísticamente significativa ($p > 0.05$), como sí lo fue en el caso del rechazo en el contexto áulico ($p < 0.05$).

En otro orden de ideas, al comparar la distribución del tipo sociométrico de rechazado y del tipo sociométrico de preferido según el nivel escolar del alumno o la alumna, los resultados indican un mayor número de estudiantes rechazados por sus pares en los primeros semestres escolares del bachillerato, lo cual pudiera parecer lógico por ser todavía un momento de transición con respecto al nivel escolar precedente, en el que aún se conforman los grupos, aparecen nuevos amigos y también pueden surgir rivalidades. Luego, en los semestres intermedios, decrece la cifra del alumnado rechazado por el grupo, pero también el número de preferidos, para aumentar en los últimos semestres, donde vuelve a incrementarse en ambos casos, quizás por la competitividad que caracteriza al último año, antesala crucial para el ingreso a la Educación Superior. Resultados similares se han obtenido en otros estudios donde se menciona “la fuerte influencia que el contexto aula va adquiriendo sobre la preferencia con los años de escolaridad” (Martín y Muñoz, 2009, 444). No obstante, tampoco se encontró una variación significativa ($p > 0.05$) de los tipos sociométricos preferidos y rechazados en el aula y fuera de ésta, en función del semestre escolar que cursan los y las estudiantes.

5.2 Elementos relacionados con la preferencia en el grupo de clase

En cuanto a los elementos subyacentes al rechazo y a la aceptación grupal en la escuela, las respuestas obtenidas sobre las relaciones en el contexto áulico, indican que tanto las preferencias como los rechazos se encuentran vinculados fundamentalmente con el rendimiento académico del alumno o la alumna. Esto constituyó un aspecto común a todos los grupos estudiados en cada una de las instituciones educativas, mismo que guarda correspondencia con el carácter funcional de las preguntas formuladas. De esta forma se refleja en los gráficos 5.1, 5.2 y 5.3.

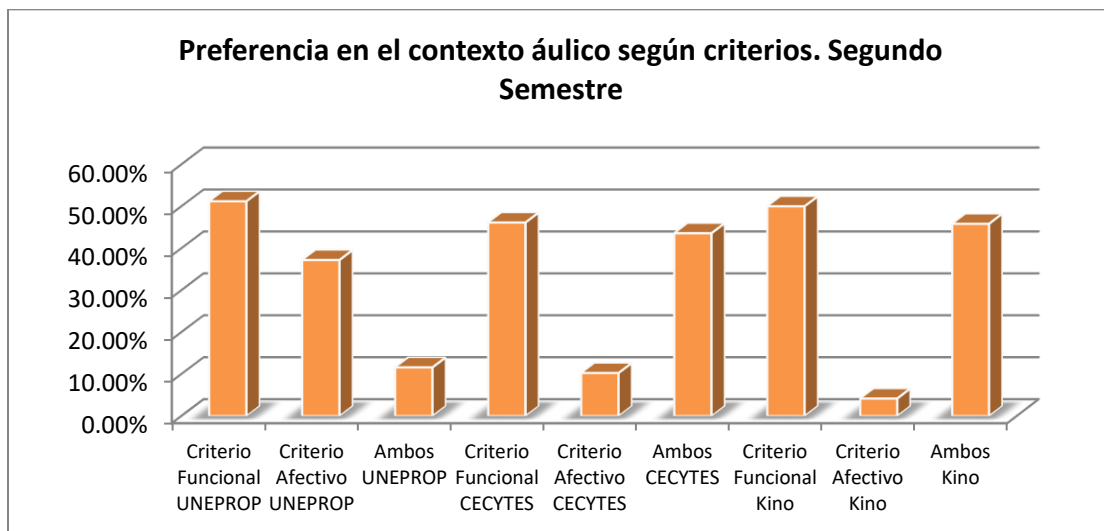


Gráfico 5.1: Preferencia en el contexto áulico según criterios funcionales y afectivos. Segundo Semestre

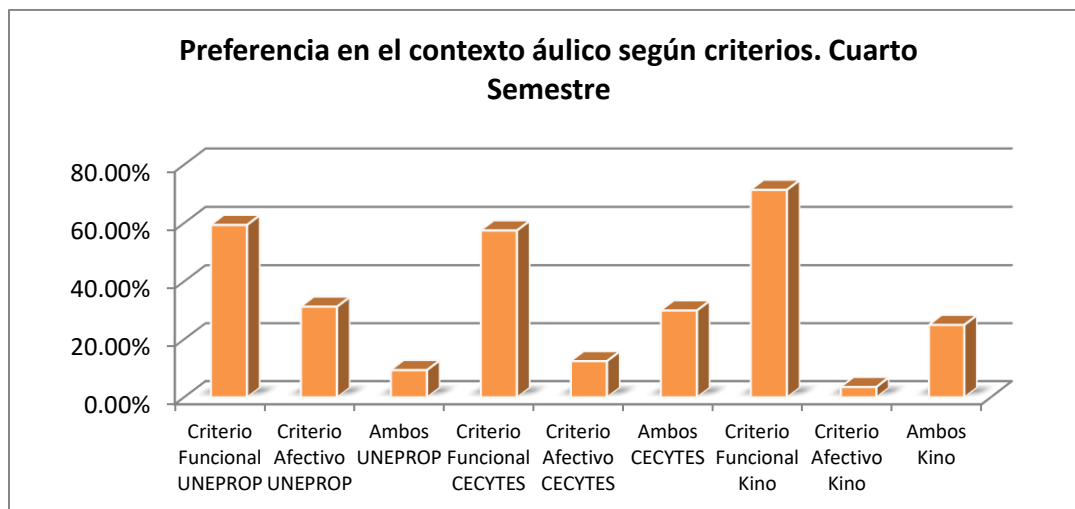


Gráfico 5.2: Preferencia en el contexto áulico según criterios funcionales y afectivos. Cuarto Semestre

Los gráficos anteriores ilustran el predominio del criterio funcional, es decir, cuando se preguntó a los encuestados y a las encuestadas, por qué escogían a unos/as compañeros/as para realizar tareas y proyectos en clase y no a otros/as, en la mayor parte de las respuestas mencionaron características atribuidas a los/as escogidos/as necesarias para lograr el éxito en la realización de actividades propias del contexto áulico, por ello se alude al carácter funcional de los criterios considerados para justificar la selección.

Así, la preferencia en el aula aparece como determinada en primer lugar por la mayor responsabilidad y compromiso que demuestra el o la estudiante con respecto a las actividades escolares. Los y las estudiantes toman en cuenta las cualidades de los miembros del grupo que puedan resultar convenientes en este sentido, como la disposición para trabajar en equipo y para colaborar con otros compañeros y otras compañeras, la existencia de una buena comunicación, la dedicación y la creatividad ante el trabajo, las habilidades para organizarse, por citar algunos ejemplos. Estos aspectos coinciden con los de otros trabajos donde se observa que “la preferencia en la escuela se caracteriza principalmente

por la posición que el alumnado tiene en el contexto formal del aula, relacionado con tareas académicas” (Martín y Muñoz, 2009, 444).

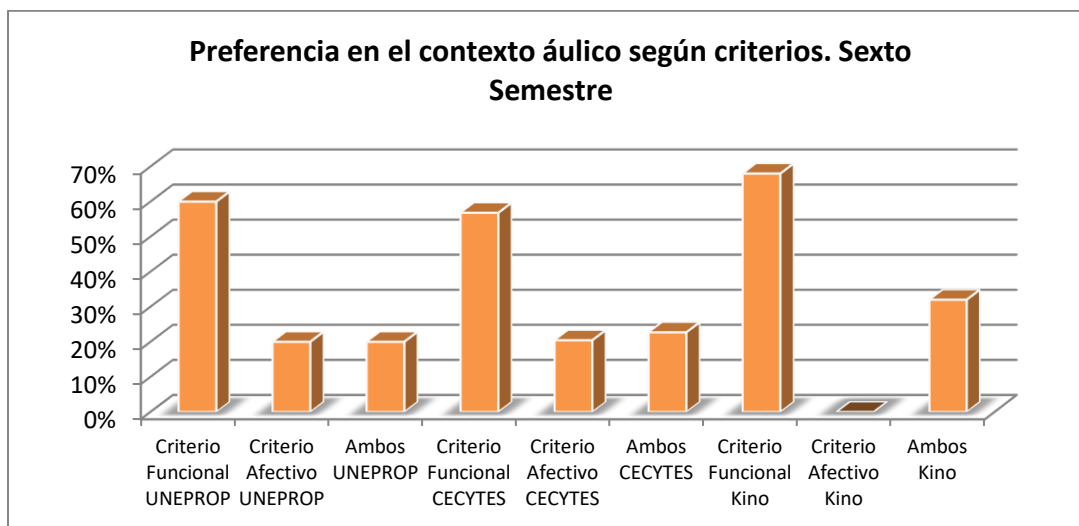


Gráfico 5.3: Preferencia en el contexto áulico según criterios funcionales y afectivos. Sexto Semestre

De este modo fundamentaron varios de los/as encuestados/as la selección de las compañeras y los compañeros que cada uno escoge como preferidos/as para realizar tareas y proyectos en clase:

Son inteligentes y no ando batallando con ellos (Alumno II Semestre UNEPROP, 19/P-M)¹².

Los que se esfuerzan y tienen buenas calificaciones (Alumno II Semestre UNEPROP, 37/R).

Porque son muy responsables y le echan ganas (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 7/R-M).

Porque son personas que sí trabajan en equipo y son responsables (Alumno II Semestre CECYTES, 8/M).

Porque son dedicadas y siempre hacen las cosas con tiempo (Alumna II Semestre Preparatoria Kino, 4/M).

¹² Acerca de los datos anotados en el paréntesis, la cifra se refiere al número del estudiante en el listado del grupo y las iniciales a su tipo sociométrico: preferidos (P), rechazados (R), ignorados (I), controvertidos (C), medios (M). La primera letra mayúscula corresponde al contexto del aula y la segunda al contexto no áulico dedicado a las actividades de ocio. Cuando aparece únicamente una letra, significa que el alumno o la alumna tiene el mismo estatus sociométrico en ambos contextos.

Debido a que no tengo que hacerme cargo de ellos, saben hacer bien las cosas y trabajan adecuadamente (Alumna VI Semestre Prepa Kino, 18/P-M).

Vale señalar que la consideración de aspectos como la responsabilidad, la inteligencia, tener altas calificaciones, saber organizarse y trabajar en equipos, fueron motivos considerados de manera recurrente por estudiantes con destacado rendimiento en sus grupos y con un alto número de nominaciones positivas. Como ejemplo remitimos al primer y al último testimonio, citados en el párrafo anterior, ambos expuestos por estudiantes preferidos en sus grupos de clase. Pero tales criterios se hicieron presentes también en las respuestas emitidas por quienes obtuvieron un alto número de nominaciones negativas (segundo y tercer ejemplo referidos con anterioridad), lo que hace pensar que independientemente del estatus sociométrico, de manera general, los alumnos y las alumnas reconocen los atributos y cualidades más valorados cuando se trata de un “buen estudiante” y procuran trabajar y juntarse con quienes les resulte más ventajoso en este sentido.

En otros casos, al explicar las razones por las que escogieron a algún miembro del grupo, las respuestas combinan los dos elementos, es decir aspectos funcionales y afectivos, dando mayor prioridad a unos o a otros, pero considerando ambos criterios para justificar la selección:

Me las llevo con ellos y trabajan bien en equipo (Alumno II Semestre UNEPROP, 21/P-M).

Son buena onda y muy trabajadores (Alumno II Semestre UNEPROP, 35/M).

Nos llevamos bien, convivimos y podemos trabajar bien sin imprevistos (Alumna IV Semestre CECYTES, 16/M-P).

Son muy buenas amigas, pero más que eso es porque nos coordinamos muy bien y el resultado es muy bueno (Alumno II Semestre Preparatoria Kino, 12 /M).

Por otra parte, también se encontraron emisiones de preferencia en el aula que estuvieron relacionadas únicamente con el aspecto afectivo, es decir, el aprecio, la confianza, la

cercanía, la amistad, sin hacer alusión a ningún aspecto de carácter funcional. De esta manera aconteció en la preparatoria privada UNEPROP, en la cual el criterio de tipo afectivo ocupó el segundo lugar al fundamentar la preferencia; no así en las restantes instituciones, donde después de las respuestas referidas a un criterio funcional, fue mayor la consideración de ambos elementos y en tercer lugar se ubicaron los y las estudiantes que en sus respuestas expresaron únicamente cuestiones afectivas. Esto pudiera explicarse si se toma en cuenta que en la Preparatoria UNEPROP, existe únicamente un grupo de cada semestre escolar, cuestión que anula la posibilidad de los alumnos y las alumnas de interactuar en la escuela con miembros de otros colectivos del mismo semestre y a la vez, contribuye al fortalecimiento de los vínculos afectivos entre los integrantes de un mismo grupo; pero también, la presencia mayor de los aspectos funcionales en la valoración de los pares realizada por el alumnado de los otros dos centros educativos, lleva a considerar que en dichas instituciones, los y las estudiantes se encuentran claramente alineados/as hacia sus profesiones futuras, como es el caso de CECYTES con líneas de formación tecnológica establecidas desde el ingreso al subsistema y también en la Preparatoria Kino, con una distribución organizativa particular de los grupos escolares en los últimos semestres según sus intereses vocacionales.

Algunas respuestas donde únicamente aparece la referencia a los afectos para explicar la preferencia en el aula fueron:

Me llevo muy bien con ellos, sacamos muchas curas (Alumno II Semestre UNEPROP, 17/M).

Porque son mis mejores amigos (Alumno II Semestre UNEPROP, 22/P).

Son mis compas (Alumno IV Semestre UNEPROP, 24/R-M).

Son agradables (Alumno II Semestre CECYTES, 30/M-I).

Porque me caen bien y me divierto (Alumno IV Semestre Preparatoria Kino, 7/M-P).

En la selección de los preferidos para las actividades lúdico recreativas, toman en cuenta sobre todo ciertas características y cualidades de sus compañeras y compañeros que los/las convierten en una buena compañía para disfrutar el tiempo libre en la escuela, donde destacan, por ejemplo, el buen sentido del humor, el ser divertidos/as, agradables, el tener temas en común para entablar una buena plática, entre los mencionados con más regularidad.

Al atender a los resultados del cuestionario sobre atributos percibidos, tanto los preferidos en el aula como en el contexto no áulico, así como en ambos contextos, destacan por tener en común una serie de características, entre las principales, se encuentran:

- Estar dispuesto a ayudar a los demás
- Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros
- Saber comunicarse
- Ser simpático con los compañeros
- Llevarse bien con los profesores

Estas asociaciones permiten inferir que los preferidos por el grupo, además de ser responsables y cumplidores con las tareas de la escuela, se distinguen también por su actitud solidaria, su disposición a brindar apoyo a los demás compañeros y compañeras. Al mismo tiempo, es necesario destacar que son percibidos como estudiantes que mantienen relaciones adecuadas con los y las docentes. En este sentido, tal como indican otras investigaciones, “las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción entre el profesor y el alumno, de modo que, por ejemplo, los adolescentes que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son mejor aceptados por sus iguales y viceversa” (Ladd, Birch y Buhs, 1999; Helsen y cols., 2000, en Estévez et al., 2009,13). De esta manera la relación profesor-alumno, se

vuelve un elemento importante que consideran los y las estudiantes, cuando toman decisiones para aceptar o rechazar a otros pares en el grupo de clase.

5.3 Elementos que conducen al rechazo y a la exclusión en el grupo escolar

En cuanto a los argumentos que utilizan para explicar el rechazo y la exclusión de algunos compañeros y algunas compañeras en el aula, los y las estudiantes toman en cuenta en primer lugar, tal como sucede con la preferencia, criterios de tipo funcional, en este caso, relacionados con aspectos que pudieran obstaculizar el aprendizaje y dificultar el cumplimiento de las actividades escolares. Así mencionan, por ejemplo, las inasistencias sistemáticas, la falta de seriedad para cumplir con las tareas, la propensión al juego o al desorden, problemas para comunicarse con los demás miembros del grupo, la poca disponibilidad para escuchar sugerencias o para trabajar en equipo, entre los más citados:

Porque son burros (Alumno II Semestre UNEPROP, 1/ M).

No trabajan, son flojos y les gustan las cosas fáciles (Alumna IV Semestre UNEPROP, 2/M-I).

Faltan mucho y no hacen nada en clase (Alumno VI Semestre UNEPROP, 10/M).

Porque se ve que son personas con las que se puede batallar al trabajar, que no están pendientes de las cosas (Alumna II Semestre CECYTES, 13/M).

Mala actitud, poca dedicación, mala organización, se hacen como que hacen, pero no hacen (Alumna VI Semestre Preparatoria Kino, 18/P-M).

Tal como se ha señalado en capítulos anteriores, el rechazo y la exclusión aparecen ante quienes son considerados/as como “malas inversiones relacionales” (Leary y Cottrell, 2013), es decir, se evita el establecimiento de vínculos con aquellos o aquellas que son considerados como una pérdida de tiempo y esfuerzo (“no trabajan”, “les gustan las cosas fáciles”, “son personas con las que se puede batallar”, “hacen como que hacen pero no

hacen”), pues su aporte a la relación no resultaría proporcional a lo invertido en ella por los otros miembros (Leary y Cottrell, 2013).

En segundo lugar, refieren criterios de tipo afectivo. Aquí vale recordar la importancia de los procesos empáticos en la interacción (Bezanilla y Miranda, 2012). En estos casos, el rechazo, según indican en las respuestas, se debe únicamente a la falta de simpatía, de entendimiento, a la incomunicación por algo que desagrada y disgusta del otro, pero que muchas veces no saben explicar y lo reducen a “me caen mal” o “porque sí”:

Son bien enfadosos (Alumno II Semestre UNEPROP, 35/M).

Ellos tienen otro rollo (Alumno IV Semestre UNEPROP, 16/ M-C).

Porque casi no me caen y así (Alumna II Semestre CECYTES, 11/M).

No tengo una buena relación con ellos (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 19 /R-C).

Argumentos que son comunes también cuando presentan sus razones para evitar a otros compañeros y a otras compañeras durante el ocio.

Es muy pesado ese morro (Alumno IV Semestre UNEPROP, 5/ M).

Son repugnantes (Alumna IV Semestre CECYTES, 42/M).

Con ellas tuvimos problemas, con él, porque es idiota (Alumna IV Semestre Preparatoria Kino, 26/M).

El rechazo aparece también ante aquellas o aquellos que son percibidos como arrogantes o con aires de superioridad:

Son arrogantes, groseros, mal hablados, ofensivos, caen mal, son desagradables (Alumna IV Semestre CECYTES, 42/M).

Son muy indisciplinados o se creen superiores o muy inteligentes (Alumno II Semestre CECYTES, 1/P-M).

Porque se creen mejor persona que los demás y nos hacen menos (Alumna IV Semestre CECYTES, 25/ M).

Se creen mucho y son muy tontos (Alumno IV Semestre UNEPROP, 20/I).

Otras investigaciones en las que se ha trabajado también con alumnado de media superior (Paulín, 2015) han descrito situaciones donde “no se tolera la ostentación de aquello que el otro no es o no tiene (...). Los jóvenes interpretan que este actuar de los demás busca generar envidia. Por ende, esta pretensión establecería un principio de jerarquización (“querer ser más”) en la igualdad pretendida por los otros” (Paulín, 2015, 1111).

En los ejemplos mencionados, estas expresiones de superioridad percibidas (“se creen superiores”, “se creen mejor persona”, “se creen mucho”) a partir de pretendidas cualidades personales y/o sociales (“se creen muy inteligentes”, “se creen mejor persona”) son interpretadas como señal de menosprecio (“nos hacen menos”) debido a que las cualidades pretendidas se asumen como superiores frente a las de todos (Paulín, 2015).

Otros rechazan a los que consideran como “raros”, ya sea por su personalidad, su carácter o sus gustos. Son percibidos como “diferentes”:

No me la llevo mucho y hablan de cosas raras (Alumno II Semestre CECYTES, 26 M-I).

Porque la Bray tiene una actitud muy rara y es como muy rarita y con el Celaya porque también tiene una actitud muy extraña como si fuera un autista (Alumno II Semestre Preparatoria Kino, 3/M).

Somos diferentes y no nos entendemos (Alumno IV Semestre UNEPROP, 4/ I).

Porque somos muy diferentes (Alumno II Semestre Preparatoria Kino, 14/M).

La diferencia se revela entonces, como un elemento que separa y divide, el otro distinto, se asume como razón para apartar y evitar.

Por otra parte, aquellos/as que obtuvieron un alto número de rechazos, al responder al cuestionario también explicaron sus razones para evitar a otros/as, las cuales en muchos aspectos resultan muy similares a las que ofrece el resto del grupo, en lo que pudiera interpretarse como un rechazo mutuo, donde de igual forma se esgrimen motivos de carácter actitudinal y cognitivo:

Demasiado irresponsables (Alumno IV Semestre UNEPRO, 12/R).

Porque no los soporto (Alumno II Semestre UNEPRO, 42 /R).

Porque son de lo peor y siempre les gusta ser lo mejor y sin modales ni educación, porque hacen cosas que no me parecen correctas (Alumno VI Semestre UNEPRO, 13/R).

No les agrado. No me agradan, no me entienden (Alumno II Semestre CECYTES, 7/R-C).

Su intelecto es muy bajo, su léxico es lamentable y una capacidad muy baja. Su presencia es molesta pues no están conscientes de sí mismas ni de su entorno (Alumno VI Semestre Kino, 2/ R-M).

Los tres primeros ejemplos, corresponden a estudiantes rechazados en el aula y fuera de ella, quienes en sus respuestas se refieren a otros compañeros, que al igual que ellos, alcanzaron un alto número de nominaciones negativas. Coinciden así los criterios utilizados para fundamentar la evitación de aquellos, a quienes también gran parte del grupo rechaza. De modo que estos alumnos, sociométricamente rechazados, tienen claro, las cualidades y comportamientos que resultan inadecuados para el desarrollo de las actividades escolares. Así, al igual que el resto del grupo, participan de una selectividad relacional que a primera vista parece estar justificada.

En los dos últimos ejemplos, las respuestas pertenecen a alumnos rechazados en clase, quienes aluden a otros pares con estatus sociométrico medio, e incluso preferidos, pero con los cuales no existe una buena relación. Así encontramos, no sólo la mención de aspectos directamente vinculados al trabajo académico (el intelecto, el léxico, las capacidades) sino que se aprecia un matiz más profundo y personal (“no me agradan”, “su presencia es molesta”) que parece ser resultado de una antipatía mutua (“no les agrado”) lo cual delata la falta de sintonía y los motivos para rehuir a la posibilidad de convivencia.

En cuanto a los atributos del cuestionario que perceptivamente relacionan con los rechazados, destacan los siguientes:

- Ser desagradable con los demás
- No entender a los demás
- Su agresividad
- Llevarse mal con los profesores
- Ser inmaduro

Las respuestas al cuestionario de atributos perceptivos, muestran en diversos casos, coincidencias entre la percepción grupal y la autopercepción del sujeto identificado con determinado atributo. Así, por ejemplo, estudiantes que tienen pocos amigos en el salón, o que tienen problemas de agresividad o problemas para comunicarse, lo manifiestan en sus respuestas en un ejercicio de autorreconocimiento que coincide con la opinión grupal (Alumno II semestre CECYTES 7/ R-C, alumna VI Semestre Preparatoria Kino 1/R, alumno VI Semestre Preparatoria Kino 2/R-M, alumno II Semestre Preparatoria UNEPROP 42/R).

Varios escolares que destacan en el cuestionario de atributos perceptivos por su agresividad, obtienen en la sociometría un alto número de rechazos de los restantes miembros del grupo (Alumno II Semestre Preparatoria UNEPROP 42/R, alumna II Semestre Preparatoria Kino 23/R, alumno II Semestre CECYTES, 28/R, alumno VI Semestre CECYTES, 18/R-C). Si bien en algunos contextos estos comportamientos pudieran fungir como estrategias para la búsqueda de poder y estatus dentro del grupo de iguales (Slee y Rigby, 1993, en Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008), y resultar consecuentes con ciertas representaciones que los adolescentes construyen sobre la masculinidad asociada con rasgos de dureza, agresividad y confrontación (Mejía, 2015, 1083), los resultados obtenidos muestran que los comportamientos más o menos violentos de los y las estudiantes, intervienen en el grado de afiliación con sus compañeros/as de grupo, pero de un modo que lleva al grupo a descartar y a evitar a aquellos/as que destacan por su agresividad. Asimismo, no hay que olvidar que

el comportamiento violento de un estudiante “mina la calidad de la relación con el profesor y ésta, a su vez, se relaciona directamente con el grado de aceptación social que presenta el alumno/a” (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008, 233).

Al igual que sucede a la hora de escoger a los preferidos en el aula, cuando se trata de evitar a otros/as compañeros/as, la relación con el profesorado vuelve a aparecer como un factor importante. De acuerdo con los resultados, aproximadamente 12 % del alumnado rechazado en el aula, es percibido por sus compañeros/as como estudiantes que se llevan mal con los y las docentes. Además hay que señalar que cerca del 90 % de quienes fueron identificados por sus pares como estudiantes que tienen una mala relación con el personal docente, resultó ser del sexo masculino; sólo en un grupo escolar de los nueve grupos encuestados, se identificó a una mujer con este atributo, lo que pudiera explicar la tendencia a que los rechazados en el salón de clases sean en su mayoría varones, pues son precisamente los varones quienes muestran con más frecuencia una fuerte resistencia a la autoridad de los maestros (Phoenix, 2004, en Mejía, 2015). No hay que olvidar que los y las docentes generan expectativas sobre los alumnos y las alumnas a partir de información de diversa índole (académica, psicológica, social, física), que comunican de manera indirecta al resto del alumnado. Razón por la cual, la calidad de la relación entre los y las estudiantes con el profesor o la profesora, determina en un alto grado la percepción positiva o negativa que sobre los mismos emiten el resto de los integrantes del grupo (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008).

En sentido general, se observa que tanto la preferencia como el rechazo resultan mayores durante la realización de actividades formales propias del contexto áulico y tienden a disminuir fuera del salón de clases durante el tiempo de ocio. Así lo ilustran las siguientes

gráficas donde es posible observar en todos los semestres una mayor cantidad de alumnos y alumnas escogidos/as por sus compañeros y compañeras para trabajar durante la clase y un descenso de la selectividad cuando se trata de pasar el tiempo libre (Gráfico 5.4).

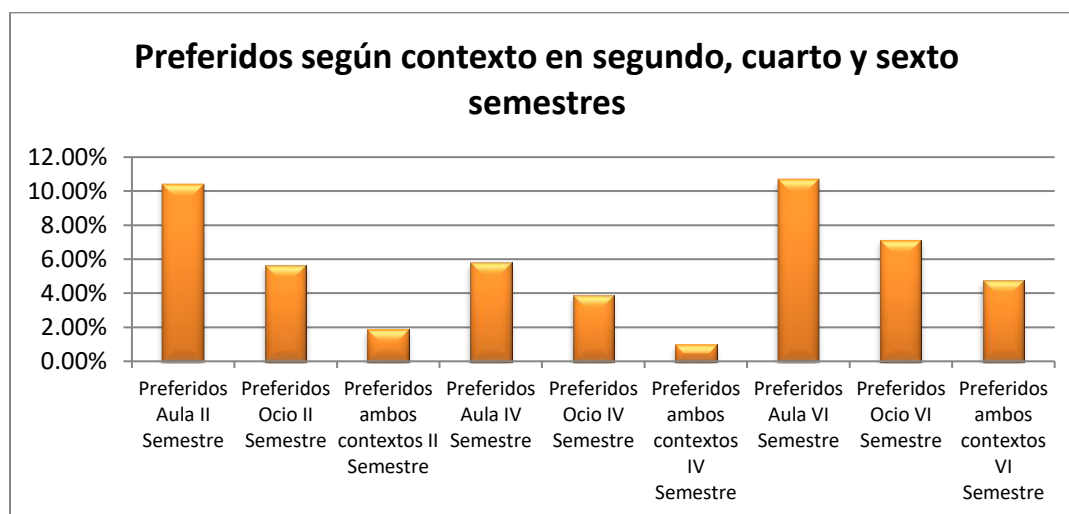


Gráfico 5.4: Preferidos según contexto en cada semestre

De igual forma, la cifra de estudiantes rechazados disminuye fuera del salón de clases en los distintos semestres (Gráfico 5.5). Esto lleva a considerar que la selectividad relacional en los grupos estudiados resulta mayor en el ambiente áulico, en cierto modo más competitivo y donde existe un mayor control por parte del profesorado en el cumplimiento de las actividades curriculares y de las normas disciplinarias; fuera del aula, el ambiente se torna más libre y la posibilidad de convivir con miembros de otros grupos escolares aumenta.

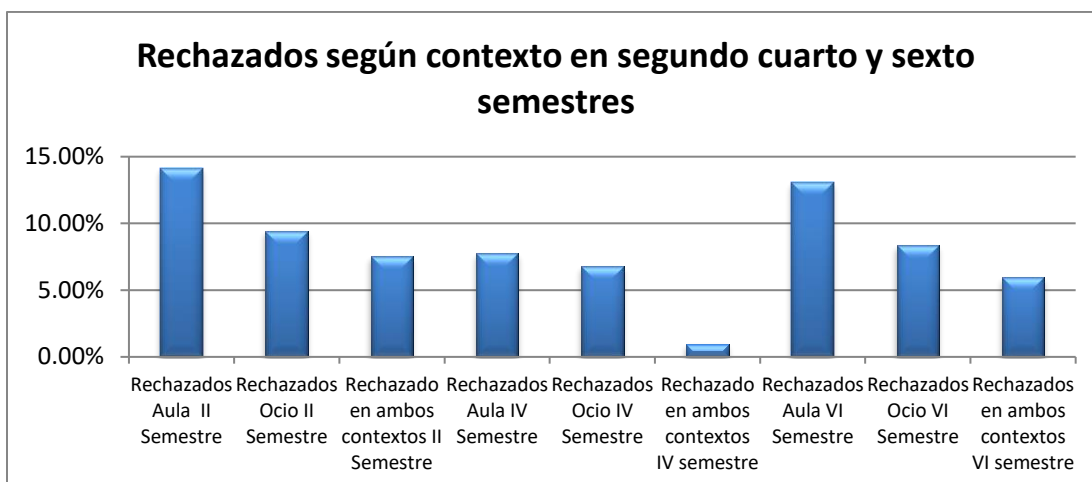


Gráfico 5.5: Rechazados según contexto en cada semestre

No obstante, se observó también que algunas de las elecciones que realizan en el aula, se replican fuera de ella. Así se encontró que en cinco de los nueve grupos encuestados hubo coincidencias entre algunos de los alumnos y algunas de las alumnas que resultaron preferidos para trabajar durante la clase y aquellos/as que obtuvieron mayor número de nominaciones positivas durante el tiempo de recreo o esparcimiento (Gráfico 5.6).

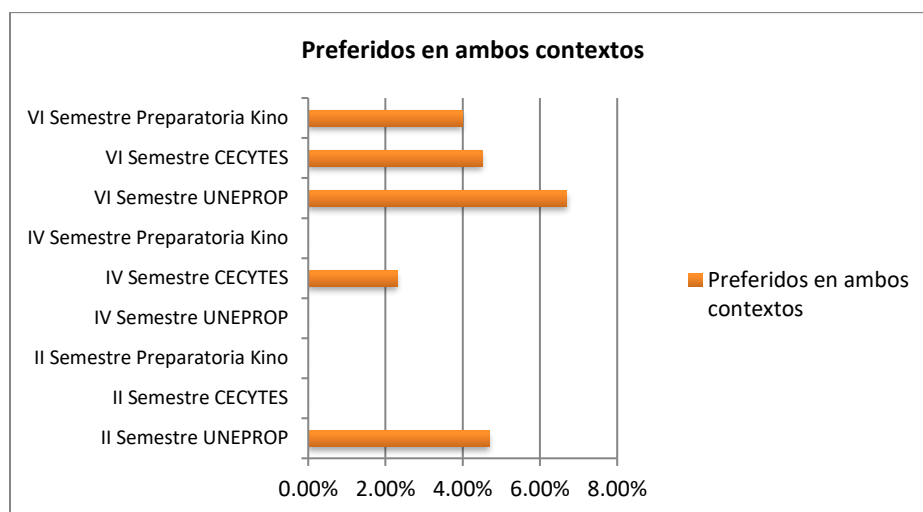


Gráfico 5. 6: Preferidos en ambos contextos para cada grupo

Mientras, en cuatro grupos no hubo coincidencias en cuanto a las preferencias. Sin embargo, en ningún caso un/a estudiante preferido/a en un contexto fue rechazado/a en

otro. Su estatus sociométrico varió, pero sin pasar a ser sociométricamente rechazado. El gráfico 5.6 muestra además el porcentaje del alumnado preferido en ambos contextos, correspondiente a cada uno de los grupos según el semestre y escuela. En términos generales, 20% de quienes fueron identificados sociométricamente como preferidos, fueron nominados como preferidos en ambos contextos (7 de 35), aunque si se compara esta cifra con el total de estudiantes de la muestra, sólo 2.4% resultó seleccionado como preferido en ambos contextos (7 de 293 estudiantes) ante 12% de estudiantes preferidos (35 de 293). Lo que invita a pensar que la preferencia está fuertemente mediatizada por el contexto y las actividades específicas de cada espacio, como se ha indicado con anterioridad. Cuando se atiende a los atributos que caracterizan a estos/as alumnos/as con mayor número de nominaciones positivas en el aula y en otros espacios, encontramos que son percibidos/as por sus pares como personas que están dispuestas a ayudar a los demás y que tienen muchos amigos/as; cualidades que lógicamente ayudan a comprender la popularidad y la preferencia de los escogidos/as.

En lo que respecta al rechazo, se ha de mencionar su carácter transcontextual, es decir que una alumna o un alumno rechazado en un contexto tiene amplias posibilidades de ser rechazado en otro (Martín y Muñoz, 2009). El gráfico 5.7 muestra cómo en siete de los nueve grupos encuestados hubo coincidencias entre alguno de los alumnos o alguna de las alumnas rechazadas en el salón de clases y fuera de este espacio, durante la realización de otras actividades. Es posible observar también el porcentaje de estudiantes rechazados en ambos contextos, sobre la matrícula total de cada grupo en los distintos semestres e instituciones analizados.

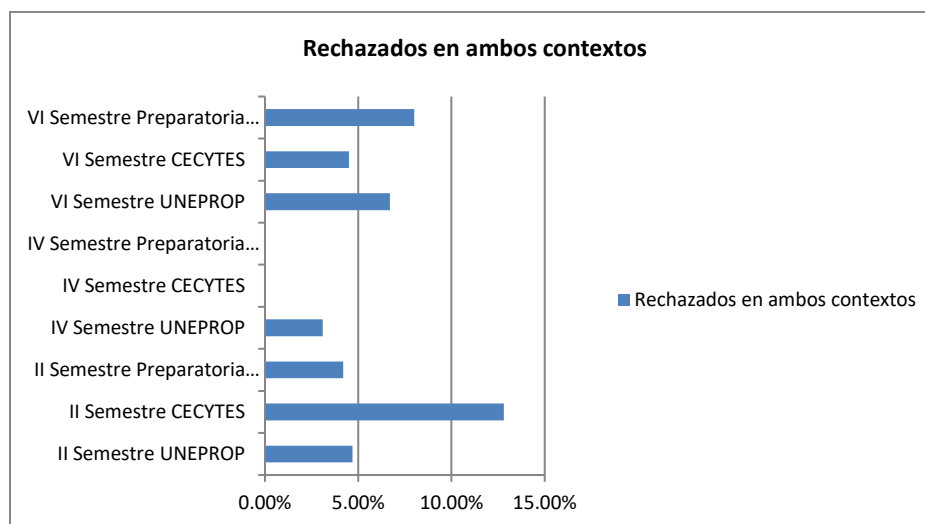


Gráfico no 5.7: Rechazados en ambos contextos para cada grupo

De un total de 44 estudiantes rechazados, considerando todos los grupos y escuelas, 14 resultaron sociométricamente rechazados en ambos contextos, es decir 31.8 %. La cifra de quienes resultaron rechazados en ambos contextos es mayor que la concerniente a la preferencia en ambos espacios, antes analizada. Las alumnas y los alumnos rechazados en ambos contextos pueden ser objeto de un aislamiento mayor, pues se reduce su posibilidad de interacción, no sólo durante la clase sino también en el horario de recreo. Así por ejemplo, encontramos estudiantes como el no. 37 del segundo semestre de la Preparatoria UNEPROP que obtuvo 23 rechazos durante la clase y 24 durante el tiempo de ocio y en cambio no obtuvo ninguna nominación positiva ni dentro ni fuera del aula. Caso similar es la estudiante no. 1 del sexto semestre de la Preparatoria Kino, con 6 rechazos en el aula y 5 en el recreo, y sin ninguna elección favorable por parte de sus compañeras y compañeros de grupo. En cuanto a los atributos relacionados con las y los rechazados en ambos contextos, se encontró que 28.4 % son percibidos/as por sus pares como personas que se comportan de manera desagradable y que no entienden a los demás; 21.4 % es percibido como un individuo que destaca por su agresividad. Igual porcentaje, 21.4 % es percibido como

persona que tiene problema para comunicarse y 14.2 % por tener pocos amigos. Esto coincide con los resultados de otras investigaciones que indican que el alumnado rechazado se caracteriza por “la inmadurez, ansiedad e incluso agresividad o aislamiento, dificultades de gestión emocional y en la interpretación de las señales sociales, con escasas conductas de ayuda hacia los demás” (Martín, Monjas, García, Jiménez y Ferrá, 2017, 4806). Es decir, se trata de un alumnado cuyas dificultades no se limitan a habilidades propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que enfrentan también problemas para desenvolverse socialmente.

5.4 Las redes de interacción y su conformación

El procesamiento de los resultados del cuestionario sociométrico permitió construir las representaciones gráficas de las dinámicas de interacción en los diferentes grupos: los sociogramas. En éstos es posible apreciar las reciprocidades que se establecen entre los distintos alumnos y alumnas tanto para la preferencia, como para el rechazo.

Los sociogramas se incorporan al documento en calidad de anexos. No obstante, a continuación, se presentan algunos ejemplos, para ilustrar ciertas observaciones de interés que permiten responder a la pregunta ¿quién escoge a quién?

El análisis de los sociogramas revela que los subgrupos que se constituyen al interior del grupo escolar para trabajar durante la clase, generalmente son conformados por alumnos y alumnas que comparten estatus sociométricos muy similares. Es decir, aquellos/as que reciben menores cantidades de elecciones favorables para trabajar con sus compañeros y compañeras, se ven constreñidos a agruparse con otros miembros que enfrentan la misma situación. De modo semejante se comporta la preferencia, las alumnas y los alumnos percibidos como responsables y con mejor rendimiento académico, procuran asociarse con

otros que reciben, generalmente, un grado similar de aceptación por parte del grupo. Cuestiones de interés cuando se atiende a la formación escolar de estas y estos estudiantes en su dimensión académica, sobre todo porque son elementos que de alguna manera pudieran no ser favorables para quienes presentan algún rezago, al limitar sus posibilidades de interacción a otros miembros del grupo con iguales problemas de aprovechamiento y que disminuyen la posibilidad de que encuentren en las alumnas y los alumnos más aventajados ese apoyo fundamental descrito por el constructivismo socio-cultural, donde el aprendiz que ya domina un saber o un procedimiento, ayuda a aquel otro que aún no lo consigue a transitar desde su zona de desarrollo real a su zona de desarrollo potencial, acompañándolo en el proceso, sirviéndole de modelo, guía y colaborador.

Por ejemplo, en el segundo semestre de la preparatoria UNEPROP (Figura 5.1), se observa que alumnos rechazados por el grupo en el contexto áulico (no. 41, y no. 42) debido a problemas de disciplina y/o aprovechamiento, forman redes entre sí, e incluso así lo explican en sus respuestas:

Casi no convivo con nadie (Alumno II Semestre Preparatoria UNEPROP, 41/R-M).

Es el único al que conozco bien (Alumno II Semestre Preparatoria UNEPROP, 42/R).

Mientras que los preferidos hacen lo mismo al emitir sus elecciones (no. 19 escoge al no. 9, al no. 38 y al no. 13 y viceversa, los cuatro tienen promedios altos y cuentan con muchas elecciones como preferidos en el grupo durante la clase).

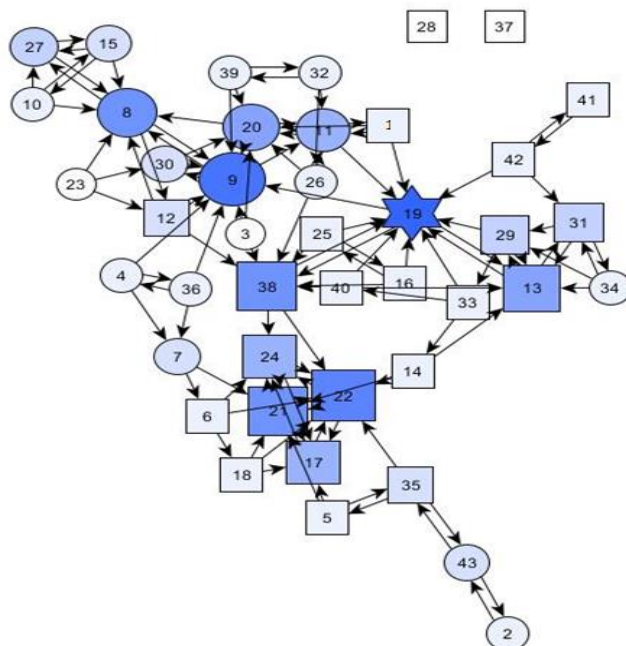


Figura 5.1: Sociograma de preferencias contexto áulico segundo semestre Preparatoria UNEPROP¹³

Hay otros estudiantes que no reciben ninguna elección por parte de sus compañeros/as para trabajar en el aula y tampoco emiten preferencias; estos resultan excluidos. En la representación gráfica se observa tal situación con los estudiantes no. 28 y no. 37, este último rechazado en ambos contextos por el grupo.

Algo semejante sucede en el sexto semestre (Figura 5.2), grupo con un aprovechamiento notablemente bajo, cuyo promedio general en el primer semestre del curso 2017-2018 fue de 74.98 puntos y donde se observan dinámicas de interacción grupal análogas a las ya referidas. Así, por ejemplo, se establecen redes entre los y las estudiantes con mejores calificaciones (no. 12, no. 3, no. 5) y del mismo modo se agrupan los estudiantes con peor aprovechamiento y disciplina: no. 7 (promedio de 76), no. 6 (promedio de 56.75) y no. 2, (promedio de 68.87). En otros casos, ni siquiera reciben rechazos por parte de sus pares y

¹³ A mayor tamaño de la figura y a mayor intensidad del color, mayor número de elecciones positivas recibidas como preferido por el grupo y viceversa.

aparecen como ignorados desde el punto de vista sociométrico: no. 11, estudiante que se encuentra repitiendo el sexto semestre, y el no. 15, estudiante recién incorporado al grupo.

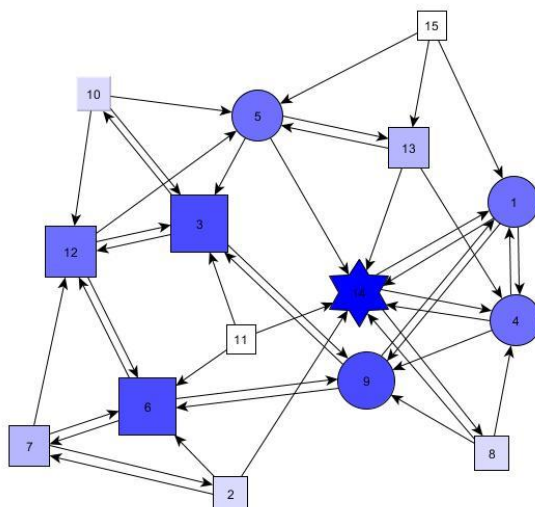


Figura 5.2: Sociograma de preferencias contexto áulico sexto semestre Preparatoria UNEPROP

El análisis de los sociogramas invita a considerar también a las situaciones donde alumnas/os rechazadas/os escogen a compañeros o compañeras con mejor aprovechamiento en el aula, pero no encuentran reciprocidad en las elecciones que realizan aquellas o aquellos. Así ocurre por ejemplo, en el sexto semestre de la Preparatoria Kino (Figura 5.3), donde el estudiante no. 7, con 9 rechazos en el salón, selecciona para trabajar en clase a sus compañeras no. 16, no. 6 y no. 9, preferidas todas durante la clase y encontrándose entre ellas la estrella sociométrica con mayor número de elecciones, sin embargo, el estudiante no. 7 no recibe ninguna elección por parte de aquellas, ni de ningún otro miembro del grupo.

facultades intelectuales, por lo que de alguna manera se responsabiliza a la persona de su fracaso en la escuela, en detrimento de su autoestima social, en gran medida dependiente de los juicios y expectativas que los otros pares comparten entre sí. Por otro lado, no se consideran acerca de ello a otros factores importantes, de carácter social, económico, cultural y educativo, que ayudarían a explicar los comportamientos disruptivos y el bajo aprovechamiento de muchos estudiantes, quienes precisamente por tal motivo, requieren del contacto con otros para contrarrestar tales carencias. Y así se ha señalado desde algunos trabajos que subrayan la importancia de la mezcla social en el aula y la necesidad de evitar la homogeneización sobre todo cuando se trata de un alumnado que pudiera considerarse en desventaja (Ballester y Vecina, 2011).

Algunos de los y las estudiantes que obtuvieron alto número de rechazos en los grupos de la preparatoria UNEPROP y que aparecen en los sociogramas con un bajo nivel de interacción social durante la clase, resultaron bajas de la institución meses después. Así tenemos que los alumnos no. 28, no. 41 y la alumna no. 43, del segundo semestre (Figura 5.4), no continuaron sus estudios en la preparatoria. Igualmente, en el sexto semestre, los alumnos no. 7 y no. 8 con estatus sociométrico de rechazados en el aula, causaron baja de la institución (Figura 5.5).

estudiantes en el contexto áulico, como un indicador a considerar en tanto útil predictor sobre las posibilidades de enfrentar problemas mayores a mediano-largo plazo.

Por último, el análisis de los sociogramas permite observar también que los conjuntos intragrupalen tienden a configurarse entre miembros del mismo sexo (se observó en 14 de los 18 sociogramas referidos a la preferencia, es decir 80%), siendo común la agrupación de mujeres con mujeres y de hombres con hombres, aunque esto no significa que no puedan aparecer pequeños conjuntos mixtos o elecciones de alumnos hacia alumnas y viceversa. Se presenta como ejemplo la figura 5.6, donde los círculos representan a las alumnas y los cuadrados a los alumnos. Lo señalado ocurre por igual en el aula y fuera de ella (Figura 5.7). Esto lleva a pensar en el sexo como un elemento que favorece la identificación endogrupal y en este sentido, “la identidad endogrupal ayuda a construir cooperación (...)”, por lo que se espera que “grupos del mismo sexo tengan más éxito que grupos mixtos” aunque, algunas investigaciones “sugieren que el sexo no parece funcionar como un endogrupo” (Linville, Fisher y Salabey, 1989, citado por Palacín, 1998, 107). Al menos en lo que respecta a la preferencia entre pares en los grupos analizados, al parecer sí constituye un factor considerado para la agregación.

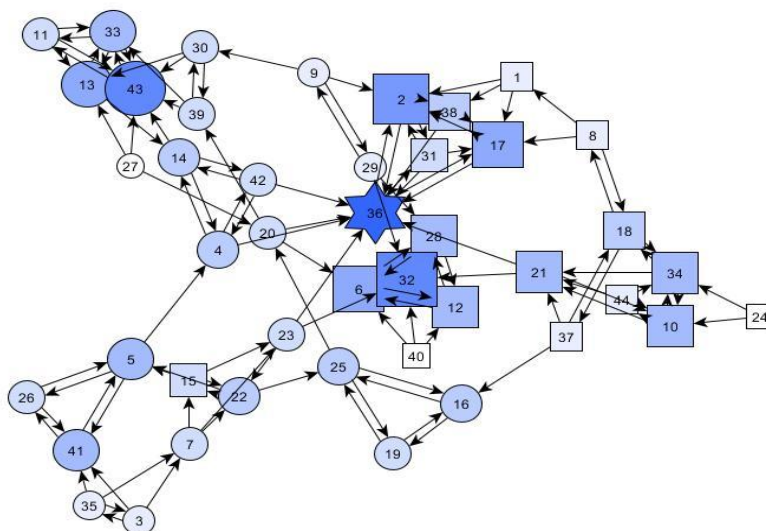


Figura 5.6: Sociograma de preferencias contexto áulico sexto semestre CECYTES

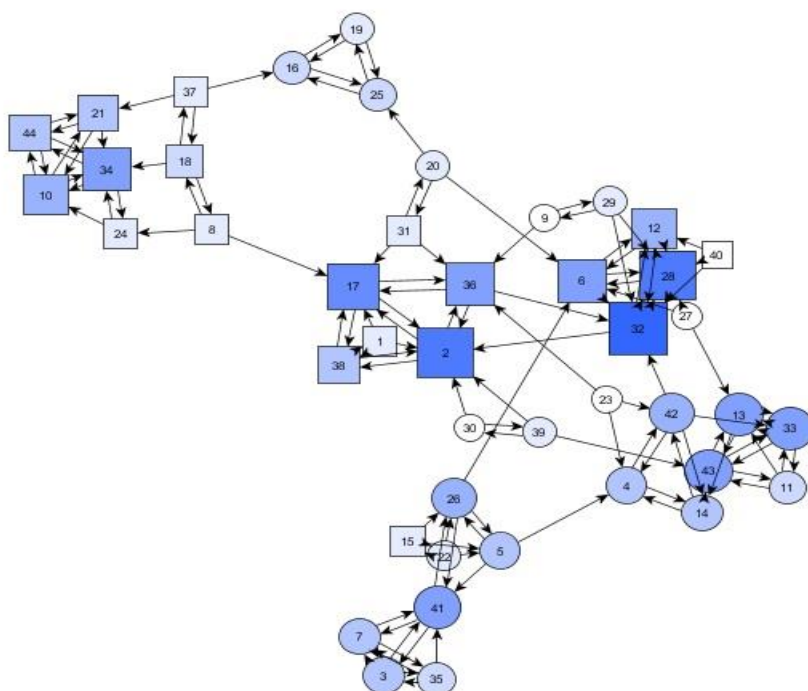


Figura 5.7: Sociograma de preferencias durante el recreo sexto semestre CECYTES

En lo que concierne al rechazo y la exclusión entre pares y su relación con el sexo, algunos estudios indican que las mujeres se involucran en comportamientos más excluyentes que los hombres (Fanger et al. 2012, citado por Wainryb, Komolova y Brehl, 2014), otros

señalan que las féminas tienen menos probabilidades que los varones de participar en prácticas de exclusión en algunos contextos, pero es igualmente probable que lo hagan en otros (Underwood et al., 2004, en Wainryb, Komolova y Brehl, 2014). Ahora bien, cuando se analizan las representaciones para conocer si el rechazo ocurre más entre pares del mismo sexo o del sexo opuesto, las figuras muestran un comportamiento irregular (Figuras 5.8 y 5.9).

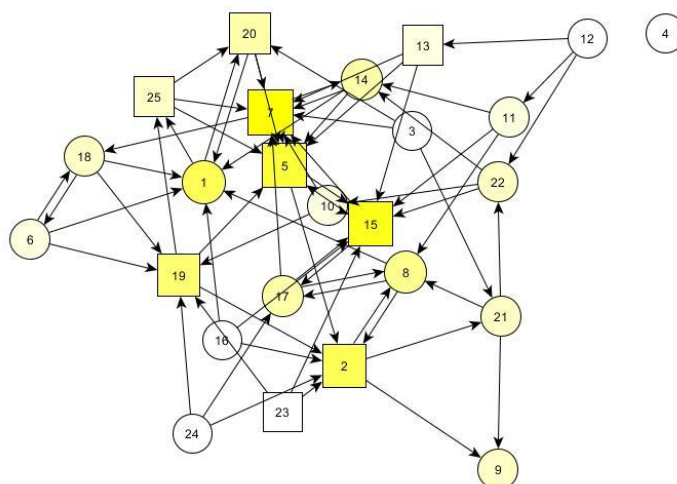


Figura 5.8: Sociograma de rechazos contexto áulico sexto semestre Preparatoria Kino

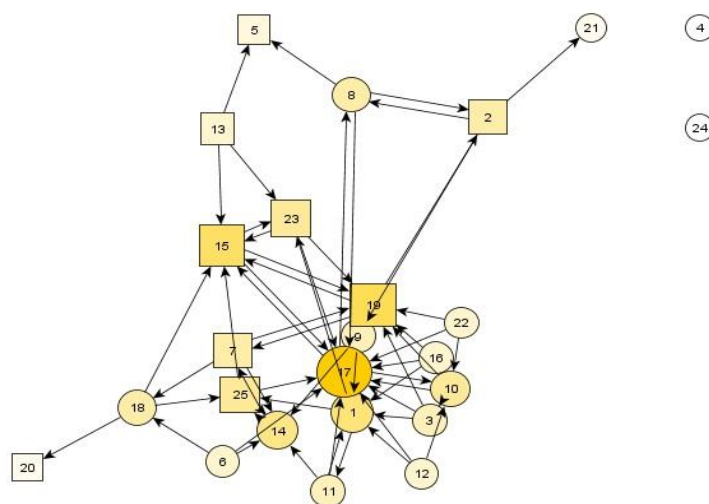


Figura 5.9: Sociograma de rechazos durante el recreo sexto semestre Preparatoria Kino

Mientras en algunos conjuntos el rechazo pareciera ocurrir con mayor énfasis entre personas del mismo sexo, en otros se muestra indistintamente entre alumnos y alumnas, sobre todo si se observa a los o las estudiantes con mayor número de rechazos (figuras de mayor tamaño y de color amarillo más intenso) donde es posible apreciar que los rechazos recibidos proceden tanto de miembros del mismo sexo como del sexo opuesto. De manera general, el patrón mixto de los rechazos emitidos y recibidos dificulta la generación de hipótesis direccionales en este sentido.

Conclusiones

En la primera etapa metodológica se pudo identificar en cada semestre escolar, por medio de la sociometría, a los y las estudiantes según su tipo sociométrico (preferido, medio, rechazado, ignorado o controvertido). Esto permitió ubicar los casos de rechazo y exclusión al interior de cada grupo. Además, fue posible, a partir de las respuestas obtenidas, conocer los motivos que acompañan a la aceptación y al rechazo en las interacciones grupales, atendiendo así directamente a uno de los objetivos específicos de la investigación.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas al comparar la distribución porcentual de los tipos sociométricos de preferidos y rechazados, en función de la institución educativa y del semestre escolar. Sí resultó estadísticamente significativo el predominio de sexo masculino entre los estudiantes rechazados en el contexto áulico, lo que coincide con los resultados de otros estudios.

En todos los grupos estudiados, la mayor parte de los/as encuestados/as manifestó tomar en cuenta, tanto para la aceptación como para el rechazo en el aula, en primer lugar, al rendimiento académico de sus compañeros y compañeras de grupo. Mientras que en el

contexto no áulico, la preferencia y el rechazo dependen en mayor medida de factores afectivos.

El rechazo entre pares resultó más frecuente durante las actividades desarrolladas en el aula que durante las actividades de ocio desarrolladas en el tiempo de recreo.

Por otra parte se observó que varias de las elecciones que realizan en el aula, tanto para la preferencia como para el rechazo, se replican fuera de ella, combinándose así motivos funcionales y afectivos al integrar y al excluir.

Fue posible además construir las representaciones gráficas para analizar las interrelaciones entre los miembros de cada grupo, tanto en el caso de las preferencias como de los rechazos, durante el desarrollo de las actividades escolares y durante el tiempo de recreo.

Los subgrupos que se forman en el grupo de clase, tienden a configurarse entre estudiantes con estatus sociométricos similares, lo que puede ser desfavorecedor, sobre todo cuando se trata de alumnas/os con problemas de aprovechamiento académico y disciplina.

Algunos/as de los y las estudiantes que aparecen como aislados/as o rechazados/as en los resultados de la sociometría causaron baja de la escuela tiempo después; esto permite inferir cierta relación entre el fenómeno del rechazo y la exclusión en el grupo de iguales y la deserción.

Lo referido con anterioridad ofrece información de importancia que se relaciona con uno de los objetivos de la investigación, dirigido a comprender las posibles implicaciones de las prácticas de exclusión entre los pares estudiantes y su formación. En esta primera etapa metodológica se encuentran elementos que permiten atender a esta relación, sobre todo en la dimensión académica de la formación.

Capítulo VI

Características de la exclusión en las interacciones del grupo escolar

El sexto capítulo presenta los resultados correspondientes a la segunda etapa metodológica. Por lo tanto, se compone de información obtenida a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a aquellas y aquellos estudiantes que en la sociometría obtuvieron un alto número de rechazos o resultaron identificados sociométricamente como ignorados en sus grupos. Asimismo también fueron entrevistados algunos y algunas estudiantes que alcanzaron un alto número de nominaciones positivas por parte de sus compañeros y compañeras. Con ello se procuró atender a los objetivos y dar respuesta a las preguntas de investigación, al profundizar en los modos que utilizan los y las estudiantes para excluir a otros en sus interacciones diarias en la escuela, analizando ¿cómo se excluyen?, pero además, ¿cómo viven la exclusión?, ¿qué sentidos otorgan a estas situaciones?, para comprender ¿cómo se implican esas prácticas excluyentes en su formación?

Teniendo en cuenta tales cuestiones, la organización de los contenidos del capítulo se centró en tres aspectos fundamentales: el ambiente de los grupos donde se inscriben las situaciones de exclusión, los sujetos que participan en las mismas y las interacciones excluyentes.

Por último y para cumplimentar la estrategia metodológica, se presenta un apartado de conclusiones, donde a partir de la contrastación de los resultados de la primera y la segunda etapa se formularon las conclusiones generales de la investigación.

6.1 Clima o ambiente del grupo escolar: el contexto inmediato

Al indagar en las entrevistas en cuanto al clima propio del grupo y cómo lo podrían describir, gran parte de los/as entrevistados/as, con independencia del semestre que cursaran o de la escuela de la que se tratase, describió un ambiente caracterizado por la fragmentación, la división grupal, debido a la presencia de diferentes subgrupos al interior del grupo de clase:

El salón se divide en muchos grupos: habladores, pesados y serios... no ponen atención, distraen a los que deseamos aprender (Alumna II Semestre UNEPROP, 36/ M-R).

Cada quien tiene ahí uno con quien se lleva (Alumna II Semestre CECYTES, 6/R).

Básicamente no estamos en sincronía como grupo (Alumno II Semestre Kino, 9/C-R).

Es un grupo superfragmentado. No hay muchos problemas, pero cada quien está en lo suyo (Alumno VI Semestre CECYTES, 36/ P-M).

Otras y otros estudiantes consideraron que en sus grupos había un buen ambiente, aunque no exento de problemas:

Buen clima, pero hay personas que sí se pasan, son muy dañistas (Alumno II Semestre UNEPROP, 16/ I-M).

Se llevan bien. Hay desmadre cuando estamos todos juntos (Alumno VI Semestre CECYTES, 10 /C).

Igualmente, las respuestas dan cuenta de la existencia de conflictos intragrupal y la continua discrepancia entre los miembros de los diferentes subgrupos. Fue común la alusión al mal comportamiento de algunos compañeros y algunas compañeras que impide aprovechar al máximo las clases, por los “desmadres”, las “groserías” y el trato “irrespetuoso”:

Me hablan sólo para reírse, hay mucha burla y agresividad (Alumno II Semestre CECYTES, 7 /R-C).

Muchas veces no quieren ni hablar entre sí (Alumno II Semestre CECYTES, 35 /P-M).

No es ambiente bueno. Se la llevan mal, gritando. Son cizañosas. No hay buen clima (Alumna IV Semestre CECYTES, 34 /R-M).

Algunas de las respuestas referidas al clima o ambiente del grupo escolar, indicaban que lo ocurrido en el salón forma parte de lo que es “normal” o “típico” en las relaciones entre los y las adolescentes o en los grupos de clase:

Normal. Casi no me la llevo con nadie. Me la llevo con cuatro o cinco (Alumno VI Semestre CECYTES, 1/I).

Nos llevamos bien. Lo básico, discusiones (Alumno VI Semestre CECYTES, 34 / C).

Como es normal entre los adolescentes. Bueno, pero no somos muy unidos. Más como por grupitos (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 7/R-M).

En otras respuestas, al caracterizar el tipo de relaciones entre los compañeros y las compañeras, se puede observar que los/as entrevistados/as asumen el trato recibido con un sentido de reciprocidad según el trato dispensado:

Como los trato me tratan (Alumno II Semestre UNEPROP, 5/ R-I).

Me tratan más o menos y yo regular a ellos (Alumno II Semestre UNEPROP, 18/ M-I).

Bueno, los trato muy bien y a mí también me tratan bien (Alumna IV Preparatoria Kino, 22/P-I).

Algunos alumnos, tanto del género femenino como del género masculino, consideraron que los conflictos en el grupo solían ocurrir más entre las mujeres. Y lo señalaron así:

Somos unidos todos. Hay situaciones con una bolita de niñas (Alumna II Semestre CECYTES, 25/I).

La gran mayoría son mujeres. Se critican más. Muchos grupitos, grupos formados desde antes (Alumna IV Semestre CECYTES, 13/ P-M).

Todos se llevan. Pero también hay muchos problemas, más entre las mujeres (Alumno VI Semestre CECYTES, 24 /I-M).

Muchas diferencias entre muchas alumnas por tontadas (Alumno VI Semestre CECYTES, 40 /D).

Este sesgo de género presente en la percepción de varios alumnos y varias alumnas coincide con los resultados de otros estudios donde del mismo modo, se tiende a nivel perceptivo, a reportar una mayor presencia de conflictos interpersonales en aquellas relaciones en las cuales intervienen mujeres en contraste con aquellas donde participan sólo hombres (Laurnsen, 1995). La explicación al respecto pudiera encontrarse en el hecho de que, desde la infancia, los varones son socializados para negar y evitar los conflictos en las relaciones cercanas, mientras que a las niñas se les concede mayor margen de libertad para explorar las diferencias interpersonales con la esperanza de que puedan resolverlas (Canary, Cuningham y Cody, 1988; Youniss y Smollar, 1985; citados por Laurnsen 1995). Razón por la cual, no sólo habría que considerar qué tan sensibles pueden resultar las mujeres ante el conflicto, sino también, qué tan dispuestos se encuentran los hombres a contarlo (Laurnsen, 1995).

Por otro lado se ha señalado que las mujeres se adaptan mejor al entorno escolar y muestran medias más altas de sociabilidad (Martín, Monjas, García, Jiménez y Ferrá, 2011).

En este mismo orden de ideas, otros estudios precisan que los conflictos son un fenómeno mayoritariamente masculino e indican que los chicos tienden a recurrir en mayor número a las agresiones físicas: golpes, amenazas, es decir al maltrato directo como forma de intimidación. Mientras que las chicas recurren más a agresiones de tipo relacional mediante rumores o el aislamiento social, en otras palabras, al maltrato indirecto (Filella, Ros, Rueda, Solano y Minguella, 2016).

En la medida en que se avanza en el grado de escolaridad de las y los estudiantes, las respuestas ofrecen más detalles acerca del tipo y el carácter de las relaciones que se

desarrollan en sus interacciones grupales y se mencionan razones para justificar los conflictos que viven a diario. Hablan así de comportamientos que se “toman todo a la ligera”, “de relaciones vacías, sin trasfondo”, de la dificultad para “encontrar un buen amigo”, “de la hipocresía” y “la burla por los errores” que se cometen en clase, de la agresividad cuando hay malentendidos que no saben cómo arreglar y cuando no coinciden las opiniones. Otros llegan más allá y afirman que sus compañeros “no comprenden todo tipo de pensamiento, muchas formas de pensar las echan a un lado”, e indican que “hay discriminación e intolerancia”.

6.2 Los sujetos y sus experiencias de exclusión

Cuando se indagó acerca de las experiencias de exclusión o rechazo en el grupo, ya sea que las hubiesen vivido directamente o que las hubieran presenciado con otros/as compañeros/as, se obtuvieron respuestas disímiles. Algunos negaron rotundamente la existencia de exclusión en el grupo, señalando que “no hay de eso”; si bien aceptaron que había otro tipo de problemas entre sus compañeros/as, dejaban claro que “no excluyen a nadie, sí se ríen”, pero “no hay esas situaciones”, lo que existe es “carilla sana entre todos, todos contra todos, amistosamente”.

Otras respuestas permitieron construir rangos para ubicar a los/as entrevistados/as de la siguiente manera:

1-Aquellas y aquellos estudiantes que no han excluido ni han sido excluidos/as, pero han presenciado la exclusión de otros compañeros y compañeras, es decir, han sido testigos de prácticas de exclusión en sus grupos escolares:

Lo percibo con dos compañeros (y menciona los nombres)...Yo no me siento sola
(Alumna II Semestre CECYTES, 6/R).

Me he burlado, pero excluir no (...) A mí no me ha pasado, pero a otros sí le dicen: no, tú no estás en mi equipo (Alumno IV Semestre UNEPROP, 13/C).

Sí hay situaciones de aislamiento, pero más a nivel de subgrupos. No me he sentido rechazada, ni rechazo (Alumna IV Semestre Preparatoria Kino, 20/M-R).

2- Quienes sí han excluido y también se han sentido excluidos/as, éstas y éstos han fungido como excluidos a la vez que han sido objetos de exclusión:

Yo rechazo a la mayoría. En ciertas ocasiones me he sentido rechazado, pero ya me acostumbré... intento disfrazar lo que siento. No es muy fácil (Alumno IV Semestre UNEPROP, 17/I-M).

Sí me han excluido (menciona el nombre de dos compañeras) y sí he excluido. He sacado a (menciona el nombre de un compañero) por no hacer nada (Alumna II Semestre UNEPROP, 39/R-I).

3-Por otra parte, tenemos a los que afirman no haber resultado excluidos, pero sí haber rechazado.

Nunca me han rechazado. Alguna vez he rechazado (Alumno II Semestre Preparatoria UNEPROP, 42/R).

No me he sentido rechazado, pero yo lo he hecho. No es con alguien en específico, a veces es con todos. Simple y sencillamente no tengo ganas de estar con ellos (Alumno IV Semestre UNEPROP, 12/R).

Sí he rechazado más que haber sido rechazado (Alumno VI Semestre UNEPROP, 12/M).

4-También se encuentran entre los/as entrevistados/as quienes expresaron no haber excluido a otros/as, pero sí haber vivido situaciones de exclusión:

A mí me ha pasado algunas veces en clase. Sí me siento mal, porque pienso que por no saber algo siempre va a ser así. No se lo digo a nadie (Alumno VI Semestre UNEPROP, 11/I-M).

Sí, sobre todo cuando hay que organizar proyectos. Sí me he sentido excluida. Hay un grupo que siempre lo hace todo (Alumna IV Semestre CECYTES, 39/I-M).

A veces me he sentido rechazado. Cuando notan algo diferente en algún compañero lo excluyen demasiado rápido, no intentan integrarlo (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 2 /R-M).

5- Asimismo fue posible a partir de las respuestas identificar a quienes se apartan o autoexcluyen por diversas razones:

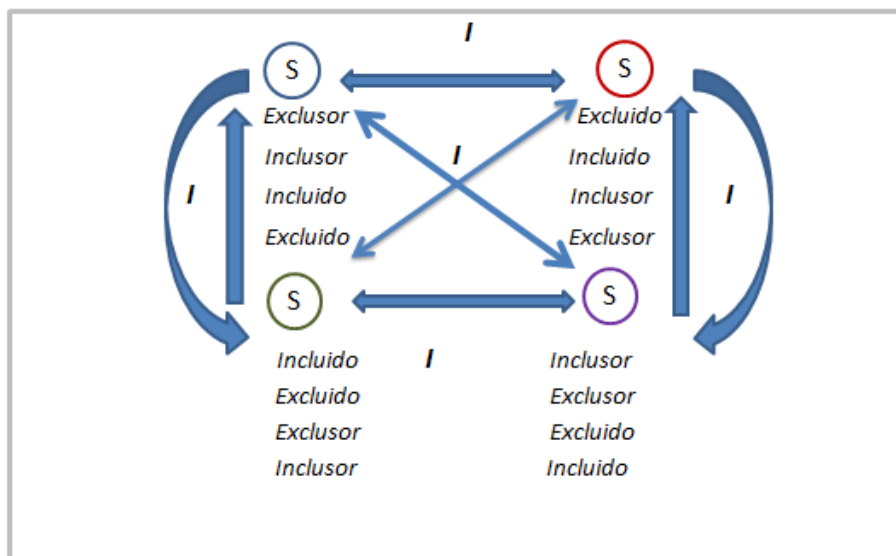
No le hablo a casi nadie del salón porque no todos me caen bien. Hablan mal de uno... (Alumna II Semestre UNEPROP, 36/M-R).

Un compañero, pero es más él. Es muy reservado. Generalmente no le hablamos porque no le gusta convivir (Alumna VI Semestre Preparatoria Kino, 9/P).

Sí hay tres que no son muy acopladas (Alumno VI Semestre CECYTES, 24 /I-M).

Sin embargo, a pesar de las clasificaciones antes descritas, en la cotidianidad de las aulas es difícil encontrar la permanencia o asociación unívoca de un miembro del grupo con uno de estos tipos identificados. Generalmente la realidad es mucho más compleja y encontramos la simultaneidad de roles, de modo que aquel o aquella que rechaza y aísla a un compañero o a una compañera, puede a la vez integrar a otros (“los compas”, “los amigos”, “los cuates”). De igual forma un miembro excluido del grupo, puede en determinado momento actuar como exclusor (Esquema 6.1). Por lo tanto, la interpretación lleva a considerar que se trata de roles dinámicos y muchas veces sincrónicos ejercidos por los y las adolescentes jóvenes con sus pares al interactuar. Sin desconocer al mismo tiempo aquellas situaciones donde la exclusión se ejerce de manera sistemática y reiterada hacia un miembro o grupo de alumnos/as en específico y donde quienes excluyen, suelen ser los mismos o las mismas. Éstos serían los casos que requieren de mayor atención y prevención.

Esquema 6.1: Tipos de sujetos según los roles en la interacción



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, es necesario señalar que, si bien toda exclusión conlleva un rechazo, no todo rechazo se constituye en exclusión. Se puede rechazar una acción que nos desagrade, sin que ello indique un rechazo al ser humano en sí mismo. Habría que considerar además la libertad de cada individuo para escoger a sus amistades y para compartir con aquellas personas con quienes más se identifica. Sin embargo, las fronteras entre el rechazo y la exclusión suelen ser difusas.

El rechazo deriva en exclusión cuando busca invalidar al otro, negándole su derecho a participar, a ser tomado en cuenta, a ser respetado como sujeto, también cuando se menosprecia y se desvaloriza. De igual modo, múltiples rechazos individuales, pueden dar paso a la exclusión al recaer sobre un miembro específico del grupo. Incluso, aunque quienes ejerzan el rechazo no lo asuman como exclusión al no tener su acción dicha intencionalidad en sí misma; para quien es rechazado, esta evitación grupal ocasiona un aislamiento que termina convirtiéndose en exclusión.

Llama la atención, la fuerza o connotación de la que se acompaña la palabra exclusión para algunos y algunas de los/as entrevistados/as, quiénes reaccionaron casi de inmediato con un “nunca me he sentido excluida ni he excluido”, “sí me he burlado, excluir no”, o “yo no echo a nadie a un lado”. Consideramos la posibilidad de que sean respuestas construidas de acuerdo con el “deber ser” y parámetros de aceptación social, por lo que se evita la vergüenza de reconocerse como excluido/a o de aparecer como individuo exclusor; mientras por el contrario se trata de cumplir con aquello que es visto como socialmente correcto. Sin embargo, en la medida en que se creaba un clima de confianza y avanzaba el diálogo, algunos modificaban sus respuestas. Así, aunque inicialmente expresaron no haber sido excluidos/as, más tarde precisaban que “a veces, la verdad, sí”, pero les costó trabajo posicionarse en calidad de excluidos/as y reconocerse a sí mismo/a como excluidos/as, incluso aunque sociométricamente hayan obtenido un elevado número de rechazos por parte de sus compañeros/as de grupo, la palabra exclusión lleva consigo un peso semántico profundo para estos y estas jóvenes. Quizás varios simplemente no perciben tales situaciones. Pudiera contribuir a ello la común naturalización de ciertas prácticas que se asumen como “normales”, “habituales” e invitan a repensar la vida cotidiana en las aulas, sobre todo cuando comentan:

A veces me dicen cosas o se ríen o son indiferentes. (...) A veces me he comportado así. Es algo normal (Alumno II Semestre CECYTES, 32/R).

Me siento a gusto. Tampoco me siento muy incluido, normal (Alumno IV Semestre UNEPROP, 24/R-M).

Casi no me invitan a participar. La mayoría es así (Alumno II Semestre Preparatoria Kino, 16/R-M).

No he sentido rechazo. Nada fuera de lo normal (Alumno VI Semestre UNEPROP, 3/M-I).

A propósito, Solís (2017) señala que “la violencia, la discriminación y la exclusión se manifiestan en prácticas y discursos, que no obstante su origen sociocultural, se han “naturalizado; es decir, en las interacciones cotidianas entre los y las estudiantes estas prácticas se perciben inherentes a la naturaleza humana (cercano a lo biológico), asumiéndolas como parte inevitable de la convivencia escolar y social” (2017, 9).

Las risas que ridiculizan (“me hablan solo para reírse”), las burlas y el trato pesado, parecen ser parte de la rutina relacional de los grupos, en correspondencia con una estructura de participación particular, común entre las poblaciones adolescentes. Así establecen acuerdos para sortear las dificultades con otros iguales e interiorizan las formas de actuación necesarias para no ser molestados.

Lo “normal” es que “si me hablan les hablo”, “como ellos me tratan yo los trato”, o “mi trato hacia ellos es similar al que ellos me dan”. Lo que se convierte en un círculo vicioso o en el mejor de los casos virtuoso, de acción-reacción e interinfluencia a través de las diarias interacciones, donde se otorga o no al otro, el reconocimiento como sujeto cuyo merecimiento se conquista a partir del respeto recíproco.

Por otra parte, pudo observarse el arrastre o conservación del estatus sociométrico de rechazado ya experimentado en niveles escolares previos, a partir de algunos testimonios como: “en secundaria también me pasaba” o “en secundaria me decían esqueleto, anoréxica, bulímica”, lo que deja ver una serie de antecedentes o una historia de exclusión y rechazo en algunos alumnos y algunas alumnas a lo largo de su trayectoria escolar, tal como indican otros estudios (García et al., 2007; Estévez et al., 2009).

En relación con una dimensión de agrupamiento, en las respuestas es posible advertir también que en muchos casos el número de compañeros/as con el que se relacionan en sus grupos de clase es notablemente bajo, sin embargo, la posibilidad de contar, aunque sea con

un amigo o una amiga, contrarresta en gran medida la autopercepción de soledad o de exclusión. Recupérense en este sentido frases como:

A mí no me ha pasado. Casi siempre trabajo con la misma compañera (Alumna II Semestre Preparatoria Kino, 5/I).

Con los que yo me llevo pues sí me hablan, pero los demás... (Alumno IV Semestre Preparatoria UNEPROP, 13/C).

No más tengo una amiga de otro salón. Casi no convivo bien. No hay tema (Alumna II Semestre Preparatoria Kino, 6/I).

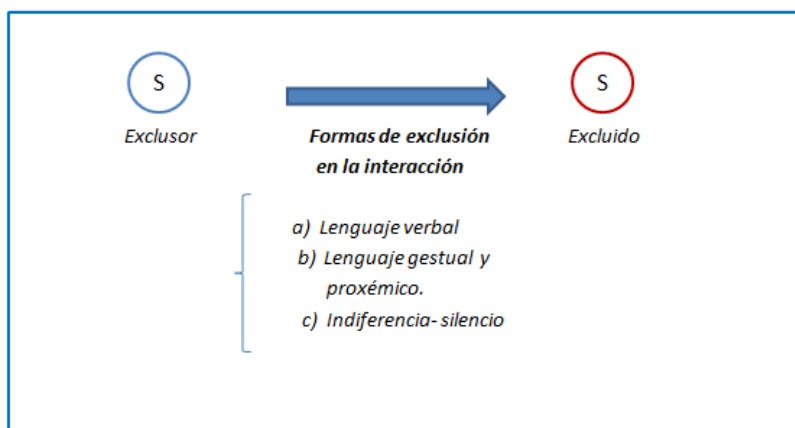
En este mismo orden de ideas, se observa la constitución de subgrupos entre aquellos/as que suelen ser objeto de aislamiento por parte del colectivo, dando lugar a lo que en sociometría se conoce como islas y subgrupos cerrados, pequeños conjuntos que se separan del resto del grupo, sin que sus miembros resulten elegidos por nadie fuera de su pequeño círculo y que a su vez tampoco muestran disponibilidad o apertura para relacionarse con los que están fuera de éste (Casales, 2003). Asimismo, la necesidad de socializar, de contar con redes de apoyo entre sus pares, lleva a los rechazados a procurar el establecimiento de vínculos con otros compañeros y compañeras que se encuentren en la misma condición, se establecen así espacios de socialización en la exclusión (Giorgi, 2003). Cuando ello ocurre la exclusión y la segregación se dan la mano, pues se pasa del aislamiento de un individuo específico, al apartamiento de un pequeño conjunto de individuos que a manera de blindaje termina autoexcluyéndose o dando paso a los interminables conflictos “entre las bolitas” descritos por los y las estudiantes.

6.3 Formas de exclusión en las interacciones del grupo escolar

Por otra parte se indagó acerca de las formas que adopta la exclusión en la interacción, profundizando en las experiencias de quienes reconocieron haber sido excluidos/as, o haber

fungido como excluidores o testigos de exclusión en sus grupos, o incluso haber participado de varias de estas situaciones. Las respuestas dadas permitieron identificar básicamente tres formas (Esquema 6.2).

Esquema 6.2: Formas de exclusión en la interacción



Fuente: Elaboración propia

1- La exclusión a través del lenguaje verbal, de lo que se dice: burlas, apodos, palabras ofensivas, groserías e insultos, que dificultan o niegan al otro su participación, tal como lo describe uno de los estudiantes entrevistados:

Cosas que dicen, que hacen que la persona a la que se lo están diciendo, se aparte
(Alumno IV Semestre UNEPROP, 12/R).

Si bien es cierto que en los estudios sobre los diferentes tipos de agresión entre pares en la escuela, se suele distinguir entre la agresión verbal y el maltrato de tipo social referido al ejercicio directo de la exclusión (Arellanos et al.2007; Valadez, 2008; Estrada et al., 2016); no es posible desconocer las consecuencias indirectas de los rumores descalificadores, de los insultos y de las bromas hirientes constantes que pueden desembocar en el aislamiento de quien los experimenta (Joffre-Velázquez et al., 2011, en Estrada et al. 2016).

Pero además la exclusión se vuelve tangible a través de enunciados donde se recurre al chantaje para evitar que otro compañero forme parte de un equipo de trabajo: “o está él o

estoy yo”, propósito para el cual utilizan también excusas falsas como “ya estamos completos”, “se llenó el equipo”.

Asimismo, se hace presente mediante frases impregnadas de estereotipos de género o con matices racistas disimulados bajo el pretexto de la “carrilla” y “la confianza” porque como bien aclaran: “mi forma puede ser brusca, pero sin intentar herir a nadie, a mí me hacen burla y yo lo aguanto”. Bajo estas premisas hacen uso de locuciones como:

Tú no tienes derecho a participar, negro. Tú no, porque eres negro. Tú ponte a hacer esto, yo soy hombre. Vete a la cocina. ¡Cállate! (Alumnos VI Semestre UNEPROP, 11/I-M y 3 M-I y Alumna VI Semestre Preparatoria Kino, 17/M-C).

Si bien es cierto que estos modos de relacionarse, de “llevarse pesado” constituyen formas de sociabilidad comunes entre los y las adolescentes jóvenes, asumidas por muchos escolares como expresiones de cercanía y confianza e incluso como modos de actuación necesarios para afirmarse en ciertos patrones de masculinidad (Mejía, 2015); más allá de la situación comunicativa en la que fueron utilizadas estas expresiones y de los significados y sentidos que entrañan para quien las pronuncia, el acto locutivo en sí mismo hace explícita una clara devaluación del otro debido a una característica física (el color de la piel) o biológica (el sexo). Esto refleja una subvaloración del lugar del otro como sujeto de interacción. Y en este sentido no hay que olvidar que “cada uno accede a su identidad a partir y en el interior de un sistema de lugares que le superan; este concepto implica que no hay palabra que no se emita desde un lugar e invite al interlocutor a un lugar correlativo” (Flahaut, 1978, en Marc y Picard, 1992, 43). Así, al interactuar se establecen jerarquías, se distribuyen posiciones, según las funciones o cargos que de manera formal ocupen los interactuantes, pero también de lugares subjetivos, posiciones delegadas y asumidas entre sí por quienes interactúan. De este modo, el joven estudiante al que otro miembro del grupo

(con el que tiene problemas) le llama “negro” y la chica a la cual le dicen “cállate”, descubren en dichas frases (y por ello las comparten) una intencionalidad distinta, que va más allá del juego y la diversión.

Aunque desde el punto de vista formal, las relaciones entre estudiantes pudieran resultar simétricas, al tomar en cuenta el estatus y los roles compartidos por los sujetos interactuantes en tanto estudiantes de bachillerato, así como por el contexto áulico en el que se producen parece suceder lo contrario, la posición subalterna asignada al interlocutor conlleva a un desequilibrio en la interacción como resultado del menosprecio del otro, que puede lesionar el entendimiento positivo de sí mismas de las personas, lo cual se consigue intersubjetivamente (Arias, 2015). El menosprecio adopta formas distintas como la humillación física, la privación de derechos y la desvalorización social y da paso a circunstancias que son “vividas como injustas y/o provocan sensaciones de desprecio, son las que configuran también exigencias de reconocimiento” (Ibíd., 53).

2.- Por otra parte, las respuestas permitieron identificar una segunda forma de exclusión en la interacción, la que se lleva a cabo a través del lenguaje corporal: gestos, miradas, posiciones que se acompañan de connotaciones específicas para quienes las reciben. El lenguaje gestual se convierte en una importante herramienta para la transmisión de emociones y estados de ánimo, complementando en gran medida a lo expresado a través de la verbalidad y en ocasiones incluso poseyendo una efectividad mayor.

Sin embargo, ninguna señal, sea verbal o no, tiene significado por sí misma, su sentido lo adquiere “en su relación con los otros signos que la preceden, la acompañan o la siguen” (Marc y Picard, 1992, 31). Unidos a los signos de naturaleza lingüística habría que considerar además otros elementos que forman parte de la situación de interacción, como las características de los interactuantes, el contexto institucional en el cual se desarrolla la

comunicación con sus respectivas jerarquías, funciones y normas establecidas, las coordinadas espacio-tiempo, pero también los motivos e intereses que dan lugar al encuentro, así como los convencionalismos propios de la cultura en la cual se inscribe, los usos y costumbres, que rigen y dictan pautas al respecto. Considerando lo anterior, en lo que atañe a la gestualidad y a la esfera proxémica, la exclusión se manifiesta para algunos y algunas estudiantes a través de situaciones como las siguientes:

Sí se ha dado el caso. Las mismas niñas. Dan la espalda. Sí, ahorita te hablo (...) Por lo general se creen superiores (...) Hacen caras cuando hay una opinión diferente (Alumno VI Semestre CECYTES, 40 /I).

Usan más las indirectas o voltean la cara, no escuchan al otro (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 7/R-M).

Hay dos muchachas. Ellas se apartan (Alumno VI Semestre CECYTES, 36 /P-M).

Al interpretar los significados que acompañan al lenguaje corporal en un grupo, Aguado y Nevares (1995) refieren la existencia de una serie de facetas, entre las que se encuentra la de inclusividad - no inclusividad, relacionada con las posturas y movimientos que adoptan los miembros, en dependencia de su intención de incluir o no a otros. Y en este sentido, tal como señalan los autores, “es fácil darse cuenta de cómo en un grupo aceptamos a alguien o por el contrario rechazamos a otros. Es posible observarlo mediante posturas como el cruce de piernas, los cuerpos girados, los brazos unidos, (...)” (Ibíd, 152). Una interpretación bastante similar realizaron aquellos estudiantes quienes indicaron haber sentido la exclusión cuando sus compañeras o compañeros de clases durante una interacción le dieron la espalda o voltearon sus rostros, en un acto que los dejaba afuera, los desconocía o minimizaba su presencia.

De igual manera otros alumnos y alumnas hacen evidente su deseo de no integrarse, retirándose a las últimas filas del salón donde se refugian y tratan de pasar inadvertidos/as y

mantener la distancia, esos son identificados por sus compañeros y compañeras como “los que se apartan”.

Algunos comentarios llevaron a estimar el valor comunicativo de los ojos y la gestualidad facial debido a que la dirección, la duración y la intensidad de la mirada, confieren un significado particular a la misma; a lo que se suma la amplia diversidad de movimientos faciales, todo ello refuerza y da énfasis a la comunicación (Aguado y Nevares, 1995). Siendo así, el rechazo puede manifestarse también a través de una mirada. Una estudiante lo ilustra con las siguientes palabras: “te miran con asco” (Alumna IV Semestre Preparatoria Kino/ 17, C-R), en una clara alusión a una sensación de desprecio y desagrado experimentada en el grupo, sin que se haya pronunciado una palabra. Y es que, en una situación de interacción, todo comportamiento puede tener un valor comunicativo (Marc y Picard, 1992; Méndez, 2016).

3-Precisamente lo anterior lleva a considerar, a partir de las respuestas obtenidas, una tercera forma de exclusión, la que se manifiesta a través de la ausencia del habla, por medio del silencio, de la indiferencia y la ignorancia. Así lo comparten:

Repito la misma pregunta muchas veces y nadie me contesta (Alumna VI Semestre Preparatoria Kino, 1 /R).

Preguntas ¿cuál fue la tarea? y nadie responde (Alumna VI Semestre Preparatoria Kino, 17 /M-C).

No me hablan para nada. Ni siquiera los buenos días... (Alumna IV Semestre UNEPROP, 14/C-M).

Debe entenderse al silencio como un elemento conversacional con valor comunicativo cuyo uso obedece a cierta intencionalidad. Su presencia en la interacción puede resultar ambigua por las diversas interpretaciones a las que pudiera estar sujeto. A pesar de esta vaguedad que complejiza la interpretación del silencio, Méndez (2016) puntualiza que:

(...) la duda, incertidumbre e, incluso, confusión que causa el silencio cuando es percibido se disipa (al menos en gran parte) cuando el destinatario recurre a los conocimientos de los que dispone sobre su interlocutor, sobre el contexto y, también, sobre su experiencia comunicativa (...) Cuando se elige el silencio en lugar de la comunicación, está quedando reflejada alguna actitud del sujeto ante el entorno, y, por tanto, podemos inquirir cuál es esa actitud. (2016, 173-175).

La exclusión a través del silencio, es uno de los significados que asocian los entrevistados con la ausencia de palabra en una situación de interacción, en la cual se solicita una respuesta y no se obtiene, donde se espera un saludo que nunca llega, o un gesto de cordialidad que no aparece. El silencio junto con la indiferencia, es otra de las formas comunes que usan los y las estudiantes en sus grupos para apartar al otro o para dar la impresión de que se desconoce su presencia.

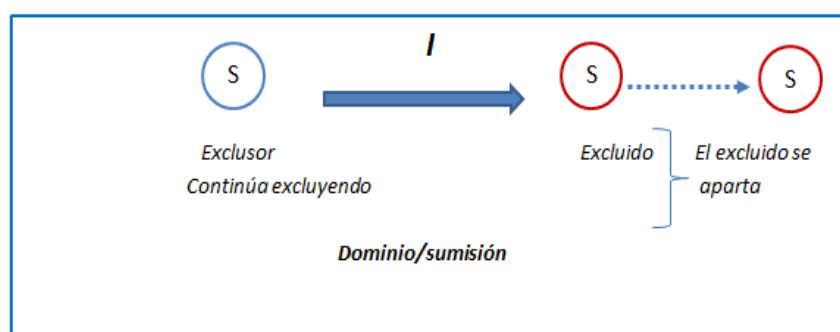
6.4 La interacción excluyente en sí misma

Toda interacción requiere de una acción de ida y vuelta. Y en este sentido, el modo en que responde un sujeto excluido ante la acción de exclusión es diverso. Encontramos así a quienes optan por apartarse cuando resultan excluidos (“Pues no les ruego y me voy”), quien decide no trabajar en clase o en el mejor de los casos hacer las actividades en solitario (“Cuando no me incluían, o no hacía el trabajo, o lo hacía solo”), quien comienza a rechazar la escuela (“No quería venir a la escuela. No ponía atención. Me siento mejor en mi casa”), o aquel que intenta integrarse (“Intentas integrarte y sientes frustración porque parece que los esfuerzos por integrarte no dan frutos”) y otros que terminan resignándose (“Me tengo que ir acostumbrando”).

Ello invita a categorizar los tipos de interacciones según sus propiedades, de acuerdo al carácter de la relación que se desencadena. Se identifican así:

1- Interacciones caracterizadas por un sujeto que excluye y otro excluido. Pueden ser interpretadas como una relación de dominio/ sumisión, donde el/la excluido/a se adapta a la situación sin confrontación directa. La repetición de este tipo de interacciones conduce generalmente a la autoexclusión del sujeto inicialmente excluido (Esquema 6.3).

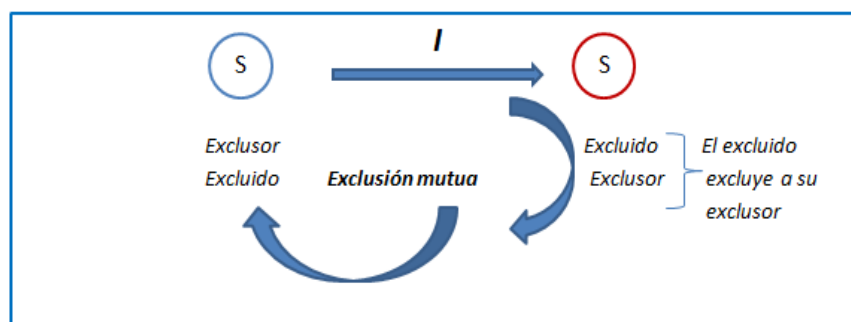
Esquema 6.3: Interacciones de dominio /sumisión



Fuente: Elaboración propia

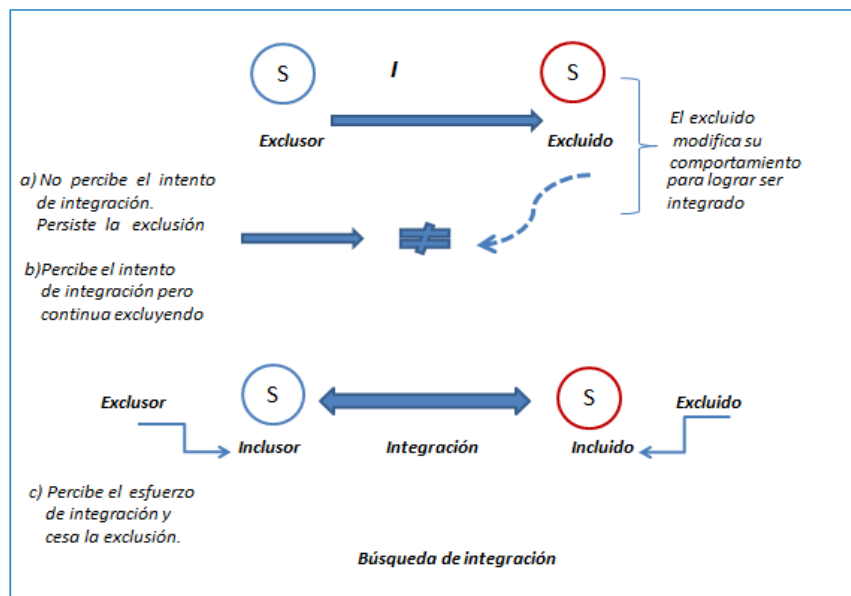
2-Interacciones donde el sujeto excluido decide excluir a quien lo excluye y de este modo se produce un distanciamiento recíproco. Podrían ser denominadas como interacciones de exclusión mutua, caracterizadas por una circularidad donde si me excluyes - te excluyo y viceversa. Contribuyen en gran medida a la conformación de islas y subgrupos cerrados (Esquema 6.4).

Esquema 6.4: Interacciones de exclusión mutua



Fuente: Elaboración propia

Esquema 6.6: Interacciones basadas en la búsqueda de integración.



Fuente: Elaboración propia

Por su parte el sujeto excluyente puede percibir o no los esfuerzos que realiza el miembro excluido para ser integrado y de igual forma es posible que al percibir el cambio de comportamiento permita su integración o que por el contrario persista la exclusión.

6.5 La dimensión afectiva. ¿Cómo viven la exclusión?

Las entrevistas permitieron además explorar la esfera emocional de aquellos y aquellas que han sido objeto de exclusión por parte de su grupo de pares.

Se encontró así a quienes se mostraron indiferentes, revelando una especie de coraza inmune a cualquier signo de vulnerabilidad ante una situación de rechazo y exclusión:

A mí me da igual, no le tomo importancia (Alumno II Semestre UNEPROP, 5/R-I).

A mí no me hace mucho eso. Puedo estar solo (Alumno II Semestre Preparatoria Kino, 17 /R-M).

Me vale (Alumna IV Semestre CECYTES, 34 /R-M).

No me interesa llevármela con ellos (Alumna IV Semestre CECYTES, 39/I-M).

A propósito, algunos estudios han señalado que cuando las personas son objeto de exclusión recurren a ciertos mecanismos de supresión y silenciamiento emocional y utilizan estrategias de adormecimiento de las emociones para enfrentar los costos que acompañan a la vida social y grupal y con ello prevenir una mayor pérdida de la autoestima. Aunque esto no significa la ausencia de emociones (Waynrib, Komolova y Brehl, 2014).

Para otros, por el contrario, “no es tan fácil” y compartieron su tristeza, su coraje, su enojo, su frustración, su soledad:

Me sentía agüitado, me sentía triste. (...) Yo, cuando me ha pasado no decía nada (Alumno VI Semestre UNEPROP, 2/ M-I).

Tristeza. Todo el tiempo queremos pertenecer, todos quieren tener amigos. Te da para abajo (Alumna VI Semestre CECYTES, 27/I).

Sí siento la tristeza y pienso ¡qué lástima que no me pudieron escoger! (Alumna VI Semestre Preparatoria Kino, 1/R).

Siento que nadie me quiere aquí (Alumna IV Semestre Preparatoria Kino, 5 /R-M).

Casi todo el tiempo estoy solo. Cuando estoy solo uno piensa mucho y se deprime de estar solo también. He tomado ese sentimiento y lo convierto en empatía (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 2/R-M).

En un caso se habló incluso de una sensación similar al dolor físico:

Siento que me están dando una patada en el trasero. Dolor de cabeza, migraña, no sé si es lo mismo, pero da igual, es dolor (Alumno IV Semestre UNEPROP, 17/I-M).

Se mencionó también el nerviosismo y la vergüenza cuando hay que participar en alguna actividad durante la clase, por miedo a hacer el ridículo, a que se acreciente el menosprecio.

Sentí vergüenza. Me fui a buscar a otro equipo (Alumna II Semestre CECYTES (20 /I-M).

Me pongo nervioso. No quisiera exponer. (...) Me lo guardo (Alumno IV Semestre UNEPROP, 10/M).

Llama la atención el hecho de que la mayor parte de los/as entrevistados/as mantenga en privado las situaciones de exclusión vividas en sus grupos, mientras que los/as pocos/as que se animan a compartirlas lo hacen con personas cercanas, ya sean familiares o amigos de confianza.

La posibilidad de exteriorizar lo vivido, de pedir ayuda, de buscar apoyo parece no ser considerada por muchos, sobre todo cuando se es varón y se carga con el peso de los estereotipos de género que impiden al hombre mostrarse frágil, sensible, vulnerable; tal como lo señaló un alumno: “el hombre no es tan fácil que lo cuente, pero una mujer sí”. Pues como lo describiera Octavio Paz en su obra *cumbre* (1992, 10-11) “el ideal de la "hombría" consiste en no "rajarse" nunca. Los que se "abren" son cobardes (...) Cada vez que el mexicano se confía a un amigo o a un conocido, cada vez que se "abre", abdica. Y teme que el desprecio del confidente siga a su entrega (...). El "macho" es un ser hermético, encerrado en sí mismo, capaz de guardarse y guardar lo que se le confía”.

En sentido general, las experiencias afectivas de estas y estos adolescentes-jóvenes dibujan un abanico de emociones diversas donde destacan los sentimientos de tristeza, soledad, confusión y el temor a que lo vivido continúe por mucho tiempo, sentimientos relacionados con los conflictos interpersonales que tienen con sus pares, las pocas amistades con las que cuentan en sus grupos y el bajo nivel de interacción social.

6.6 Sentidos contruidos en torno a la exclusión

La incertidumbre y la confusión generada por la exclusión, desencadenaron en algunos/as de los excluidos/as cuestionamientos sobre lo sucedido a manera de procesos reflexivos, los cuales les llevaron a preguntarse sobre el porqué de lo vivido.

Me he sentido incómodo. Siempre pienso que hay una razón. Dije algo que no tenía que decir (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 7 /R-M).

Tristeza, confusión porque no entiendes por qué te excluyen, no sabes si va a seguir (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 2/R-M).

Y en estos cuestionamientos encontraron respuestas:

Cuando notan algo diferente en algún compañero lo excluyen demasiado rápido, no intentan integrarlo (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 2/R-M).

Siento que no puedo ser como deseo, no puedo ser transparente. Es mejor evitar problemas... (Alumna VI Semestre Preparatoria Kino, 17/M-C).

Luego encontramos también la introspección y la búsqueda de motivos en sí mismos, en su persona, en sus comportamientos, en su ser:

Tengo gustos raros. Me considero rara. No me gusta mi físico, mis ojos, mis cachetes, mi nariz.... No sé bailar banda... Me gusta el hip hop, la comida coreana (Alumna VI Semestre Preparatoria Kino, 17/M-C).

Soy muy seria, muy fría, muy directa. No puedo ir a fiestas (Alumna VI Semestre Preparatoria Kino, 1/R).

Soy diferente. Las cosas que hago, como las hago (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 2/R-M).

Vale examinar hasta qué punto estas imágenes de sí mismo/a son construidas desde las miradas de los otros, sobre todo si se toma en cuenta la importancia de aquellos para establecer una identidad satisfactoria a través de los procesos de confirmación que tienen lugar en la interacción cuando son “confirmadas por los otros ciertas características, roles y, más ampliamente, ciertos elementos de identidad que él reivindica” (Marc y Picard, 1992, 64) Sin embargo, cuando no es posible encontrar las respuestas esperadas y se obtiene en su lugar el rechazo, la negación o el silencio, se daña y afecta la identidad del sujeto que los recibe (Ibíd).

Por otro lado la autopercepción de “rareza” es construida a partir de referentes establecidos por el grupo de pertenencia, mismos que generalmente resultan coincidentes con los legitimados a un nivel macro, es decir, por la sociedad en su conjunto, de ahí que sea usual que aquellos/as que no se ajustan a las representaciones y estereotipos sociales hegemónicos, se conviertan en objeto de discriminación y exclusión, como tradicionalmente se ha visto: indígenas, discapacitados, homosexuales, mujeres, personas con alguna característica física no acorde a los cánones estéticos dominantes, etc.

Sin embargo, la pertenencia a uno de éstos grupos, no necesariamente se convierte en una condición sine qua non para ser objeto de exclusión, se puede pertenecer a una de estas poblaciones y estar totalmente integrado en el grupo escolar; al mismo tiempo, es posible no ser parte de éstos y experimentar el rechazo y la exclusión de los pares en la escuela. Con ello se reafirma la importancia de atender a las normas y estándares grupales, puesto que a partir de ellos el grupo establece lo que considerará como diferencia siendo el mismo grupo quien selecciona y excluye, es decir, quien “condiciona los grados de aceptación y rechazo a lo diferente” (Ministerio de Educación Provincia de Córdoba, s.f., 15). En este sentido Machillot (2017) indica que “las manifestaciones aparentes de discriminación no resultan ser las únicas causas (...) y es necesario aun profundizar en las investigaciones sobre las normas del grupo y los comportamientos sociales que constituyen los fundamentos del rechazo u otras formas de violencia entre pares en la escuela” (2017, 221). Si un/a estudiante sigue las normas del grupo, aunque éstas no correspondan con las de la institución o con las de la sociedad en general, puede en gran medida evitar ser objeto de discriminación y exclusión al menos en ese ámbito, debido a que “no hay pues una, sino varias normas, y cada una corresponde a grados diferentes de la sociedad” (Ibíd, 221).

Esto es importante para comprender la variedad de motivos que refieren los y las estudiantes cuando intentan explicar por qué excluyen o por qué creen que son excluidos/as.

Algunos de los argumentos que se esgrimen corresponden claramente con lo que acontece en marcos más amplios de la estructura social, otros francamente responden a normativas específicas del grupo escolar. Así, por ejemplo, entre las razones refieren a la “agresividad”, y al exceso de “timidez”, es decir, el ser violento o el ser muy tímido pueden convertirse en motivos para ser rechazado por los compañeros y las compañeras. Otros indican que “cuando te ven débil” te excluyen o abusan, algunos aluden a “la inmadurez” de los o las que excluyen, a los modelos familiares y a la necesidad de atención: “Falta de atención de las familias. Por lo que ven en sus casas...”. Mencionan además como motivo al aspecto físico y dicen: “A veces sin tratarlos, por su físico los rechazan”. Así mismo señalan que “para ser aceptado influye ser bueno con la tecnología, el humor, la apariencia física”.

También expresaron que muchos “quieren trabajar con puros inteligentes”, lo que da entender que aquellos que se encuentran rezagados académicamente suelen ser excluidos con mayor frecuencia, sobre todo durante la clase; en lo que pudiera interpretarse como una clara herencia selectiva derivada de los propios filtros reguladores del sistema educativo; aunque al mismo tiempo la preferencia por los de mejor desempeño académico pudiera ser reflejo de la prioridad que conceden los/as jóvenes bachilleres a sus calificaciones y al rendimiento escolar, requisito esencial para el futuro ingreso a la universidad, lo cual delata cierta lógica estratégica, tal como lo revelan otras investigaciones (Dubet y Martucelli, 1998).

A la vez, algunos de los alumnos y las alumnas que enfrentan dificultades para integrarse en los equipos de trabajo formados por sus compañeros y compañeras, en un ejercicio de autocrítica reconocen que en ocasiones hay razones para que ello ocurra: “yo casi no trabajaba” “soy muy flojo”, “no soy estudioso”. Pero dichos comportamientos pudieran resultar un modo de compensación de las expectativas negativas que reciben de sus pares en lo que Bierman (2004, en Éstévez et al., 2009, 10) explica como “un feedback recíproco entre las expectativas y las conductas de todos los miembros de un grupo que contribuye de manera decisiva a la permanencia en la condición de rechazado”, por el contrario, expectativas positivas incentivan comportamientos de esfuerzo, motivación y cooperación hacia el grupo.

Otros y otras estudiantes simplemente señalaron que evitaban a aquellos/as que “no les caen bien” por la manera en que socializan y se comportan, por lo que dicen, por cómo reaccionan, o en las palabras de un alumno del segundo semestre de una de las preparatorias privadas que trataba de explicar por qué excluían a otro compañero del grupo: “yo creo que es por la forma de ser, la agresividad y las tontadas que dice”.

Pero no siempre y no sólo se excluye a los violentos, a los tímidos, a los inmaduros, a los flojos, a los “enfadosos”. También sucede con aquel que cuando va a las “pisteadas” no bebe alcohol, o con el estudiante que cuando hubo un problema se puso de parte de los profesores, o con la compañera que se la pasa leyendo, o con aquella otra que no puede ir a fiestas por algún problema de salud. Ellos forman parte de los “raros”, los que “piensan diferente”, los que tienen “gustos diferentes”, los que “se expresan de manera diferente”. Sin olvidar en este sentido, tal como señalan Luque y Delgado (2002, 150) que “las dimensiones y manifestaciones de la diversidad humana son inseparables del contexto donde se producen y del sistema de relaciones interpersonales en el que tienen lugar, como

lo es también la valoración social que recae sobre ellas; lo que es aceptable y funcional en un contexto puede no serlo en otro”.

Habría que mencionar también otra de las razones referidas por los alumnos y las alumnas para explicar la agrupación con determinados compañeros/as y no con otros. Ésta se relaciona con los gustos compartidos, así lo comenta un estudiante del cuarto semestre: “tiene que ver con los gustos, por ejemplo, los hombres se unen por los deportes”. Como ya es sabido, la selectividad se lleva a cabo tomando en cuenta las afinidades en cuanto a hobbies, aficiones, estilos de música que escuchan, gustos por la moda; pero también similitudes con respecto a las actitudes, los principios, las ideologías y los valores compartidos. Se manifiesta por tanto la tendencia humana a procurar estar con aquel otro que se nos parece y a emprender la búsqueda de lo que nos iguala, en un esfuerzo de confirmación de una identidad que intenta conseguir en el otro una oportunidad de validación. Ello explica el alto grado de homogeneidad que se observa entre los miembros de cada uno de los subgrupos que brotan de manera informal al interior de grupo de clase, donde resultan similares “múltiples aspectos entre los que destacan áreas como la actitud hacia la escuela, aspiraciones, metas, conducta prosocial, timidez, (...), así como la participación en conductas de riesgo como el consumo de alcohol y tabaco y el comportamiento antisocial” (Estévez et al. 2009, 6-7).

Los problemas aparecen cuando los gustos y los modos de entender y asumir la vida no resultan coincidentes y cuando es difícil encontrar a otros u otras con puntos de vista afines, entonces se recurre a la exclusión o a la autoexclusión. Los alumnos y las alumnas lo explican de este modo:

Es por poca tolerancia. Por cuestiones de carácter. No respetan el punto de vista de otra persona (Alumna VI Semestre CECYTES, 9/ R).

Por lo que piensan. Piensan diferente (Alumno II Semestre CECYTES, 32/R).

Porque a veces dicen que no son iguales a ellos. (...) Por mi forma de ser, mi forma de hablar, de expresarme... (Alumna II Semestre CECYTES, 37/R).

No lo hacen a propósito, sino que por no entender, los excluyen (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 2/R-M).

Son de mentes cerrada, conservadores (Alumna VI Semestre Preparatoria Kino, 17/M-C).

Cuando se le pregunta a una estudiante del sexto semestre por qué tiene esa opinión de sus compañeros de clase, comenta algunas expresiones escuchadas en el salón: “las mujeres no deberían tener derecho a votar”. Comparte también su experiencia cuando se ha tratado el tema de la homosexualidad y un compañero del grupo dice: “no deberíamos perder el tiempo en algo que ya sabemos que está mal”.

De esta manera, desde la perspectiva de las y los estudiantes entrevistados, en lo que concierne a las razones que subyacen a la exclusión en el grupo de pares en la escuela, las entrevistas revelaron una gran variedad de motivos, entre ellos algunos de los indicadores tradicionales de naturaleza socio-cultural, usualmente utilizados para discriminar y excluir, en este caso particular aquellos vinculados al género, a la orientación sexual y a la apariencia física. Así un estudiante de cuarto semestre que percibe el rechazo en el grupo comenta: “en mi caso es por mi físico”. Se trata de un alumno con sobrepeso, que aunque alcanzó estatus medio en la sociometría, sólo se relaciona con dos o tres alumnas de su salón y prácticamente no tiene ningún amigo varón. Pareciera que no se trata sólo de su apariencia física, al advertirse en él ciertos indicios de amaneramiento que pudieran explicar el por qué ningún otro varón del grupo lo escoge. No hay que olvidar que la masculinidad occidental valora y ensalza la heterosexualidad, la fuerza corporal, la dureza, la agresividad; atributos que no exhibe el entrevistado. Esta masculinidad vinculada con estereotipos de género, llega a ser naturalizada como obligatoria, durante la adolescencia,

bajo una fuerte presión a la semejanza (Mejía, 2015). Los otros varones que procuran afirmarse en su masculinidad, establecen controles en el grupo, censuran, excluyen a quienes no cumplen con los parámetros de masculinidad establecidos. Pero también emerge el género y la orientación sexual, cuando una chica del sexto semestre nos dice “no puedo ser transparente, no puedo ser como yo quiero”. Alumna con muchos rechazos durante el recreo y que otras compañeras evitan por su “forma de ser” o “porque no me sentiría cómoda”. La misma que nos comparte en la entrevista, que en el grupo hay quienes piensan que no se debería discutir el tema de la homosexualidad, porque ya se sabe que está mal.

Sin embargo, los aspectos que fueron mencionados con más frecuencia en las entrevistas se relacionan con las características funcionales de los individuos, con los rasgos de la personalidad, el carácter, el temperamento, las actitudes y el dominio de habilidades sociales que garantizan la adecuada convivencia.

Las percepciones de los entrevistados convergen así con los resultados arrojados por otros estudios (Valadez, 2008; Estévez et al. 2009) desde los cuales se enfatiza en que no obstante existir ciertas características distintivas en las y los adolescentes rechazados por sus iguales en la escuela, existe también una heterogeneidad en este tipo sociométrico que al parecer responde a diferentes perfiles (Estévez et al. 2009).

6.7 Motivación hacia la escuela

De igual modo, con el ánimo de conocer en qué medida la exclusión y el rechazo por parte del grupo hacia algunos de sus miembros conspiraban contra los deseos de participación de éstos en la vida escolar, se indagó en la motivación que muestran los/as entrevistados/as hacia la escuela y en los sentidos que le otorgan.

Venir a la escuela me gusta más o menos. Quiero ir a la Academia de Policía

(Alumno II Semestre UNEPROP, 5/R-I).

No me hace muy feliz venir a la escuela. Principal interés: Más por las materias

(Alumna II Semestre UNEPROP, 36/ M-R).

A veces si quiero venir y a veces no (Alumno IV Semestre Preparatoria Kino, 14/I).

Me siento cansada, con flojera (Alumna IV Semestre CECYTES, 34/R-M).

Una alumna del cuarto semestre de CECYTES al hablar de algunas experiencias de exclusión y rechazo en el grupo con otras compañeras, expresó:

Sí me afecta. No quería venir a la escuela. No ponía atención. Me siento mejor en mi casa (Alumna IV Semestre CECYTES, 3/M-R).

Sin embargo, la mayor parte de los/as entrevistados/as manifestó sentirse a gusto en la escuela, aun aquellos y aquellas que cuentan con escasas redes de relación en sus grupos y con un bajo nivel de interacción social. Compartieron así sus principales razones:

Me gusta venir a la escuela...No le doy importancia cuando no son amables (Alumno II Semestre UNEPROP, 37/R).

Sí me gusta venir. Si no vengo me enfado. Quiero ir a la universidad y trabajar al mismo tiempo (Alumno II Semestre UNEPROP, 42/R).

Ocupo trabajar, pero quiero ir a la universidad. Si voy a la universidad voy a hacer el primero en entrar. En mi familia todos son albañiles y herreros. ... Vengo a la escuela por las personas con las que me llevo (menciona el nombre de tres compañeras) y por lo que aprendo (Alumno IV Semestre UNEPROP, 17/ I-M).

Me gusta venir a la escuela. Sí quiero ir a la universidad (...). Mi papá no tiene carrera, sólo llegó hasta la prepa. Mi mamá sí tiene maestría. Mi mayor motivación es la posibilidad de llegar a mis metas, de lograr lo que me proponga (Alumno VI Semestre UNEPROP, 12/M).

Disfruto mucho venir. ¿Qué voy a estar haciendo en la casa? (Alumna II Semestre CECYTES, 6/R).

Quiero ir a la universidad. Quiero estudiar Químico-Biólogo o Física (Alumno VI Semestre CECYTES, 40/ I).

Me junto con mis amigos. Me gusta la escuela. Me gusta aprender. Me gustan los idiomas. Quiero ir a estudiar a la UDG. Toco piano y violín (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 19/R-C).

Mi mayor motivación es aprender y ser alguien en la vida (Alumna IV Semestre Preparatoria Kino, 1/M-R).

Como es posible observar, entre los principales motivos para asistir a la escuela destacan el deseo de aprender, de convivir, de alcanzar las metas personales, de enorgullecer y retribuir los esfuerzos de la familia y de llegar a “ser alguien en la vida”. Éste último aspecto pareciera estar asociado con la culminación de sus estudios de preparatoria y la posterior continuidad de los mismos en el nivel superior. Resultados similares revelan otras investigaciones realizadas a nivel nacional, en las cuales también se registran anhelos semejantes por parte de los/as bachilleres y donde el deseo de “ser alguien en la vida” se relaciona sobre todo con el ser profesionista (Weiss, 2015). Aspiraciones que cobran aún más sentido si se toma en cuenta que en México, una gran proporción de la población no ha cursado la Educación Media Superior. En el 2016, el 53% de los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) sólo contaba con educación por abajo de media superior (...) y sólo el 17% había cursado la Educación Superior (OCDE, 2017). Por otra parte, no hay que olvidar que la posibilidad de encontrar empleo y de elevar los ingresos aumenta proporcionalmente al nivel educativo alcanzado, resultando que “los adultos con un título de Educación Superior ganan en promedio más del doble que los adultos solo con estudios de Educación Media Superior” (Ibíd., 4). Por consiguiente, resulta comprensible que los problemas interpersonales e intra-grupales pasen a un segundo plano cuando de terminar la preparatoria se trata. Es importante graduarse y más aún llegar a la universidad.

Unido al deseo de aprender, cabe señalar además la importancia que le conceden las y los estudiantes entrevistados a la posibilidad que brinda la escuela para la convivencia con los amigos. Este es un aspecto recurrente en las respuestas expresado como uno de los motivos por los cuáles les gusta asistir al recinto escolar, incluso en quiénes resultan excluidos/as o rechazados/as por el grupo, en lo que a primera vista resulta contradictorio; al parecer, aunque sean pocos los amigos y las amigas, o aunque se cuente con un único amigo, poder estar con ellos/as constituye suficiente aliciente para asistir, porque en la escuela además de aprender se puede: “convivir”, “hacer más amigos”, “estar con los que me la llevo”, “juntarse con los amigos”, “pasarla bien”. Expresiones que remiten a ese tipo de interacción social que es la sociabilidad, en tanto “forma lúdica de asociación” (Simmel, 2002, en Rizo, 2006 b), cuyo único fin es la asociación misma y que se caracteriza por “un sentimiento y una satisfacción en el puro hecho de que uno se asocia con otros y de que la soledad del individuo se resuelve dentro de la unidad: la unión con otros” (Rizo, 2006 b, 50). La escuela se torna así un espacio de vida juvenil y una excelente oportunidad para compartir con los amigos (Weiss, 2015).

La importancia de las amistades también salta a la vista cuando comentan cuál ha sido su etapa escolar más feliz y porqué. Sin importar el nivel seleccionado los argumentos para explicar la elección se basan fundamentalmente en la existencia de “buenos amigos” y “el buen ambiente” del grupo. En algunos casos consideran el trato de los profesores o la menor complejidad de las tareas, pero el motivo principal asociado con la felicidad de un período escolar determinado se relaciona para los/las entrevistados/as con la amistad, cuyo fundamento se haya en la afinidad de intereses, así como en las experiencias compartidas (Simmel (s.f), en Rizo, 2006 b):

Etapa escolar más feliz: Secundaria. Hice muy buenas amistades (Alumna II Semestre Preparatoria Kino, 15/P-M).

Secundaria. La mayoría de los amigos ahorita los conocí ahí (Alumno II Semestre CECYTES, 35/P-M).

Más secundaria. Tuve amigos de toda la vida, casi todo el salón (Alumno II Semestre UNEPROP, 16/I-M).

Más prepa, disfruto con mis amigos. Muchas cosas me han marcado (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 5/R-I).

En alguna medida, lo anterior, guarda correspondencia con el alto peso del concepto de sociabilidad y el carácter eminentemente colectivista vinculado a la constitución del autoconcepto del sonoreense, el cual se estructura tanto en los aspectos positivos como en los negativos a partir de la conducta social, en correspondencia además con el carácter afiliativo del mexicano (Vera, Laborín, Domínguez y Peña, 2003).

Sin embargo, no todos ni todas lograron recordar su etapa escolar más feliz, destacaron tres casos, los cuales al plantearles la pregunta respondieron del siguiente modo:

En ninguna etapa escolar he sido feliz. A pesar de tener amigos e ir a fiestas con ellos, no me sentía cómodo con nadie (Alumno IV Semestre UNEPROP, 17 /I-M).

La etapa menos mala fue primaria. La peor, secundaria. Tenía la sensación de ser un trozo de carne en una jaula de leones, chicos con mala conducta, violentos, agresivos (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 2/R-M).

En secundaria no me fue bien. La menos peor, prepa. Pude madurar (Alumna VI Semestre Preparatoria Kino, 17/M-C).

Son estudiantes, que si bien manifiestan su deseo de aprender, de superarse, de llegar a la universidad, al mismo tiempo dejan ver que su tránsito por la escuela no puede ser recordado como una experiencia feliz. Alumnos/as que se muestran conscientes de sus dificultades para integrarse y socializar:

Soy serio, sarcástico, antisocial (Alumno IV Semestre UNEPROP, 17 /I-M).

Tengo maneras de socializar muy diferentes (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 2/R-M).

Soy una persona muy líder, lo hago de una manera muy hostil, tengo un carácter muy pesado. No me gusta llegar y abrir. (...) Tengo gustos raros. Me considero rara (Alumna VI Semestre Preparatoria Kino, 17/M-C).

A pesar de esta autopercepción y de haber enfrentado un trayecto escolar difícil, no manifiestan una disposición a cambiar con el fin de lograr mayor aceptación en sus grupos.

Antes si deseaba cambiar, ser más extrovertido, pero me di cuenta que al hacerlo dejaba muchas cosas atrás (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 2/R-M).

Y con ello le conceden un mayor valor a la autoafirmación antes que a la vida grupal, aunque esto implique una renuncia o un distanciamiento con respecto a esta última.

Cuando se planteó la misma posibilidad a otros/as estudiantes entrevistados/as identificados como rechazados e ignorados por su grupo de compañeros/as, si bien algunos/as manifestaron su disposición al cambio, ésta se circunscribió a aspectos muy específicos reconocidos por los sujetos como posibles propiciadores del rechazo que reciben. Por ejemplo:

Pondría más atención en clases (Alumno VI Semestre UNEPROP, 11 /I-M).

Sí cambiaría. Soy de muy mal humor (Alumna IV Semestre CECYTES, 27 /M-R).

Estaría dispuesto a cambiar, a ser más responsable con las tareas. En otras cosas como la religión, no cambiaría (Alumno VI Semestre Preparatoria Kino, 5 /R-I).

Me gustaría aprender más a simpatizar con la gente, ser más empática (Alumna VI Semestre Preparatoria Kino, 1/R).

Sí estaría dispuesto a cambiar, sin dejar de ser yo (Alumno VI Semestre CECYTES, 18/C-R).

Sin embargo, la mayor parte, no hizo éstas salvedades cuando se le planteó la posibilidad de cambiar para lograr mayor aceptación grupal, la respuesta más común fue “no”. Y así lo explicaron algunos y algunas estudiantes:

Prefiero que me acepten como soy a que me acepten por algo que no soy (Alumna II Semestre UNEPROP, 36/ M-R).

No cambiaría. No tengo nada malo. Todos tenemos defectos (Alumna IV Semestre UNEPROP, 14/C-M).

No cambiaría porque así soy. Mientras yo esté bien, me salen sobrando los demás (Alumno IV Semestre UNEPROP, 10/M).

No cambiaría, porque no veo que me interese estar en un grupo así (Alumno VI Semestre PREPARATORIA UNEPROP, 13/R).

Prefiero ser yo. No me gustaría cambiar (Alumno II Semestre CECYTES, 7/ R-C).

No cambiaría. Tienen que respetar la personalidad del otro (Alumna II Semestre Preparatoria Kino, 5/I).

Y aunque estos/as jóvenes no siempre conviven con los otros de manera armónica y colaborativa, sino a partir de conflictos, de divergencias, de presiones, son situaciones que no dejan de ser importantes detonadores de experiencias formativas que les ayudan a definirse a sí mismos/as y a fortalecer o no su autonomía, a ir formando su identidad personal y social. En la misma medida construyen a la alteridad, ya sea a través del reconocimiento de los otros como sujetos semejantes cuando se trata de sociabilidades amistosas basadas en el amor filial; pero también como un otro antagonista, desafiante, radical ante “relaciones atravesadas por maltratos y estigmatizaciones en los que emergen intentos de someter/detener a otros para reafirmarse personal o grupalmente en sus identidades” (Paulín, 2015, 1126).

En torno a lo vivido con sus pares en la escuela se crean opiniones, reflexionan (“no debe haber discriminación para que no lo hagan menos”, “se va ganando coraje entre compañeros y en cualquier oportunidad lastimas a otros”, “no le dan la oportunidad de aprender con ellos”, “deben aceptarlos como son”), construyen aprendizajes (“he aprendido a defenderme, a no quedarme callado”, “el respeto se gana”, “uno no nace con suerte, la

suerte se hace”) se forman e interiorizan modos de actuación necesarios para transitar con más o menos éxito por los avatares de la vida social en el espacio escolar.

Conclusiones:

La investigación desarrollada, tuvo como objetivo general analizar aquellas situaciones de exclusión que tienen lugar en la escuela y que se manifiestan a través de las interacciones de los y las estudiantes de Educación Media Superior, en sus grupos escolares, dentro del aula y en otros espacios del recinto escolar; para comprender las implicaciones de esas interacciones excluyentes en la formación de los y las participantes. Por consiguiente, atendió de manera particular, al ámbito formativo y al ámbito relacional de la exclusión.

Desde el punto de vista teórico, el análisis se sustentó en la articulación de tres conceptos ejes: interacción-exclusión-formación. Se tomó en cuenta que la interacción se erige como base de toda relación social y escolar. La interacción hace posible la comunicación y la constitución de un espacio intersubjetivo en el que se comparten y construyen significados, sentidos y experiencias y donde aprendemos a mirarnos desde la posición del otro y a definirnos con respecto a aquel.

A través de la interacción tienen lugar procesos de socialización y de subjetivación, fundamentales para la formación de los sujetos. En este sentido se comprende a la formación más allá de los procesos formales de escolarización orientados al aprendizaje de contenidos propios de las disciplinas que engrosan el currículum. La formación contempla complejos procesos de construcción de sentidos, significados e identidades, que involucran diversas dimensiones del ser y que requieren de la interacción con los otros para su desarrollo. Por ello, al excluir, al impedir y negar a un alumno o a una alumna, la posibilidad de interactuar, se obstaculiza e interrumpe su proceso de formación, tanto de la persona como tal, como del sujeto que se apropia de los contenidos escolares.

Al apartar, al menospreciar al otro sujeto de interacción, se dificulta el entendimiento positivo de sí misma de la persona subvalorada, el cual se consigue intersubjetivamente.

De igual forma, desde el punto de vista teórico, se atendió además a los estudios sobre las dinámicas de grupos, considerando que el grupo escolar funciona como un microsistema, cuya estructura normativa, creencias, roles y cultura, condicionan en gran medida los modos de relación entre sus miembros.

Para desarrollar el estudio se seleccionó una muestra por conveniencia constituida por nueve grupos de segundo, de cuarto y de sexto semestre, pertenecientes a dos preparatorias privadas y a una preparatoria pública de la ciudad de Hermosillo, Sonora. En total se trabajó con 293 estudiantes, 163 mujeres (56%) y 130 hombres (44%).

Con respecto a la metodología, se adoptó un enfoque mixto y una estrategia secuencial explicativa, con una primera etapa de carácter cuantitativo en la que se implementó un cuestionario sociométrico conjuntamente con un cuestionario de atributos perceptivos, para identificar en cada grupo situaciones de rechazo y exclusión, así como a los/as estudiantes preferidos/as por sus compañeros y compañeras.

En la segunda etapa metodológica, de carácter cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a quienes recibieron un alto número de rechazos y un alto número de elecciones positivas por parte de sus pares en la sociometría.

Los resultados de la primera etapa permitieron la identificación de los distintos alumnos y las distintas alumnas según su tipo sociométrico, así como conocer los elementos que consideran los/las estudiantes para integrar a algunos/as compañeros/as y para excluir a otros/as en sus grupos escolares.

Con respecto a los rasgos que acompañan a la preferencia y al rechazo durante las actividades de clase, los resultados mostraron que éstos se hayan relacionados fundamentalmente con el rendimiento académico del estudiante, coincidiendo con los parámetros utilizados por el propio sistema escolar. De este modo el rendimiento académico funge como un factor de diferenciación social, que participa en la determinación del estatus del alumno o la alumna en el grupo y en la conformación de las redes de relación que se va constituyendo a manera de capital social. Pero también se observó la consideración de aspectos afectivos y empáticos para la afiliación tanto dentro como fuera del aula, lo que permite explicar que en varios casos las preferencias y los rechazos trasciendan los límites del salón de clase, al no circunscribirse únicamente al aprovechamiento escolar del estudiante.

Un aspecto importante a destacar es que de acuerdo a los resultados de la sociometría, la mayor parte de los miembros del grupo identificados como rechazados en el aula, pertenece al sexo masculino, coincidiendo así con lo referido por otros estudios. Mientras que fuera del salón de clases ocurre lo contrario, aspecto que invita a considerar los intereses que guían la interacción y los distintos escenarios en que ésta se desarrolla.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas al comparar la distribución porcentual de los tipos sociométricos de preferidos y rechazados en función de la institución educativa y el nivel escolar de los y las estudiantes.

Durante la primera etapa metodológica se construyeron las representaciones gráficas o sociogramas, para el análisis de las redes de interacción y su conformación en los grupos escolares.

El análisis de las mismas, reveló patrones irregulares con respecto al rechazo emitido y recibido y la variable sexo. Muy diferente resultó en este sentido el comportamiento de las afiliaciones en el aula y fuera de ella, pues se hizo evidente una tendencia a la agrupación entre miembros del mismo sexo.

De manera general, los resultados de la primera etapa metodológica, muestran una selectividad relacional de carácter funcional, en una lógica de costo-beneficio, orientada a optimizar esfuerzos, con una clara búsqueda de la eficiencia, la efectividad y el éxito académico y bajo un marco de competitividad claramente alineado a los estándares y a las normas del sistema escolar. Se trata de una selectividad que deja afuera al menos apto, o al que no es capaz de actuar según los objetivos que dan lugar a la agrupación. De ahí que pareciera ser una exclusión inherente a la formación de conjuntos y agrupamientos, cuya existencia implica necesariamente el establecimiento de límites y el cumplimiento de objetivos comunes. Sin embargo, los resultados muestran también casos donde los motivos para apartar y rechazar no consideran cuestiones funcionales, o bien combinan éstas con aspectos afectivos, axiológicos, que involucran de una manera más íntima a los sujetos y donde la ruptura relacional obedece a razones más personales de afinidad, de empatía o antipatía

Por otra parte, los resultados de la segunda etapa metodológica, obtenidos a partir de las entrevistas, permitieron profundizar en las características de la exclusión en la interacción.

En este sentido se encontró que la exclusión adopta diversas formas al manifestarse en las interacciones del alumnado en sus grupos escolares. Las formas más comunes de excluir a otros en la interacción grupal son: a través de insultos, apodos, bromas hirientes que conducen al distanciamiento de quien los recibe. Se excluye también por medio de gestos y

posturas que dificultan la inclusividad o dan muestra del menosprecio. Pero además, la exclusión se lleva a cabo a través del silencio, de la ausencia de palabra y de la indiferencia.

Se observó en algunos/as la tendencia a naturalizar estas situaciones de exclusión que terminan convirtiéndose en prácticas, en tanto acciones repetidas, interiorizadas, compartidas. Aprenden así a significar un gesto, una palabra, una mirada; que finalmente asumen como parte de la normalidad.

Asimismo, estas prácticas de exclusión se inscriben y dan paso a un ambiente caracterizado por la fragmentación y la conflictividad grupal, entre los diferentes subgrupos que brotan al interior del grupo de clase. Elementos que muestran coincidencias con lo ilustrado en las diversas representaciones gráficas o sociogramas correspondientes a la primera etapa de la investigación, donde es posible apreciar la atomización del conjunto escolar descrita posteriormente en las entrevistas. Vemos entonces, cómo se entrelazan la exclusión y la segregación, al establecerse límites muy bien definidos que marcan cotos impenetrables al interior del colectivo y cada miembro se adhiere a un conjunto con el que se identifica, o donde se le permite la integración, de acuerdo a intereses diversos que garantizan o niegan la membresía.

Coincidiendo con los resultados de la primera etapa, los/las entrevistados/as reconocieron vivir o presenciar mayor cantidad de conflictos relacionales durante la clase que durante el recreo.

En las entrevistas, algunos testimonios coincidían en la percepción de que los conflictos relacionales (rumores y comentarios descalificadores) en el aula conciernen más a las chicas del grupo que a los varones, lo cual concuerda con lo encontrado en otras investigaciones, donde se señala que los escolares del sexo masculino suelen recurrir al

maltrato directo (golpes y amenazas), en cambio las mujeres tienden a utilizar el maltrato indirecto, de tipo relacional.

Los tipos de sujetos de interacción ante las prácticas de exclusión identificados son: testigos, excluidos, excluidos, los que participan de ambos roles excluyendo y siendo excluidos y los que se autoexcluyen. Sin embargo, en la cotidianidad de las aulas es más común encontrar la simultaneidad de todos estos roles que puede ejercer un mismo individuo en las interacciones con sus pares.

Varios de los y las estudiantes que obtuvieron un alto número de rechazos en sus grupos o que aparecen como sujetos aislados, parecen no percibir el rechazo y la exclusión.

Desde el punto de vista afectivo y emocional, algunos/as se mostraron indiferentes, restándole importancia a tales situaciones y suprimiendo cualquier manifestación de vulnerabilidad. Otros/as, por el contrario, refirieron sentimientos de tristeza, soledad, confusión, frustración y enojo. Sin dejar dudas de que la exclusión infringe daño, lastima y duele.

Las reacciones ante las formas de exclusión en la interacción suelen ser: el distanciamiento del excluido/a, los esfuerzos por integrarse, la búsqueda de otros compañeros y compañeras en situación similar, el abandono de las tareas escolares o la realización de las mismas de forma individual, el rechazo a la escuela, la resignación, la búsqueda de motivos en sí mismos/as, o la confrontación directa con el/la alumno/a excluidor/a o con el grupo que excluye. Elementos que ayudan a comprender las implicaciones de estas situaciones de exclusión en la formación del alumnado. En correspondencia fue posible identificar diversos tipos de interacción: dominio-sumisión, exclusión mutua, antagonismo y rivalidad, búsqueda de integración.

Es importante mencionar la circularidad propia de las interacciones excluyentes, cuando el sujeto excluido decide excluir a su exclusor, quien entonces pasa a ser excluido; lo cual da lugar a un ciclo interminable que genera un ambiente de indiferencia y hostilidad en el grupo, en el que se instituye a modo de ley, una especie de revanchismo para regir la convivencia: “como me tratan, los trato”. Estos aspectos dificultan la posibilidad de construir un espacio intersubjetivo propicio para el desarrollo de procesos de formación basados en el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo, en el respeto y el reconocimiento recíproco.

Por medio de las entrevistas se encontró que la atribución que confieren los/as estudiantes a las situaciones de exclusión para comprenderlas, es diversa. Se refirieron: a modelos familiares, a la poca tolerancia de algunos/as, al deseo de trabajar con estudiantes de alto rendimiento escolar, a la evitación de aquellos o aquellas que son percibidos como «raros» por el grupo, a la apariencia física, a la falta de coincidencia en los gustos, a la timidez excesiva, a los que se comportan de manera agresiva, entre los más comunes. Otros también reconocieron que se excluye a quien es demasiado aplicado/a, al que no bebe alcohol, al que se pone de parte de los profesores, al que delata a un compañero, etc. Esto refleja la variedad de parámetros que utilizan para integrar o excluir, según los intereses y situaciones de interacción y de acuerdo con las creencias normativas de cada grupo en cuestión.

La mayor parte de los/as entrevistados/as manifestó sentirse a gusto en la escuela, a pesar de contar con pocos/as amigos/as o mostrar un bajo nivel de interacción social. Así, la escuela es considerada como un espacio importante para aprender, llegar a la universidad, pero también y sobre todo para pasarla bien y convivir con las amistades.

La mayor parte también expresó estar satisfecho con su forma de ser y mostró resistencia a un cambio para conformarse a las normas o estándares grupales. Sólo algunos y algunas manifestaron tal disposición, pero refiriendo aspectos muy específicos a los que atribuyen el rechazo recibido y vinculados sobre todo al aprovechamiento escolar y al desarrollo de habilidades sociales. Al explicar sus posturas, dejaban ver como a partir de los conflictos relacionales que viven con sus pares en la escuela, descubren aquello que les iguala y les singulariza, toman decisiones de importancia, a veces ceden a la presión del grupo, en otras ocasiones negocian, llegan a acuerdos, o se resignan, pero también encuentran formas de resistir, de defenderse y afirmarse en su individualidad.

En sentido general, la investigación desarrollada da muestras de la complejidad del fenómeno objeto de estudio. Los resultados obtenidos ofrecen elementos acerca de cómo se excluyen los y las estudiantes, por qué lo hacen y cómo significan y explican tales situaciones; por lo que ayudan a comprender, desde las voces de los propios sujetos, las características de la exclusión que se produce en las escuelas, a través de las interacciones del estudiantado de media superior. Con ello se espera contribuir a visibilizar dicha problemática, con toda la complejidad que le caracteriza; así como aportar conocimientos que puedan resultar de utilidad para contrarrestar las situaciones de exclusión en los centros escolares. De igual manera se espera que este trabajo pueda erigirse como antecedente para futuros estudios relacionados con el propósito de esta investigación.

Recomendaciones

A continuación, se esbozan algunas recomendaciones, con base en los resultados de la investigación, para favorecer la integración del alumnado y contribuir al mejoramiento del clima relacional en la escuela. Si bien el estudio se desarrolló desde un enfoque micro, centrado en las interacciones entre las y los alumnos, las recomendaciones se realizan desde una concepción integradora que a grandes rasgos considera aspectos propios de la gestión institucional, los actores de la comunidad escolar y las prácticas educativas.

Con respecto al primero, es decir, en lo que compete a una perspectiva organizativa, se propone incentivar una comunicación multidireccional y multicultural, desde los puestos de mayor autoridad y jerarquía en la escuela hacia las restantes áreas y viceversa, de manera que sea posible lograr en todos los niveles una coherencia en los aspectos que definen la política y los valores institucionales, identificando brechas y contradicciones y puntualizando en los principios que rigen la postura institucional en relación con la atención a la diversidad y la búsqueda de la inclusión, para evitar en lo posible situaciones de exclusión y discriminación. Todos, no obstante su diversidad social, económica, de género, académica, organizacional y de otro tipo, han de ser reconocidos y respetados en su persona.

No hay que olvidar en este sentido que “la institución educativa es un complejo cultural atravesado por imperativos morales y posicionamientos sociales sobre las diferentes formas de vivir y relacionarse con otros” (Paulín, 2015, 1109).

Se considera importante atender a la filosofía institucional, al modelo educativo propuesto, así como a los aspectos que caracterizan a la cultura del centro y abogar por una formación

integral y humanista, que se aleje de una concepción tecnócrata y esencialmente profesionalista y que en su lugar proponga un modelo de formación orientado al desarrollo de las diversas dimensiones del ser, para favorecer la reformulación de los indicadores de éxito desde la máxima de que cada alumno o alumna es diferente, pero todos y todas son igualmente valiosos.

Al mismo tiempo debe reconocerse la necesidad de generar un clima positivo a partir del diseño de estrategias que involucren de manera activa a los distintos actores de la comunidad escolar, es decir, construir un plan de convivencia mediante el consenso y la cooperación del alumnado, las familias y el profesorado (Filella, Ros, Rueda, Solano y Minguella, 2016).

El contacto con las familias se torna clave si se desea atender a las diferentes condiciones de vida de los alumnos y las alumnas. Ello permitirá conocer en qué medida es posible establecer un trabajo colegiado con padres y tutores, así como detectar situaciones que demanden de intervenciones específicas. De este modo, se les podrá acompañar de manera más efectiva y personalizada en su formación.

Asimismo, se considera oportuno subrayar la importancia de la labor que desempeña el personal de los departamentos de orientación y tutoría, en la detección, evaluación y seguimiento de estudiantes con problemas diversos (cognitivos, comportamentales, sociales) en los grupos escolares. La existencia de estos espacios con sus respectivos especialistas en intervención psicopedagógica resulta fundamental, por lo que toda institución educativa, independientemente de su carácter público o privado, o del nivel escolar, ha de contar con estos apoyos al interior del plantel.

Durante el diseño y planeación de las actividades curriculares y extracurriculares se recomienda identificar áreas temáticas y contenidos que puedan dar lugar a debates y estudio de casos relacionados con los problemas propios del contexto local y la realidad escolar del centro, para trabajar a través de un abordaje sensibilizador en la reducción de prejuicios y formas de discriminación, y a la vez fomentar la autoevaluación y la autocrítica en los/as participantes a partir de sus propias experiencias escolares. Considerar además la posibilidad de enriquecer la agenda de actividades con la proyección de materiales audiovisuales y la presentación de expertos en temas relacionados con la autorregulación, el control emocional y la comunicación asertiva ante situaciones de conflictos.

De igual forma, al diseñar los proyectos educativos, se recomienda la planeación y posterior implementación de actividades que se conviertan en oportunidades para la convivencia: intercambio con estudiantes de otros centros escolares, eventos deportivos, ferias literarias, etc., que permitan modificar las estructuras clásicas de convivencia áulica y den lugar a nuevas afiliaciones entre el alumnado, donde establezcan objetivos comunes que despierten la motivación y generen relaciones de cooperación.

En lo que respecta a la planta docente, vale señalar la importancia de contar con un claustro estable y no intermitente. Desafortunadamente, esto último es característico de las instituciones privadas donde se recurre a la contratación de los/as profesores/as por horas, lo que atenta contra el compromiso y disminuye la posibilidad de que las y los docentes participen en actividades programadas fuera de sus horarios de clase. Al mismo tiempo la movilidad (o inestabilidad) que es propia de este tipo de contratación conspira contra el acompañamiento que pudiera realizar el profesor o la profesora de los distintos miembros de sus grupos escolares a lo largo de su trayectoria escolar.

Es fundamental reconocer al profesorado como pieza clave en la resolución de los conflictos entre pares. Si bien no es el único responsable, su papel como mediador es crucial en este sentido. Por consiguiente, destacamos la necesidad de que los y las docentes presten atención a las redes de sociabilidad que establecen los y las estudiantes y que participen en el análisis de los conflictos que emanan de ellas para entonces “asumir una postura pedagógica corresponsable y subjetivante, que oriente e interpele a los estudiantes al diálogo y la reflexividad” (Paulín, 2015, 1127).

Por supuesto para ello el o la docente debe contar con los conocimientos y las herramientas que le permitan desarrollar una intervención educativa oportuna y eficaz, de ahí la importancia de encontrar en sus instituciones esos programas y espacios de capacitación y actualización. En este sentido, coincidiendo con otros autores (Solís, 2017) se sugiere el desarrollo de actividades que ayuden a los y las docentes a explorar de manera reflexiva y crítica sus prácticas, para tomar consciencia de los procesos que inciden en su actuación pedagógica. Para ello se propone recurrir a los métodos de la investigación-acción, orientados a una reflexión sobre el actuar que de paso a la transformación de esa práctica previamente reflexionada, en un continuum permanente de acción-reflexión-acción.

En este mismo orden de ideas, se considera indispensable atender a los efectos simbólicos del discurso pedagógico y a las repercusiones directas e indirectas del mismo en la percepción del alumnado. Se trata de evitar el uso del etiquetado y por el contrario, de generar expectativas positivas de los alumnos y las alumnas, de reconocer los logros de todas y todos, para incrementar la motivación e incentivar el esfuerzo de las y los jóvenes.

Durante las clases de debe procurar la flexibilidad de agrupamientos y trabajar con modalidades de agrupamiento heterogéneos, considerando aspectos como el tamaño del grupo, las áreas de oportunidad así como las fortalezas de cada alumno/a e identificar los esquemas de agrupación que suelen utilizar, para equilibrar las redes de apoyo al interior del grupo y evitar el aislamiento de cualquiera de sus miembros.

Bibliografía

- Aboites, Hugo y María Luz Aguirres. 2004. Juventud y acceso a la escuela pública en México. *Tramas* 22. UAM-X. MÉXICO. pp. 183-193. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2004/no22/8.pdf> (17 de mayo 2018).
- Aguado, Alfredo Miguel y Lourdes Nevares Heredia. 1995. La comunicación no verbal. *Tabanque: Revista Pedagógica*. Núm. 10-11, pp. 141-154. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2244137> (3 de agosto 2018).
- Animal Político. Publicación electrónica. 2013. El incomprensible pleito entre la educación privada y pública. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/blogueros-la-cuadratura-del-circulo/2013/10/28/el-incomprensible-pleito-entre-educacion-privada-y-publica/> (18 de mayo de 2018).
- Arellanos, N., Y. Chirinos, Z. López y L. Sánchez. 2007. Los tipos de maltrato entre iguales. *Quaderns Digitals*, 1-18. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_772/a_10404/10404.html (3 de abril 2017).
- Arias Marín, Alán. 2015. Contribución a una teoría crítica de los derechos humanos. En *Derechos humanos y transformación política en contextos de violencia*, coordinado por Ariana Estévez y Daniel Vásquez. México: Flacso, Unam, Cisan, pp. 29-60.
- Arnáiz Sánchez, Pilar. 1996. Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34. Recuperado de www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/ (18 de marzo 2017).
- Arnaiz, P. y R. de Haro. 2003. Alumnos magrebíes en las aulas: analizar y comprender el presente para transformar y mejorar el mañana. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 6 (3), 63-82.
- Arriaga, José L. e Irma Ramírez. 2012. Cómo piensan la Universidad los que acuden a ella. Aproximaciones a la mentalidad de los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Espacios Públicos*, vol. 15, núm. 33, enero-abril, 150-173.
- Arroyave Álvarez, Orlando. 2011. Aproximaciones a una psicología de la exclusión. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. Vol. 2, no. 1, pp. 66-73/ enero-junio/ 2011. ISSN: 2216-1201. Medellín-Colombia.
- Babbie, Earl. 2000. *Fundamentos de la investigación social*. México: Thomson Editores.
- Baerveldt, C., M. Van Duijn, L. Vermeij y D. Van Hemert. 2004. Ethnic boundaries and personal choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils' networks. *Social Networks*, 26 (1), 55-74.

- Ballester Brage, Lluís y Carlos Vecina Merchante. 2011. Intervención comunitaria, diversidad y complejidad social. El problema de la segregación social en la escuela. *Prisma Social* núm. 6. Revista de Ciencias Sociales, 1-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686008> (10 de octubre 2016).
- Bel Adell, Carmen. 2002. *Exclusión social: origen y características*. Facultad de Letras. Universidad de Murcia. Recuperado de https://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf (7 de octubre 2016).
- Bezanilla, José Manuel y María Amparo Miranda. 2012. La socionomía y el pensamiento de Jacobo Levy Moreno: Una revisión teórica. *Revista de Psicología GEPU*, 3 (1), 148-180.
- Booth, Tony y Mel Ainscow. 2015. *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio para la Educación Inclusiva. FUHEM/ OEI. Madrid, Recuperado de www.oei.es/historico/publicaciones/guia_ed_inclusiva_2015.pdf (10 de octubre 2016).
- Cabrolié Vargas, Magaly. La intersubjetividad como sintonía en las relaciones sociales. Redescubriendo a Alfred Schütz. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. Volumen 9, N° 27, 2010, p. 317-327 Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=30515709014 (4 de abril de 2017).
- Cartwright, Dorwin y Alvin Zander. 2012. *Dinámica de Grupos. Investigación y Teoría*. México: Trillas.
- Casales Fernández, Julio César. 2003. Análisis del método sociométrico para la investigación del grupo. En *Psicología Social*, compilado por Zoe Bello Dávila y Julio César Casales Fernández, 127-156. La Habana: Editorial Félix Valera.
- Castel, R. 2004. Encuadre de la exclusión. En *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, S. Karsz, pp. 55-86. Barcelona: Gedisa.
- Cook, T.D. y Ch. S. Reichardt. 1986. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata, L.S. Colección: Pedagogía.
- Corbetta, Piergiorgio. 2007. *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. España: Mc Graw-Hill / Interamericana de España.
- Córdoba Claudia, Massimiliano Farris y Karina Rojas. 2006. Segregación escolar y segregación residencial en Chile: reflexiones en torno a su vínculo. *Análisis de la segregación escolar socioeconómica en Enseñanza Básica* FONDECYT Iniciación N° 11130149, CONICYT, Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/5591.pdf> (5 de abril de 2017).

- Cornejo, José Manuel. 2006. El análisis de las interacciones grupales: las aplicaciones SOCIOS. *Anuario de Psicología*. Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona. Vol. 37, nº 3, 277-297 Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61842/82854> (7 de abril de 2016)
- Cornejo, José Manuel. (s.f.) *Análisis Sociométrico*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://www.ub.edu/dppss/lps/docu/asoc.pdf> (15 de octubre 2016).
- Creswell, J. W., & V. L. Plano-Clark. 2007. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Decreto de Creación CECyTE Sonora. Recuperado de <http://www.cecytes.edu.mx/cecytesnet/portaleceyte/> (13 de febrero 2018)
- Delors, Jacques. 1994. "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. Recuperado de http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf (9 de mayo de 2016).
- Díaz-Aguado, María José. 2006. *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas. Recuperado de http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejoscolares/archivos/Convivencia_escolar_y_prevenccion_de_violencia.pdf (3 de mayo de 2017).
- Díaz-Aguado Jalón, María José y Rosario Martínez Arias. 2006. La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema* 2006. Vol. 18, nº 3, pp. 378-383 www.psicothema.com (9 de mayo 2017).
- Díaz-Aguado Jalón, María José. 2005. La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema* 2005. Vol. 17, nº 4, 549-558 www.psicothema.com (5 de mayo 2017).
- Díaz-Aguado Jalón, María José. 2004. Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión: la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental. Madrid: INJUVE.
- Dubet Francois y Danilo Martucelli. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Echeita, Gerardo; Marta Sandoval, Nuría Illán, Jesús Domingo, Marta Soler, Noelia Melero y Florencio Luengo. 2010. *La inclusión en la educación democrática. El éxito para todos y todas a lo largo de la vida*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Echeita, Gerardo y Marta Sandoval. 2002. Educación inclusiva o educación sin exclusiones. En *Revista de Educación*, núm. 327, 31-48. Recuperado de

- http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Educacion_inclusiva_o_educacion_sin_exclusiones.pdf (10 de abril 2017).
- El Universal. (16 de noviembre de 2011). *ONU: jóvenes son muy intolerantes*. Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/190912.html> (5 de febrero 2018).
- Escudero Muñoz, Juan M. 2005. Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1, (1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf> (15 de marzo 2017).
- Estévez, E., B. Martínez, y T.I. Jiménez. 2009. Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, vol. 15, 1, 45-60. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/belen/psicolog-educt.pdf> (4 de marzo 2017).
- Estrada Esparza, Olga Nelly, Griselda Diana Zárate Conde e Isabel Izquierdo Campos. 2016. “Género, violencia y el discurso del (cyber) bullying en el nivel de educación media superior”. *Opción*, vol. 32, núm. 13, 2016, pp. 954-978 Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483045> (3 de agosto de 2017).
- Fabre, Miguel Marco. 2000. Consideraciones en torno al concepto de exclusión social. En *Acciones e investigaciones sociales*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=170270> (2 de abril de 2017).
- Fernández, Mariano, José M. Gaete y Eduardo Terrén. 2008. ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008, 157-18. Recuperado de www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_07.pdf (13 de abril de 2017).
- Filella, G., A. Ros-Morente, P. Rueda, A. Solano y E. Minguella. 2016. Análisis de conflictos entre iguales en las escuelas de Educación Primaria. En *RES. Revista de Educación Social*. Número 23, julio de 2016, 301-314.
- García Bacete, Francisco Juan. 2008. Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, Diciembre 2008. Volumen 25, Número 2, 209-222. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/159587/Garc%C3%ADa%20Bacete_2008_Revista%20Mexicana%20de%20Psicologia.pdf?sequence=1 (2 de abril 2017).
- García Bacete, Francisco Juan. 2007. La identificación de los alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-46.

- García, Javier A. y Sebastián García. 2005. La construcción social del “alumno violento”: más allá del determinismo y la naturalización. En *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, coordinado por Silvia Llomovatte y Carina Kaplan. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- García Bacete, Francisco Juan, Irene Jiménez, Ma. Victoria Muñoz, Ma. Inés Monjas, Inmaculada Sureda, Patricia Ferrá, Luis Jorge Martín, Ghislaine Marande y María Luisa Sanchís. 2013. Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, Vol. 31, núm. 2, 145-154. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/86491/60067.pdf?sequence=1>
- Giorgi, Victor. 2003. La construcción de la subjetividad en la exclusión. Seminario: Drogas y exclusión social. Encare RIOD Nodo Sur. Montevideo: Ed. Atlántica 2006.
- González Álvarez, J. y F. J. García-Bacete. 2010. *Sociomet*. Programa para la realización de estudios sociométricos. Manual de uso. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Gurdián Fernández, Alicia. 2007. *El cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Colección IDER.
- Harris, J.R. 1995. Where is the child’s environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 3, 458-489.
- Healthychildren.org en <https://www.healthychildren.org/Spanish/agesstages/teen/Paginas/Stages-of-Adolescence.aspx>. (23 de diciembre de 2016).
- Hernández I Dobon, Francesc, Benno Herzog y Mauricio Rebelo Martins. 2017. La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. En *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 395-406, ene. /mar. 2017. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/70297/39872> (5 de abril 2017).
- Hernández González, Joaquín. 2008. *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández Romero, Yasmín y Raúl V. Galindo Sosa. 2007. El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz. En *Espacios Públicos*, vol. 10, núm. 20, 2007, pp. 228-240 Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602012> (3 de mayo de 2017).
- Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado, y P. Baptista Lucio. 2003. *Metodología de la investigación*. 3a. Mexico: McGraw-Hill.

- Honneth, Axel. 1997. *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica (Grijalbo Mondadori, S.A.).
- Huici, Carmen; Fernando Molero, Ángel Gómez y José F. Morales (Coord.). 2012. *Psicología de los Grupos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Jackson, M. F., J.M. Barth, N. Powell y J.E. Lochman. 2006. Classroom Contextual Effects of Race on Children's Peer Nominations. *Child Development*, 77(5), 1.325 -1.337.
- Jiménez, Magdalena, Julián Luengo y José Taberner. 2009. Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de Currículum y formación del profesorado*. Vol. 13 no.3 Disponible en www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf (13 de septiembre de 2016).
- Jiménez, Teresa; David Moreno, Sergio Murgui y Gonzalo Musitu. 2008. Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2008, 8, 2, 227-236.
- Kaplan, Carina. 2005. Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, coordinado por Silvia Llomovatte y Carina Kaplan. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Kaplún, Gabriel. 2003. Reflexiones sobre cultura e integración desde una práctica de educación popular. En *Comunicación Social. Selección de textos*, compilado por Luis López Viera. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Laursen, B. 1995. Conflict and Social Interaction in Adolescent Relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5(1), 55-70.
- Leary, Mark & Catherine Cottrell. 2013. Evolutionary Perspectives on Interpersonal Acceptance and rejection. *The Oxford Handbook of Social Exclusion*. New York: Oxford University Press.
- Lira, Liliana; Catalina Barrios y Elizabeth Barbosa. 2013. *La convivencia escolar. Un análisis desde la exclusión e inclusión*. Disponible en www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num1/art6.pdf (28 de octubre de 2016).
- Luque Lozano, Alfonso y Carmen Delgado Rivas. 2002. Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 2002, Vol. 11 N.º 2 - Págs. 143-165. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/78067.pdf>

- Machillot, Didier. 2017. Normas sociales, estereotipos, discriminación y violencia entre pares. El caso de una secundaria de Jalisco. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 22, no. 72, pp. 209-227.
- Marc, Edmond y Dominique Picard. 1992. *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós.
- Martín, Alejandro. 2011. Diferentes prismas para estudiar la exclusión social. Marco teórico y propuesta de reconceptualización de la exclusión basado en el sujeto. *Documentos de Trabajo Social no. 49*. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4111404.pdf>
- Martín-Antón, L. J., M. I. Monjas Casares, F. J. García Bacete., I. Jiménez Lagares, & P. Ferrá Coll, 2011. Rechazo entre iguales y comportamiento social en el aula percibido por el profesorado. En *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, compilado por J. M^a Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso, pp., 4803-4817. Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/170750/martin_2011_Rec.pdf?sequence=3&isAllowed=y (10 de septiembre 2019).
- Martín, Eduardo y Ma. Carmen Muñoz de Bustillo. 2009. *Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela*. Disponible en www.redalyc.org/pdf/727/72711821016.pdf. (5 de agosto de 2016).
- Mead, George. 1982. *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós Básica.
- Mejía Hernández, Juana M. (2015). Del "payaso" al chavo "bien portado". Algunas "formas de ser adolescente" entre varones de secundaria. *En Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*. 2015, VOL. 20, NÚM. 67, PP. 1081-1104.
- Méndez Guerrero, Beatriz. 2016. La interpretación del silencio en la interacción. Principios pragmáticos, cognitivos y dinámicos. *Pragmalingüística*, núm. 24. Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/2180> (14 de octubre de 2019).
- Meza Cascante, Luis Gerardo. (2010) La zona de desarrollo próximo (ZDP). Recuperado de https://www.infoamerica.org/documentos_word/vygotsky.doc (9 de noviembre 2017)
- Ministerio de Educación Provincia de Córdoba. (s.f.) El respeto por la diversidad: un desafío educativo. Colección: *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela*. Cuaderno 8. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO8.pdf>
- Moreno, Jacob Levy. 1961. *Fundamentos de la Sociometría*. Buenos Aires: Paidós.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. 2017. *México. Nota sobre el país. Resultados de PISA 2015. Bienestar de los alumnos*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf> (1 de agosto 2018).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Panorama de la Educación, 2017. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf> (7 de marzo de 2018).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. 2014. *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf> (8 de mayo de 2017).
- Palacín Lois, María. 1998. La competición entre grupos de género: identidad, género y contexto grupal. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Social. Recuperada de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/31961#page=95> (28 de octubre 2019)
- Paulín, Horacio L. 2015. “Ganarse el respeto”. Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*. 2015, VOL. 20, NÚM. 67, PP. 1105-1130 (ISSN: 14056666).
- Paz, Octavio. 1950. *El Laberinto de la Soledad*. Fondo de Cultura Económica (reimp. 1992). México D.F.
- Ponce Solé, Juli. 2006. Ciudad, segregación urbana y segregación escolar. Las relaciones entre el Derecho urbanístico, el derecho a la vivienda, el derecho a la educación y las políticas públicas urbanas. Conferencia pronunciada el 10 de noviembre de 2006 en el marco del *III Congreso Anual sobre el Fracaso Escolar* celebrado en Palma de Mallorca. Recuperado de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2006/jponce.pdf> (2 de abril de 2017).
- Ramírez Íñiguez, Alma. 2014. *La educación escolar como factor de inclusión social desde un planteamiento sistémico. El caso de la niñez jornalera migrante en los valles de Culiacán, Sinaloa (México)*. Tesis Doctoral. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/279213/AARI_TESIS.pdf;jsessionid=A01925D0FF223E0847F038A7FDD0063E.tdx1?sequence=1 (13 de mayo de 2016)
- Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. Madrid: Espasa.
- Rizo García, Marta. 2006 a. La interacción y la comunicación desde los enfoques de la Psicología Social y la Sociología Fenomenológica. Breve exploración teórica. *Anàlisi* 33, pp. 45-62. Disponible en

- <https://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n33/02112175n33p45.pdf> (15 de octubre 2016).
- Rizo García, Marta. 2006 b. George Simmel, Sociabilidad e Interacción. Aportes a la Ciencia de la Comunicación. En *Cinta Moebio* 27: 43-60 www.moebio.uchile.cl/27/rizo.html (5 de julio de 2018).
- Rodríguez, Aníbal. 2003. El grupo humano de George Homans. En *Psicología Social*, coordinado por Zoe Dávila y Julio C. Casales, pp. 48-58. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Rodríguez, María Elena. 2007. Los derechos humanos sociales. En *Derechos humanos y desarrollo. Justicia universal: el caso latinoamericano*. España: Icaria.
- Rossetti Magdalena. 2014. *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Serie Políticas Sociales. Santiago de Chile: Naciones Unidas. CEPAL. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36837/S2014208_es.pdf;jsessionid=323FAA1A6F6E5CA34C87F476CA5BB9C3?sequence=1 (8 de abril de 2017).
- Saraví, Gonzalo Andrés. 2015. *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso México; CIESAS.
- Schutz, Alfred. 1932. *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Ediciones Paidós. 1ra reimpresión en España, 1993.
- Secretaría de Educación Pública. 2016. Documento Base del Bachillerato General. Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato. Disponible en http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC_BASE_16_05_2016.pdf (7 de octubre de 2017).
- Secretaría de Educación Pública. 2012. Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf (3 de noviembre de 2017).
- Secretaría de Educación Pública. 2009. *Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior*. Recuperado de <http://bdsocial.inmujeres.gob.mx/index.php/eneivems-142/encuesta-nacional-de-exclusion-intolerancia-y-violencia-en-escuelas-publicas-de-educacion-media-superior> (2 de mayo de 2017).
- Solís Domínguez, Daniel. 2017. *Procesos educativos en contextos de desigualdad, discriminación, exclusión y violencia. Perspectivas y prácticas desde los y las estudiantes*. México: Editorial Fontamara.

- Subirats, Joan y Ricard Goma. 2003. *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tashakkori, Abbas y Charles Teddlie. 2010. *Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Tello, Nelia. 2005. La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, 2005, pp. 1165-1181. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002712> (14 de septiembre de 2017).
- Torrado, Mercedes (s.f.) *Técnicas sociométricas: tipos de instrumentos. Elaboración, aplicación y análisis de los resultados. El Test Sociométrico*. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/19843/1/T%C3%A9nicas%20sociom%C3%A9tricas_M.Torrado.pdf (7 de octubre de 2016).
- Trujillo, Blanca; Juan Mario Ramos y José A, Serrano. 2016. Experiencia escolar y el saber en el bachillerato. Las voces de los sujetos. *Sinéctica*, 1-18. Revista Electrónica de Educación. ITESO. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/613> (30 de octubre 2016).
- Tuirán, Rodolfo y Daniel Hernández. 2016. *Desafíos de la Educación Media Superior en México*. Recuperado de <http://www.estepais.com/articulo.php?id=460&t=desafios-de-la-educacion-media-superior-en-mexico> (8 de mayo de 2017).
- UNESCO. 2009. *Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación*. Francia. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf> (9 de marzo 2017).
- Valadez, Blanca. 2016. México, el país que tiene más víctimas de “bullying”: OCDE. En Milenio.com. Disponible en http://www.milenio.com/cultura/Mexico-victimas_bullying-OCDE-acoso_escolar_0_730726955.html (7 de octubre de 2017).
- Valadez, Isabel. 2008. *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. Informe de Estudio Universidad de Guadalajara. Dirección de Psicopedagogía. Disponible en cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf. (10 de octubre 2016).
- Valdivieso Tocornal, Pablo. 2009. *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile*. Tesis Doctoral. Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/ValdiviesoPablo.pdf> (18 de mayo de 2018).

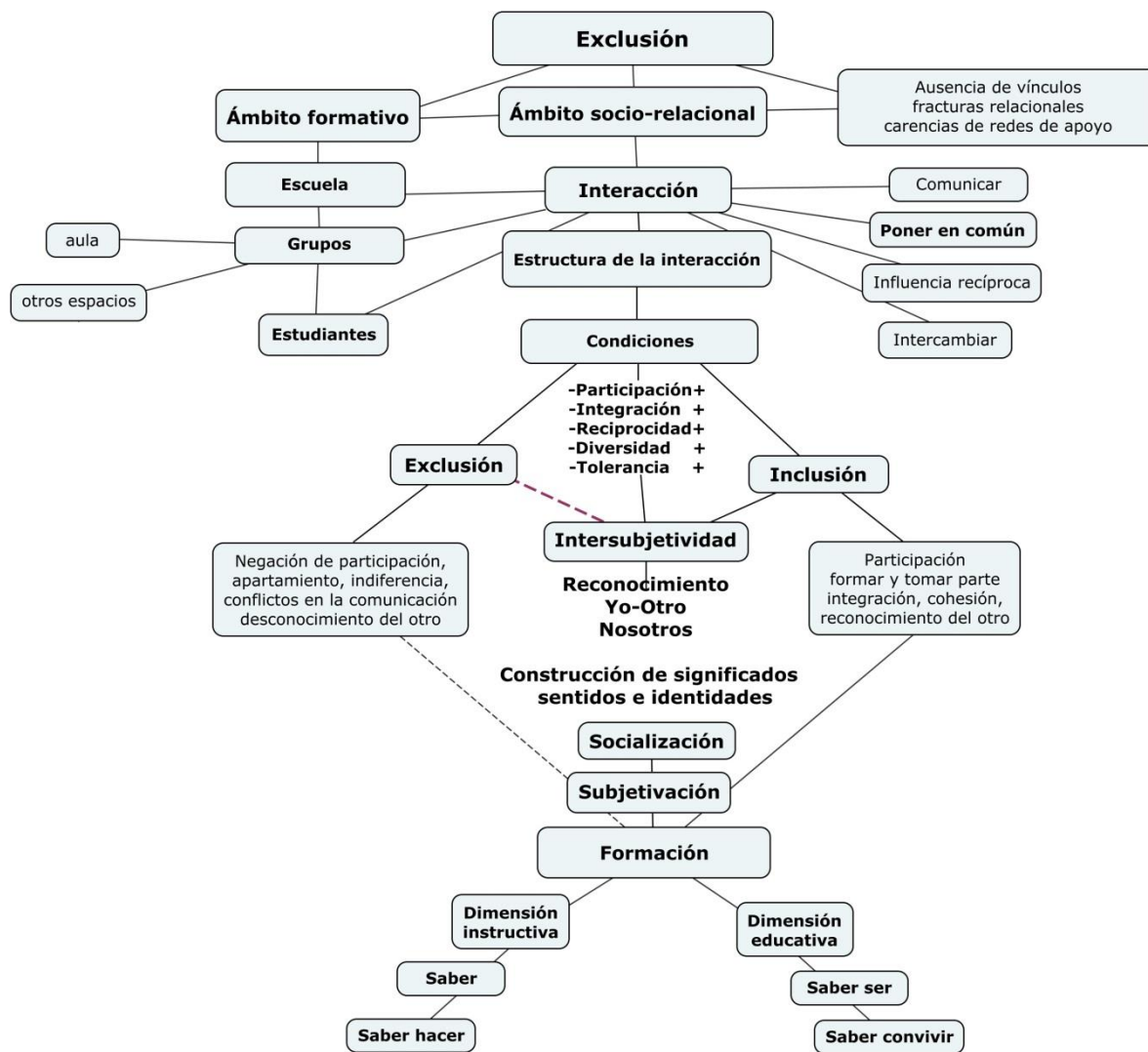
- Valiente, Oscar. 2008. ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART6.pdf> (3 de abril de 2017).
- Vélaz de Medrano, Consuelo. 2004. *Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social*. Seminario sobre “Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria”. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://debateeducativo.mec.es/documentos/ponencia_debate.pdf (16 de abril 2017)
- Vélaz de Medrano, Consuelo. 2003. *Intervención educativa y orientadora para a inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED.
- Velázquez Reyes, Luz María. 2005. Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, año/vol. 10 núm. 026., 739-764, COMIE.
- Vera Noriega, José Ángel, Jesús F. Laborín Álvarez, Sandra Elvia Domínguez Ibáñez y Martha Oliva Peña Ramos. 2003. “Identidad Psicológica y cultural de los sonorenses”, en *Revista Región y Sociedad*. Vol. XV, no. 28. El Colegio de Sonora.
- Villa-Lever, Lorenza. 2007. La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (1), núm. 141, 93-110. Disponible en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista141_S3A2ES.pdf (14 de abril 2017).
- Villalta, Marco Antonio, Sergio Martinic y María A. Guzmán. 2011. *Elementos de la interacción didáctica en la sala de clases que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable*. RMIE vol. 16 núm. 51. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14019203006.pdf> (24 de marzo de 2016).
- Waynrib, Cecilia, Masha Komolova y Beverly Brehl. 2014. Children’s Narrative Accounts and Judgments of Their Own Peer-Exclusion Experiences. *Merrill-Palmer Quarterly*, Octubre 2014, Vol. 60, No. 4, pp. 461–490.
- Weiss, Eduardo. 2015. Más allá de la socialización y la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. En *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1257-1272. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144889> (1 de julio de 2018).
- Weiss, Eduardo. 2014. Subjetivación y formación de la persona. Ponencia en el Congreso Internacional del a AFIRSE *Epistemologías y metodologías de la investigación en la educación*, 17-20 de junio, UNAM, 15 p. <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2014-SubjetivacionYformacionDeLaPersona.pdf?ver=2014-05-26-151953-540> (10 de noviembre de 2017).

- Weiss, Eduardo. 2012. Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación, México: *Perfiles Educativos*, vol. 34, no. 135, enero.- marzo, 134-148. ISSN: 0185-2698. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2012-135-134-148 (9 de noviembre de 2017).
- Wieviorka, Michel. 2011. *Una sociología para el Siglo XXI*. Barcelona: UOC Ediciones.
- Yurén Camarena, Teresa. 2012. Fugas autoformativas y resistencia a la exclusión como prácticas de subjetivación. En *Interioridad, subjetivación y conflictividad social*, coordinado por Ma. Eugenia Sánchez Díaz de Rivera y Óscar Soto Badillo. México: Universidad Iberoamericana Puebla, 81-96.
- Zayas, Federico y Angélica T. Rodríguez. 2010. "Educación y educación escolar", *Actualidades investigativas en Educación* 10-1, 30 de abril.
- Zibas, Dagmar M. 1996. Escuela pública y escuela privada en el marco de las nuevas políticas educacionales en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* enero-junio 1996, vol. 1. pp. 10-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000102.pdf> (17 de mayo de 2018).
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel. 2012. Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIV (número especial), 70-83. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea7.pdf> (18 de abril 2017).

Anexos

Anexo no. 1: Mapa conceptos ejes

Fuente: Elaboración propia.

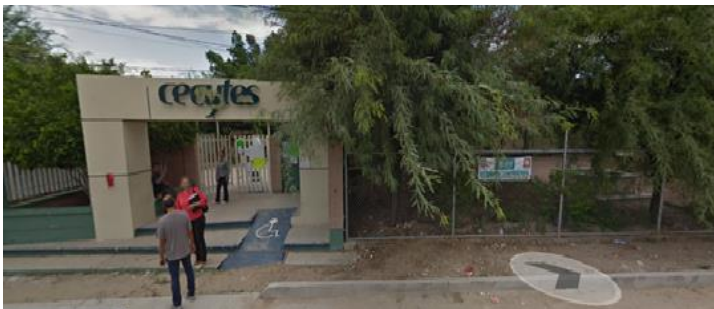


Anexo no. 2: Imágenes de las instituciones escolares consideradas para el estudio

Fuente: Google Imágenes.



- 1) Preparatoria UNEPROP (Dirección: Boulevard José María Escrivá y Luz Valencia).



- 2) CECYTES Hermosillo II (Dirección: Calle Gral. Yáñez y Paseo de Santa Cruz 15).



- 3) Preparatoria Kino (Dirección: Calzada Pbro. Pedro Villegas Ramírez, s/n, Casa Blanca, Col del Razo, 83079 Hermosillo).

Anexo no. 3: Caracterización general de la Preparatoria UNEPROP

La Preparatoria UNEPROP (cuyas siglas significan Universidad de Estudios Profesionales y de Posgrado) se encuentra ubicada en la periferia del sector Noreste de la ciudad de Hermosillo. Es una institución escolar de carácter privado, incorporada a la Universidad de Sonora desde el año 2010, fecha en que obtuvo la revalidación oficial de estudios (*REVOE*) y a partir de la cual ha ofrecido sus servicios educativos para cursar el Bachillerato General en modalidad presencial regular diurna. Actualmente ofrece también estudios de nivel Secundaria.

La preparatoria cuenta con un total de 76 estudiantes, distribuidos en tres grupos de segundo, cuarto y sexto semestre. De ellos 29 son mujeres (38.15 %) y 47 (61.84%) son hombres.

Tabla 8.1: Grupos escolares Preparatoria UNEPROP

<i>Grupos</i>	<i>Matrícula total 76</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Edad Promedio</i>	<i>Promedio académico por grupo período 2017-1</i>
I Semestre	37	15	22	15.7	72.10
II Semestre	16	7	9	17.8	74.98
III Semestre	23	7	16	18.1	68.52

Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por personal administrativo del plantel.

La planta docente está compuesta por 11 profesores. Tres de ellos aspirantes al grado de Doctor en Ciencias por la Universidad de Sonora. Nueve de los docentes son del género masculino y sólo dos del género femenino. El 63 % del profesorado no rebasa los 35 años de edad, se trata por consiguiente de un claustro académico relativamente joven.

El resto del personal está compuesto por el director de la preparatoria, dos empleados administrativos y personal de intendencia.

En cuanto a la infraestructura escolar, el recinto se erige en una edificación de cuatro plantas donde se localizan aulas, oficinas, baños, salón de reuniones y laboratorio de cómputo. En los alrededores dispone de una cancha para actividades deportivas, quiosco o cafetería y áreas para el estacionamiento. Aunque el espacio es vasto, la calidad de la infraestructura resulta modesta en comparación con la que exhiben otras escuelas privadas ubicadas en la zona.

-Perfil del estudiante que ingresa y cursa sus estudios en la Preparatoria UNEPROP.

La matrícula escolar de la Preparatoria está constituida por un total de 76 estudiantes, 29 mujeres y 47 hombres. Sus edades abarcan un rango que va desde los 15 hasta los 22 años de edad.

Aproximadamente el 40 % del alumnado procede de secundarias técnicas. El 34.21 % de los y las estudiantes cursaron sus estudios previos en la Escuela Secundaria Técnica no. 15, Roberto H. Cruz Hoyos, aledaña a la institución. Es posible inferir que uno de los motivos por los que escogieron la preparatoria fue la proximidad con sus zonas de residencia. En otros casos se trata de alumnos/as que no lograron ingresar al sistema público de bachillerato y que para continuar sus estudios tuvieron que inscribirse en una escuela privada accesible a su poder adquisitivo y lo más cercana posible a su hogar.

También es común el ingreso de estudiantes que han causado baja de instituciones públicas como CECYTES o COBACH, o que proceden de otras preparatorias privadas ubicadas en la vecindad, como el Liceo San Agustín o la escuela María Yolanda Andrade; donde al presentar problemas de indisciplina y /o bajo aprovechamiento académico, tuvieron que abandonar la institución y encontrar otro centro en la medida de sus posibilidades donde continuar sus estudios.

Unido a ello aparecen otras situaciones: casos de adicción a estupefacientes, hiperactividad, dislexia, trastornos de oposición desafiante, entre otros.

Con respecto a las zonas de residencia de los/as alumnos/as, se ubican en colonias cercanas a la institución, en su mayoría en el sector norte de la ciudad. Entre ellas: La Caridad, El Caperuzo, Solidaridad, Jacinto López, Colonia 4 de Marzo, Cortijo UNISON, Colonia Insurgentes, Lomas de Madrid, etc. Algunas de las cuales se caracterizan por ciertos rasgos de marginalidad y conflictividad social.

Con relación a los padres de los/as estudiantes, estos en su mayor parte no cuentan con estudios universitarios y se desempeñan en calidad de obreros, empleados o cuentapropistas. Entre ellos encontramos mecánicos, albañiles, empleados de tiendas de autoservicio, operadores de producción, choferes, vendedores ambulantes, descargador, comerciantes, tortilleros, carpinteros, etc. En cuanto a las madres, alrededor del 30 % son amas de casas, mientras que las que cuentan con un empleo, laboran como estilistas, decoradoras, empleadas domésticas, comerciantes, empleada de maquiladora, secretarias, entre otras actividades. Sólo alrededor del 7.8 % de las madres son profesionistas. Encontramos una población mayoritariamente trabajadora, de reducida capacidad de consumo y con un nivel socioeconómico medio-bajo.

De manera general es posible identificar grupos escolares que exhiben una alta homogeneidad en su conformación, donde resulta evidente la ausencia de diversidad y mezcla social y existe por el contrario la concentración de una población estudiantil en franca desventaja socio-económica y cultural.

Anexo no. 4: Caracterización General Plantel CECYTES Hermosillo II

La institución educativa CECYTES plantel Hermosillo II, se encuentra ubicada en la Colonia Alto Valle del municipio de Hermosillo, Sonora. Su antigüedad es de 23 años, siendo además el plantel con mayor matrícula de estudiantes, de los 49 planteles¹⁴ que existen en todo el Estado de Sonora. Cuenta actualmente con un total de 2233 estudiantes.

Como su nombre lo indica, el centro forma parte del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora, organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, cuyo presupuesto se distribuye en un 50 % de apoyos recibidos por parte de la Federación y otro 50 % de financiamiento otorgado por el Estado.

Al igual que el resto de las instituciones inscritas en esta modalidad de bachillerato, desde su creación entre sus principales propósitos se encuentran:

- Impartir educación en el nivel medio superior en la modalidad de Bachillerato Tecnológico conjugando convenientemente el conocimiento teórico que asegure su vertiente propedéutica y el logro de habilidades y destrezas que den ascendencia a su línea tecnológica.
- Facilitar el acceso al conocimiento y a la preparación técnica en el nivel medio superior a los/as jóvenes, particularmente a los vecinados en comunidades rurales o semi-urbanas. (Decreto de Creación, Artículo 3, puntos 1 y 2).

Como misión institucional CECYTES asume:

Contribuir al desarrollo del estado de Sonora, con pertinencia social y calidad competitiva, mediante una gestión institucional orientada a la formación de

¹⁴ Estos 49 planteles están constituidos por 29 centros, concebidos para modalidad presencial con sus especialidades, distribuidos en todo el estado y 20 centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD) también distribuidos en todo el estado, con capacitación para el trabajo en el área de Informática.

profesionales técnicos y bachilleres; a la consolidación de la planta académica; a la aplicación de conocimientos y prestación de servicios tecnológicos y de educación abierta; a la actualización y especialización de profesionales técnicos que laboran en el aparato productivo; y, a la promoción de la cultura, la salud, el desarrollo sustentable y el deporte, en el Colegio y en la sociedad sonorense (Página oficial de la institución).

Las autoridades del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora, son: una Junta Directiva (conformada por dos representantes del Gobierno del Estado, dos representantes del Gobierno Federal y un representante del Sector Social), el Director General, los Directores de Área (Académica, Administrativa y Financiera) y los Directores de Planteles (Decreto de Creación, Capítulo II).

Con respecto a las carreras que se cursan en el plantel CECYTES Hermosillo II, son las siguientes:

- Técnico en Comercio Exterior
- Técnico en Procesos de Gestión Administrativa
- Técnico en Programación
- Técnico en Servicios de Hotelería
- Técnico en Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo

El plantel CECyTE Hermosillo II fue reconocido en el año 2014 como integrante del Sistema Nacional de Bachillerato en la categoría Nivel III por un período de dos años, al cumplir con los criterios de calidad establecidos para el ingreso en el sistema. Estos toman en consideración distintos rubros como:

- Planes y programas ajustados a la educación por competencias y al desarrollo de los campos del conocimiento que se han determinado necesarios, conforme a la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS);
- Docentes que deben reunir las competencias previstas por la RIEMS;
- Organización de la vida escolar apropiada para el proceso de aprendizaje, la seguridad y en general el desarrollo de los/as alumnos/as;
- Instalaciones materiales suficientes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias (Subsecretaría de Educación Media Superior).

Actualmente en el plantel existe un total de 60 maestros frente a grupo. El 33% de los profesores ha concluido satisfactoriamente algún programa de formación docente reconocido por el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachilleratos, entre estos el Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) orientado al logro del perfil docente establecido en la RIEMS y el Programa de Certificación de Competencias Docentes en la Educación Media Superior (CERTIDEMS).

Además de la planta docente, la institución cuenta con tutores/as y orientadores/as, uno/a para la sesión matutina y uno/a para la vespertina. Existen también promotores culturales, responsables de las actividades extracurriculares, cívicas y deportivas.

En relación con el personal directivo y administrativo, además del director general, existen dos subdirectores, un encargado de Control Escolar y un encargado de la Administración. En total el personal administrativo lo componen 35 miembros, entre ellos se encuentran también prefectos (5), personal de oficina e intendencia.

Como se mencionó previamente, la matrícula total de estudiantes en dicho plantel alcanza los 2233 estudiantes, de ellos 1165 son mujeres (52.17%) y 1068 (47.82%) son hombres. La distribución por grupos es de 28 grupos en la sesión matutina y 28 grupos en la sesión

vespertina, concentrándose la mayor cantidad de grupos en el III semestre. El número de estudiantes por grupos oscila entre los 37 y los 42 estudiantes.

Tabla 8.2: Distribución de grupos de estudiantes por semestre y por sesión.

Grupos	Matutino	Vespertino	Total
I	6	8	14
III	13	13	26
V	9	7	16
Total	28	28	56

Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por autoridades del plantel.

Con respecto a la eficiencia terminal, ésta fue del 62 % en la generación 2013-2016 y del 63 % en la generación subsiguiente 2014-2017.

Para el ingreso a la institución a los/as alumnos/as se les exige un puntaje mínimo de 999 puntos en el Examen Ceneval Exani de ingreso al bachillerato. Los/as estudiantes provienen de diferentes zonas y barrios de la ciudad de Hermosillo. No se circunscriben al sector Norte donde se ubica la escuela. Proceden además tanto de instituciones públicas como privadas.

En cuanto al perfil ocupacional de los padres, resulta diverso, aunque predominan los que se desempeñan como empleados y obreros.¹⁵

La institución cuenta con un Reglamento Escolar donde se estipulan los derechos y obligaciones de los/as alumnos/as, así como las sanciones por el incumplimiento o violación de éstas últimas. Según el tipo de indisciplina, catalogadas como leves, graves o muy graves, se asignará la sanción o amonestación correspondiente, que puede ir desde:

¹⁵ Información obtenida con base en las entrevistas realizadas al ex director Mtro. Ernesto García Morales (marzo de 2017) y al actual director del centro Mtro. Luis Germán Duarte Ponce (martes 7 de noviembre de 2017).

asistencia a sesiones de resolución colaborativa de conflictos, horas de servicio en la institución o en la comunidad, amonestación oral o por escrito en el expediente, hasta suspensión temporal o definitiva del estudiante.

Se considera pertinente (por su relación con el problema de investigación) señalar entre las obligaciones que figuran en el Reglamento Escolar; el inciso b, del capítulo 18 que indica el deber de “respetar de palabra y acto a tus compañeros, profesores y personal en general en todo momento, y sobre todo en las ceremonias cívicas”, así como el inciso k, donde se precisa la importancia de “ser tolerante y prudente en las actitudes y el trato hacia tus compañeros, profesores y personal en general” (Reglamento Escolar).

Las faltas al reglamento son diversas, sobre todo si se considera el significativo número de estudiantes que acoge el plantel. Entre las más comunes se encuentran: ausencias, adicciones, violencia en el trato. ¹⁶

¹⁶ Aspectos comentados por las autoridades de la institución en entrevista personal.

Anexo no. 5: Caracterización General Preparatoria Kino

La Preparatoria Kino es una institución educativa de carácter privado, que ofrece estudios para cursar el Bachillerato General en la modalidad presencial regular diurna. Se encuentra ubicada en la Colonia Casa Blanca, de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Existe además el campus Preparatoria Kino en el municipio de Guaymas.

La Preparatoria Kino nace desde los años 70, fundada por Monseñor Villegas, pero es en 1985 que se crea el Instituto Kino, incorporado al Cobach de Hermosillo. Inicialmente contaba con primaria, secundaria y preparatoria. Después surgiría la Universidad Kino y finalmente, hoy existen como preparatoria y universidad.

La institución cuenta con distinciones como el reconocimiento otorgado por la Federación de Escuelas Particulares del Norte de Sonora, recibido en septiembre de 2017.

Como misión institucional acoge el compromiso de:

(...) educar integralmente a personas, para que sean competentes a nivel global, con una adecuada concepción de su realidad y de la responsabilidad que le corresponde asumir en el desarrollo de su región, buscando siempre incentivar en el estudiante el espíritu científico, tecnológico y humanista para que sea agente de cambio, a través de la adquisición de saberes, habilidades, valores y competencias que favorezcan su inserción en los campos disciplinar, laboral y social (Institución Kino).

Entre los valores institucionales de la Preparatoria Kino destaca la “fe en la filosofía humanista de inspiración católica como base fundamental para formar personas íntegras que busquen el bien común”; así como el “respeto a la integridad propia y la de los demás sin distinción de creencias, nivel social, género, raza e ideologías”. Al mismo tiempo, se

enuncia el valor de la sustentabilidad, vinculado con el compromiso del “buen uso de los recursos actuales y con la búsqueda de nuevas formas de generación de los mismos” (Página oficial de la institución).

La matrícula total de la Preparatoria Kino en la actualidad es de 264 estudiantes, de ellos 110 hombres (41.6 %) y 154 mujeres. (58.3 %); distribuidos en cuatro grupos de I, III y V semestre, que da un total de 12 grupos.

Tabla 8.3: Distribución de estudiantes por género en cada semestre.

Grupos	Hombres	Mujeres	Total
I	47	48	95
III	43	69	112
V	20	37	57
Total	110	154	264

Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por autoridades del plantel.

Para el ingreso a la institución, se aplica a los/as estudiantes un examen de admisión que permite identificar sus áreas de oportunidad. Con base en los resultados, se organiza un curso propedéutico de 20 horas a impartir durante la semana previa al inicio formal de los estudios de bachillerato. El curso enfatiza en los contenidos de Español y Matemáticas.

En el último año de estudios, los contenidos curriculares se distribuyen dando lugar a la conformación de cuatro áreas de formación propedéutica que prepara para el ingreso a la universidad. Éstos cuatro campos o áreas son: Economía, Sociales, Química, Física.

Como parte de las estrategias de aprendizaje que se promueven en la institución destaca el desarrollo de proyectos integradores, elaborados a partir de problemas y situaciones reales que permiten a los/as alumnos/as aplicar en otros contextos de la localidad, los conocimientos y habilidades adquiridos en la escuela. Esto además promueve la motivación

de los y las estudiantes y permite integrar los saberes de las distintas materias que cursan en el semestre. A la vez que los sensibiliza con las problemáticas de su entorno y de la comunidad.

En cuanto a la procedencia de los escolares, ésta resulta diversa, ya que provienen tanto de escuelas públicas como de instituciones privadas. De igual forma, sus residencias se ubican no sólo en zonas aledañas a la escuela, sino también en otros sectores y barrios de la ciudad.

La principal motivación para el ingreso suele ser el prestigio del que goza la preparatoria, por la calidad de los servicios de enseñanza que ofrece, su visión integral de la formación y un claustro docente capacitado y especializado en sus respectivas áreas disciplinares. En total son 31 docentes frente a grupo.

Con respecto al nivel de escolaridad de los padres, se encuentran diversos perfiles y ocupaciones que van desde profesionistas a empleados, aunque en sentido general, se ubican en un sector de clase media-alta que le permite financiar los costes de matrícula que exige la escolarización de sus hijos en una institución privada de calidad.

Los padres suelen ser convocados por la institución para informarles sobre el desempeño escolar de sus hijos y para solicitar su apoyo y participación en tareas y actividades desarrolladas en el centro escolar¹⁷. Desde las directrices institucionales hay un claro reconocimiento de la importancia de involucrar a los familiares de los estudiantes en su formación escolar.

¹⁷ En entrevista con la directora de la preparatoria, Mtra. Ana Ruth González, señalaba que algunos padres sobreprotegen a sus hijos y exhiben comportamientos paternalistas que solapan indisciplinas o prácticas inadecuadas de los alumnos, a la vez que intentan desacreditar el trabajo de los docentes y culpabilizarlos por cualquier situación particular que sea objeto de análisis.

En cuanto a la convivencia en la escuela, existe un reglamento escolar al cuál se deben apegar las prácticas entre docentes y estudiantes y entre los y las estudiantes. Cualquier tipo de reporte por indisciplina se realiza con apego al reglamento establecido por la institución. Las indisciplinas más comunes de acuerdo a información referida por la autoridad institucional son: el plagio de trabajos académicos a través de aplicaciones electrónicas y agresiones verbales entre los/as alumnos/as e incluso hacia los docentes.¹⁸

En relación con la infraestructura física, las instalaciones son adecuadas, espaciosas y acordes para atender al número de estudiantes con los que cuenta la institución. Encontrándose además de los salones de clase y las oficinas administrativas, espacios para actividades deportivas y áreas de esparcimiento. Existen además rampas y zonas diseñadas para atender a personas con necesidades educativas especiales. La escuela cuenta además con personal de seguridad que regula el acceso y la salida de la institución.

En sentido general, la Preparatoria Kino, refleja una clara visión institucional acerca del tipo de formación escolar que se desea proporcionar a los/as estudiantes. Se evidencia el trabajo colaborativo entre autoridades, docentes y personal administrativo del centro. Se percibe además una coherencia entre el proyecto institucional y las prácticas docente-educativas, al menos en esta primera aproximación al centro escolar.

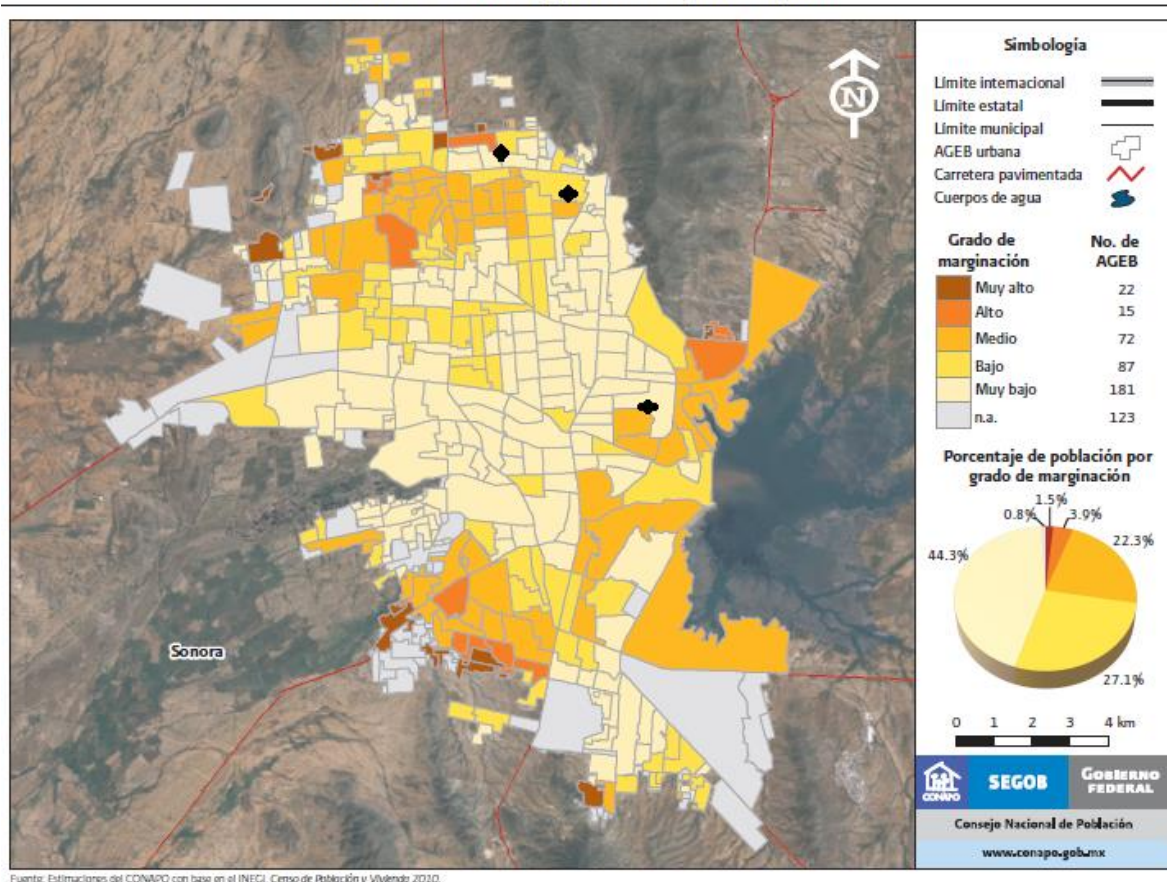
¹⁸ En la indagación preliminar se consultó acerca de posibles casos de exclusión, de manera general fue referido un caso de un estudiante varón aficionado a los Animé de princesas y otros posibles casos a ser considerados para el estudio.

Anexo no. 6: Ubicación de los planteles seleccionados

Mapa de Hermosillo según grado de marginación urbana por AGEB, 2010

Fuente: Agua de Hermosillo. Atlas de Riesgo, 2014.

Hermosillo: Grado de marginación urbana por AGEB, 2010



Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010.

Anexo no. 7: Guía de observación de interacciones

Fuente: Elaboración propia.

Interacciones	Precisiones por parámetros	Observaciones
Lugar:	Aula: Otro:	
Posición de los interactuantes	De frente: Parcialmente de frente: De espaldas :	
Proximidad	Cercana: Media: Lejana:	
Nivel de atención	Pasivo: (visual y escucha) Activo: (verbal)	
Tiempo:	Frecuencia: Duración:	
Objeto o contenido de la comunicación:	Público: Privado:	
Relación de lugar:	Jerárquica: Horizontal:	
Intensidad de la comunicación:	Alta Media Baja	
Tono:	Cordial: Irónico: Agresivo:	
Nivel de reciprocidad:	Alto: Medio: Bajo	

Anexo no. 8: Tabla Diseño Metodológico.

Fuente: Elaboración a partir de Hernández et al. (2003).

Enfoque	Mixto: se considera pertinente combinar el empleo de métodos de carácter cuantitativo y cualitativo para abordar el objeto de estudio de manera integral atendiendo a su naturaleza compleja. Se recurre así al uso de la sociometría y al diseño y realización de entrevistas. Se prevé una estrategia secuencial explicativa, la cual se caracteriza por una primera fase donde se lleva a cabo la obtención y análisis de datos a través de métodos cuantitativos, para realizar luego la obtención de datos y el análisis a través de métodos cualitativos. Los resultados se integran en la fase de interpretación. Este procedimiento permite el uso de los datos cuantitativos para identificar y seleccionar intencionalmente a personas para una investigación cualitativa más profunda. (Creswell & Plano-Clark, 2007)
Diseño	No experimental: Ambiente natural sin manipulación de variables.
Dimensión temporal	Transversal: ciclo escolar 2017-2018
Población	Grupos de segundo, cuarto y sexto semestre de bachillerato en tres planteles escolares del municipio de Hermosillo: Preparatoria UNEPROP, CECYTES Hermosillo II, Preparatoria Kino.
Fases	<i>Instrumentos y técnicas</i>
	<p>1.1 Observación directa</p> <p>1.2 -Papel como evaluador-observador: no participante. -Rol ante los demás: intermedio (los docentes y autoridades conocen el propósito de la investigación, los/las estudiantes serán informados de forma general). -Duración de la observación: larga (semana) -Enfoque de la observación: Focalizado (prácticas de exclusión e inclusión a través de la interacción grupal dentro y fuera del aula).</p>
1.Recolección de datos	<p>1.3 Cuestionario Sociométrico: Elaboración y aplicación del cuestionario sociométrico.</p> <p>1.4 Entrevistas Semiestructuradas: se realizarán entrevistas a los/as alumnos/as que de acuerdo a los resultados del cuestionario resulten ignorados o rechazados y aquellos con mayor nivel de aceptación grupal. La entrevista estaría basada en una guía de temas establecidos previamente, aunque de ser necesario se contaría con la posibilidad de introducir preguntas adicionales. Se contemplaría además la posibilidad de entrevistar a docentes y autoridades de la comunidad escolar, para contrastar la información obtenida de los estudiantes.</p> <p>1.5 Revisión de documentos institucionales: Boletas de calificaciones, registros de asistencia, reportes disciplinarios, etc.</p>
2. Procesamiento de la información	<p>2.1 Software Sociométrico: Elaboración planilla y matrices sociométricas.</p> <p>2.2 Programa Excel: Elaboración de esquemas, gráficos, cálculos de medidas de tendencia central.</p>
3. Análisis de la información	<p>3. Interpretación de resultados: Análisis de índices sociométricos y sociogramas.</p> <p>Análisis de las entrevistas.</p> <p>Contrastación información cuanti-cuali. Interpretación de los resultados a partir de las teorías y conceptos que sustentan la investigación, dando respuesta a las preguntas de investigación, atendiendo a los objetivos e hipótesis.</p>

Anexo no. 9:**Cuestionario Sociométrico¹⁹**

Nombre: _____ Género: _____ Edad: _____ Fecha: _____
 Centro: _____ Curso: _____ Grupo: _____ Turno: _____

1. *¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los que prefieres realizar tareas y proyectos?*

¿Por qué prefieres trabajar con ellos o con ellas?

2. *¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los que menos te gusta realizar tareas y proyectos?*

¿Por qué no te gusta trabajar con ellos o con ellas?

3. *¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los que prefieres estar durante el tiempo libre?*

¿Por qué prefieres estar con ellos o con ellas?

4. *¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre?*

¿Por qué no te gusta estar con ellos o con ellas?

¹⁹ Cuestionario Sociométrico para Adolescentes de 14 a 18 años (C.S.A.) de Díaz Aguado (2006). Se realizaron leves modificaciones para adecuar los términos al contexto escolar nacional. Por ejemplo, en lugar del término “chicos o chicas” más usual en el ámbito español, se utiliza el término compañeros o compañeras. Se respetó la estructura y el tipo de reactivo propuestos originalmente por Díaz Aguado (2006).

5. *¿Quién es el compañero o compañera de tu clase que destaca por:*

1. *Tener muchos amigos.....*
2. *Tener pocos amigos.....*
3. *Llevarse bien con los profesores.....*
4. *Llevarse mal con los profesores.....*
5. *Ser simpático con los compañeros.....*
6. *Ser desagradable con los demás.....*
7. *Su capacidad para entender a los demás.....*
8. *No entender a los demás.....*
9. *Su agresividad.....*
10. *Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros.....*
11. *Estar dispuesto a ayudar a los demás.....*
12. *Su falta de comprensión ante la debilidad de los demás.....*
13. *Saber comunicarse.....*
14. *Tener problemas para comunicarse.....*
15. *Ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario.....*
16. *Sentirse fracasado.....*
17. *Sentirse superior.....*
18. *Querer llamar siempre la atención.....*
19. *Ser inmaduro.....*

¡Gracias por participar!

Anexo no. 10: Cálculos de la probabilidad binomial continua para el establecimiento de los límites superiores e inferiores de las nominaciones positivas y de las nominaciones negativas para un grupo clase

Fuente: González y García (2010).

Para calcular la media, se suman todas las nominaciones y se divide la suma entre el total de alumnos/as del grupo, siendo la fórmula $\Sigma NP/N$ o $\Sigma NN/N$. Las siglas NP son las nominaciones positivas (preferidos) y NN son las nominaciones negativas (rechazados). Mientras que N equivale al total de miembros del grupo.

Para el cálculo de la desviación típica (σ) se recurre a la siguiente fórmula: $\sigma = \sqrt{npq}$, donde “n” representa el número de veces que un suceso puede ocurrir en cada grupo y su cálculo resulta de la siguiente forma: $n = N - 1$, en este caso se resta uno a la totalidad de miembros del grupo, teniendo en cuenta que un sujeto no podría escogerse a sí mismo.

Mientras que “p” indica la probabilidad de que un suceso se produzca, su fórmula es la siguiente: $p = M / n$

El valor de “q” representa la probabilidad complementaria o inversa, es decir, la probabilidad de que un sujeto A no escoja a B en cierto número de elecciones que realice.

Su fórmula por tanto es: $q = 1 - p$

Una vez obtenida la media y la desviación típica, es necesario calcular la asimetría (a), por medio de la expresión: $a = (q - p) / \sigma$

Al hallarse la asimetría, es posible entonces determinar el límite superior (LS) y el límite inferior (LI) de los intervalos de significación, a través de la siguiente operación:

$$LS = M + t_{(+)} DS$$

$$LI = M - t_{(-)} DS$$

En dichas operaciones el valor de t representa el índice correspondiente a la probabilidad de una asimetría determinada. Dicho valor se busca en las tablas de Salvosa (González y García Bacete, 2010) de acuerdo a los umbrales de probabilidad adoptados para el estudio (en este caso se seleccionó un 0.05%) y una asimetría determinada.

El lado izquierdo de la tabla, muestra el valor de t (-) para la cola izquierda de la curva sociométrica y se aplica al cálculo del límite inferior (LI), mientras que el lado derecho muestra el valor de t (+) correspondiente al lado derecho de la curva y se aplica al cálculo del límite superior (LS).

Tabla 8.4: Tablas de Salvosa para el valor de “ t ”
Fuente: González y García, 2010, 63.

Grado de asimetría (valor de “ a ”)	t (-)			t (+)		
	$p=0,5$	$p=0,1$	$p=0,01$	$p=0,5$	$p=0,1$	$p=0,01$
0,0	-1,64	-2,33	-3,09	1,64	2,33	3,09
0,1	-1,62	-2,55	-2,95	1,67	2,40	3,23
0,2	-1,59	-2,18	-2,81	1,70	2,47	3,38
0,3	-1,56	-2,10	-2,67	1,73	2,54	3,52
0,4	-1,52	-2,03	-2,53	1,75	2,62	3,81
0,5	-1,49	-1,95	-2,40	1,77	2,69	3,81
0,6	-1,46	-1,88	-2,27	1,80	2,76	3,96
0,7	-1,42	-1,81	-2,14	1,82	2,86	4,10
0,8	-1,39	-1,73	-2,02	1,84	2,89	4,24
0,9	-1,35	-1,66	-1,90	1,86	2,96	4,39
1,0	-1,32	-1,59	-1,79	1,88	3,02	4,53
1,1	-1,28	-1,52	-1,68	1,89	3,09	4,67

Una vez realizados los cálculos anteriormente descritos se elaborará una tabla dividida en cuatro columnas cada una de las cuales representa los diferentes intervalos en los que se ubican los alumnos y las alumnas según las puntuaciones obtenidas de acuerdo a las nominaciones recibidas. Se representará así un intervalo alto para los que han alcanzado nominaciones cuyo valor es igual o mayor que el límite superior del intervalo de confianza, un intervalo medio- alto para aquellos/as que han alcanzado un valor igual o superior a la media, pero inferior al del límite superior; un intervalo medio-bajo para los valores

inferiores a la media pero superiores al límite inferior y por último un intervalo bajo, donde se ubicarían quienes han alcanzado puntuaciones iguales o inferiores al límite inferior del intervalo (González y García Bacete, 2010).

-Clasificación de tipos sociométricos

Posteriormente se llevará a cabo la clasificación de los alumnos y las alumnas según los distintos tipos sociométricos. Para la identificación de éstos se acogen los criterios propuestos por García Bacete (2007), resultando así cinco tipologías sociométricas que se precisan a continuación teniendo en cuenta que la sigla Np alude al número de nominaciones positivas recibidas; Nn, a las nominaciones negativas; LS representa el límite superior; LI, el límite inferior y la letra M, representa a la media:

- Preferidos: $Np \geq LS (Np)$ y $Nn < M (Nn)$
- Rechazados: $Nn \geq LS (Nn)$ y $Np < M (Np)$
- Ignorados: $Np \leq 1$ y $Nn < M (Nn)$
- Controvertidos: cumplen [$Np \geq LS (Np)$ y $Nn \geq M (Nn)$] o [$Nn \geq LS (Nn)$ y $Np \geq M (Np)$]
- Medios: [$Np < LS (Np)$ y $Np > 1$ y $Nn < LS (Nn)$] o [$Nn < LS (Nn)$ y $Nn \geq M (Nn)$ y $Np \leq 1$] (en el caso de 5 elecciones el valor será 2)

-Cálculo de índices individuales e índice de reciprocidad grupal.

El cálculo de los índices individuales resulta de utilidad sobre todo para la organización de los valores de cada sujeto con vista a posteriores comparaciones. A continuación se presentan algunos de los más importantes con sus respectivas fórmulas, según González y García (2010).

Índice de nominaciones positivas:

Mide el porcentaje de alumnos/as del grupo que han nominado positivamente a un compañero o a una compañera. Se obtiene multiplicando el total de elecciones positivas

recibidas por el alumno o la alumna por cien y dividiendo el resultado por el total de alumnos/as del grupo menos uno. Resultando la siguiente fórmula:

$$-IndNPR \text{ (índice de nominaciones positivas recibidas)} = NPR * 100 / N - 1$$

Índice individual de nominaciones negativas

Constituye un indicador del grado de repulsión y rechazo individual hacia el alumno o la alumna. Se calcula multiplicando el total de rechazos recibidos por el alumno o la alumna, por cien y dividiendo la cifra por el número de miembros del grupo menos uno. Se expresa de a través de la fórmula:

$$-IndNNR \text{ (índice de nominaciones negativas recibidas)} = NNR * 100 / N - 1$$

Índices de impacto social y de preferencia social.

El índice de impacto social sirve para conocer cuán activo es el alumno o la alumna socialmente y qué porcentaje de miembros del grupo se relacionan con él o con ella. Se calcula sumando el número de nominaciones positivas y negativas recibidas, multiplicado por cien y dividido entre el total de alumnado del grupo menos uno. La operación es:

$$-IndIS \text{ (índice de impacto social)} = [(NPR + NNR) * 100] / N - 1$$

Índice de preferencia social:

Se calcula restando al total de nominaciones positivas recibidas por el alumno o la alumna, el total de rechazos obtenidos, multiplicado por cien y dividido entre el número de integrantes del grupo menos uno. Su fórmula es:

$$-IndPS \text{ (índice de preferencia social)} = [(NPR - NNR) * 100] / N - 1$$

Índice de reciprocidad grupal:

Con respecto a los índices grupales, interesa sobre todo atendiendo a los propósitos de la investigación, conocer el índice de reciprocidad de cada grupo, por cuanto este índice

describe como su nombre lo indica, en qué medida los/las alumnos/as se eligen mutuamente, qué porcentaje de reciprocidades existe en el grupo; lo cual brinda información del grado de unidad del mismo o del grado de antipatía y de desintegración. Para obtener el índice de reciprocidad cuando se limita el número de elecciones en las respuestas, la operación a realizar sería dividir el número de elecciones recíprocas existentes entre el número de elecciones recíprocas posibles, resultando:

$$\text{-IRec. (índice de reciprocidad grupal)} = \#Rp / dN / 2$$

Donde d, significa el número de elecciones permitido.

Anexo no. 11: Guión Entrevista Semiestructurada

Tópicos a considerar

1. Percepción general del alumno o la alumna con respecto al clima escolar en la institución educativa y en su grupo de clases.
 - *¿Cómo percibe el trato que recibe de sus compañeros/as?*
 - *¿Cómo se comporta él o ella con sus compañeros/as de grupo?*
 - *Si pudiera cambiar algún aspecto del ambiente escolar y de su salón de clases, ¿qué cambiaría?*

2. Características de los procesos de exclusión desde la perspectiva del alumno/a (en calidad de espectador, víctima o agresor).
 - *¿Con qué frecuencia suele ocurrir una situación de rechazo, aislamiento, o evitación hacia algún miembro del grupo?*
 - *¿Cuáles son las formas más comunes que utilizan sus compañeros o compañeras para excluir y humillar a otros/as? ¿Cómo lo hacen? ¿Cuándo y en qué lugares de la escuela?*
 - *¿Qué caracteriza a los/as estudiantes que excluyen y rechazan y a aquellos/as que son objeto de aislamiento y rechazo por parte del grupo?*
 - *¿Cuánto pueden durar situaciones de este tipo en el grupo?*
 - *¿Qué hacen los demás? ¿Y los profesores?*

3. Juicios y valoraciones respecto a las prácticas de exclusión entre pares
 - *Atribuciones causales: ¿Por qué cree que sus compañeros/as se comportan así?*
 - *¿Se ha comportado de manera similar en algún momento con otros?*
 - *¿Es algo sin importancia? ¿Qué gravedad le confiere a estas situaciones?*
 - *¿Qué se puede hacer para evitarlas?*

4. Dimensión afectiva-emocional

Nota: Si se trata de un testimonio profundizar en la experiencia

 - *¿Cuándo sus compañeros/as actúan de esa forma qué siente? ¿En qué piensa? ¿Qué le gustaría hacer? ¿Cómo reacciona? ¿Cómo se ve a sí mismo(a) y a los demás? ¿Le resulta fácil hacer frente a estas situaciones? ¿Comparte lo que le sucede con otras personas? ¿Con quiénes?*

5. Dimensión académica
 - *¿Durante las clases se presentan casos en los que ciertos compañeros/as se niegan a trabajar o a colaborar con otros/as? ¿Qué pretextos utilizan para hacerlo? ¿Qué hacen aquellos/as que son rechazados/as?*
 - *¿Cuáles son sus principales metas con relación a sus estudios? ¿En qué nivel educativo se ha sentido más motivado(a) por lo que aprende en la escuela? ¿Por qué?*

Anexo no. 12 Resultados de la aplicación del cuestionario sociométrico en los diferentes grupos

Tabla 8.5: Resultados Sociometría Segundo Semestre UNEPROP

Valores calculados manualmente				
Parámetros	Criterio Funcional		Criterio Afectivo	
	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN
ΣNP	116	113	115	101
N	43	43	43	43
M	2.69	2.62	2.67	2.34
n	42	42	42	42
p	0.064	0.062	0.063	0.055
q	0.936	0.938	0.937	0.945
σ	1.58	1.56	1.57	1.48
a	0.6	0.6	0.6	0.6
$t_{(+)}$	1.80	1.80	1.80	1.80
$t_{(-)}$	-1.46	-1.46	-1.46	-1.46
LS	5.5	5.4	5.5	5.0
LI	0.4	0.3	0.4	0.2

Preparatoria UNEPROP
Tipos Sociométricos Segundo Semestre²⁰
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)
 Reactivos criterio funcional

Preferidos NPR \geq LS _{NPR} NNR $<$ M _{NNR}	Rechazados NNR \geq LS _{NNR} NPR $<$ M _{NPR}	Medios	Ignorados NPR \leq 1 y NNR $<$ M _{NNR}	Controvertidos NPR \geq LS _{NPR} NNR \geq M _{NNR} ó NNR \geq LS _{NNR} NPR \geq M _{NPR}
19.Alumno (10,0) 22.Alumno (9,0) 8. Alumna (7,0) 38.Alumno (7,0) 21.Alumno (7,0) 13.Alumno (6,1) 20.Alumna (6,0)	37.Alumno (0,23) 28.Alumno (0,14) 42.Alumno (1,10) 5. Alumno (1,8) 41.Alumno (1,7) 39.Alumna (1,6)	11.Alumna (5,1) 24.Alumno (5,1) 17.Alumno (5,0) 31.Alumno (3,1) 27.Alumna (3,0) 29.Alumno (3,0) 43.Alumna (2,5) 7. Alumna (2,3) 15.Alumna (2,2) 35.Alumno (2,1) 12.Alumno (2,0) 30.Alumna (2,0) 36.Alumna (1,4) 2. Alumna (1,3) 25.Alumno (1,3) 1. Alumno (1,3) 3. Alumna (0,3)	4. Alumna (1,2) 32.Alumna (1,2) 10.Alumna (1,2) 34.Alumna (1,1) 14.Alumno (1,1) 16.Alumno (1,1) 6. Alumno (1,0) 40.Alumno (1,0) 18.Alumno (1,0) 26.Alumna (1,0) 33.Alumno (1,0) 23.Alumna (0,2)	9.Alumna (9,3)

²⁰ La cifra inicial representa el número de lista del alumno/a. Dentro del paréntesis el primer número que aparece corresponde a la cantidad de nominaciones positivas recibidas para la realización de tareas y proyectos en clase, mientras que el número detrás de la coma representa la cantidad de nominaciones negativas o rechazos recibidos con respecto a la pregunta sobre la realización de tareas y proyectos en clase.

Preparatoria UNEPROP
Tipos Sociométricos Segundo Semestre²¹
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)
 Reactivos criterio afectivo

Preferidos NPR \geq LS _{NPR} NNR < M _{NNR}	Rechazados NNR \geq LS _{NNR} NPR < M _{NPR}	Medios	Ignorados NPR \leq 1 y NNR < M _{NNR}	Controvertidos NPR \geq LS _{NPR} NNR \geq M _{NNR} ó NNR \geq LS _{NNR} NPR \geq M _{NPR}
13.Alumno (6,2) 31.Alumno (6,2) 22.Alumno (6,1) 33.Alumno (6,0)	37.Alumno (0,24) 42.Alumno (1,10) 36.Alumna (1,7)	24.Alumno (5,3) 9. Alumna (5,1) 8. Alumna (5,0) 17.Alumno (5,0) 21.Alumno (5,0) 38.Alumno (5,0) 26.Alumna (4,2) 27.Alumna (4,1) 19.Alumno (4,0) 29.Alumno (4,0) 43.Alumna (3,4) 30.Alumna (3,1) 20.Alumna (3,0) 35.Alumno (3,0) 7. Alumna (2,4) 15.Alumna (2,3) 1. Alumno (2,2) 14.Alumno (2,2) 10.Alumna (2,2) 11.Alumna (2,1) 16.Alumno (2,0) 25.Alumno (2,0) 4. Alumna (1,3) 41 Alumno (1,3)	23.Alumna (1,2) 39.Alumna (1,2) 3. Alumna (1,2) 18.Alumno (1,2) 2. Alumna (1,1) 32.Alumna (1,1) 40.Alumno (1,1) 34.Alumna (1,1) 12.Alumno (1,0) 5. Alumno (0,1) 6. Alumno (0,0)	28.Alumno (4,10)

²¹ La cifra que precede al nombre representa el número de lista del alumno. Dentro del paréntesis el primer número que aparece corresponde a la cantidad de nominaciones positivas recibidas con respecto a la pregunta sobre el tiempo libre en la escuela, mientras que el número detrás de la coma representa la cantidad de nominaciones negativas o rechazos recibidos con respecto a la pregunta sobre el tiempo libre en la escuela.

Tabla 8.6: Resultados Sociometría Cuarto Semestre UNEPROP

Valores calculados manualmente				
Parámetros	Criterio Funcional		Criterio Afectivo	
	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN
ΣNP	89	86	88	82
N	32	32	32	32
M	2.78	2.68	2.75	2.56
n	31	31	31	31
p	0.089	0.086	0.088	0.082
q	0.911	0.914	0.912	0.918
σ	1.58	1.56	1.58	1.53
a	0.5	0.5	0.5	0.5
$t_{(+)}$	1.77	1.77	1.77	1.77
$t_{(-)}$	-1.49	-1.49	-1.49	-1.49
LS	5.6	5.4	5.5	5.3
LI	0.4	0.4	0.4	0.3

Preparatoria UNEPROP
Tipos Sociométricos Cuarto Semestre
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)
 Reactivos criterio funcional

Preferidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR < M_{NNR}$	Rechazados $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR < M_{NPR}$	Medios	Ignorados $NPR \leq 1$ y $NNR < M_{NNR}$	Controvertidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR \geq M_{NNR}$ ó $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR \geq M_{NPR}$
3. Alumno (7,1) 21. Alumno (6,1)	12. Alumno (1,8) 24. Alumno (2,6)	19. Alumna (5,5) 8. Alumno (5,1) 18. Alumna (5,0) 6. Alumna (4,5) 15. Alumna (4,0) 25. Alumna (3,5) 29. Alumno (3,4) 7. Alumno (3,4) 1. Alumna (3,2) 30. Alumno (3,2) 32. Alumna (3,2) 23. Alumna (3,1) 22. Alumno (3,0) 31. Alumna (2,5) 16. Alumno (2,3) 5. Alumno (2,1) 11. Alumna (2,1) 10. Alumno (2,1) 27. Alumno (2,1) 28. Alumno (2,1) 2. Alumna (2,0) 26. Alumno (1,4)	4. Alumno (1,1) 9. Alumna (1,0) 20. Alumno (1,2) 17. Alumno (0,2)	13. Alumno (3, 11) 14. Alumna (3, 6)

Preparatoria UNEPROP
Tipos Sociométricos Cuarto Semestre
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)
 Reactivos criterio afectivo

Preferidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR < M_{NNR}$	Rechazados $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR < M_{NPR}$	Medios	Ignorados $NPR \leq 1$ y $NNR < M_{NNR}$	Controvertidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR \geq M_{NNR}$ ó $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR \geq M_{NPR}$
8.Alumno (6,1)	12.Alumno (1,9) 31.Alumna (2,7)	21.Alumno (5,1) 5. Alumno (5,0) 30.Alumno (4,2) 10.Alumno (4,1) 18.Alumna (4,0) 22.Alumno (4,0) 17.Alumno (3,5) 25.Alumna (3,3) 26.Alumno (3,3) 29.Alumno (3,3) 6. Alumna (3,2) 14.Alumna (3,1) 28.Alumno (3,1) 32.Alumna (3,1) 15.Alumna (3,0) 23.Alumna (2,5) 19.Alumna (2,3) 24.Alumno (2,4) 7. Alumno (2,1) 11.Alumna (2,0)	20.Alumno (1,2) 4. Alumno (1,1) 3. Alumna (1,0) 27.Alumno (1,0) 2. Alumna (1,0) 9. Alumna (0,1)	13 .Alumno (5,13) 16. Alumno (3,6) 1. Alumna (3,6)

Tabla 8.7: Resultados Sociometría Sexto Semestre UNEPROP

Valores calculados manualmente				
Parámetros	Criterio Funcional		Criterio Afectivo	
	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN
ΣNP	45	45	41	40
N	15	15	15	15
M	3.0	3.0	2.73	2.66
n	14	14	14	14
p	0.214	0.214	0.195	0.190
q	0.786	0.786	0.805	0.81
σ	1.53	1.53	1.48	1.47
a	0.4	0.4	0.4	0.4
$t_{(+)}$	1.75	1.75	1.75	1.75
$t_{(-)}$	-1.52	-1.52	-1.52	-1.52
LS	5.7	5.7	5.3	5.2
LI	0.7	0.7	0.5	0.4

Preparatoria UNEPROP
Tipos Sociométricos Sexto Semestre
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)
 Reactivos criterio funcional

Preferidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR < M_{NNR}$	Rechazados $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR < M_{NPR}$	Medios	Ignorados $NPR \leq 1$ y $NNR < M_{NNR}$	Controvertidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR \geq M_{NNR}$ ó $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR \geq M_{NPR}$
14. Alumno (7,1)	7. Alumno (2,6) 13. Alumno (2,6) 8. Alumno (1,6)	6. Alumno (5,3) 3. Alumno (5,1) 9. Alumna (5,0) 12. Alumno (4,5) 1. Alumna (4,4) 5. Alumna (4,2) 4. Alumna (4,0) 10. Alumno (1,5) 2. Alumno (1,4)	11. Alumno (0,1) 15. Alumno (0,1)	

Preparatoria UNEPROP
Tipos Sociométricos Sexto Semestre
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)
 Reactivos criterio afectivo

Preferidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR < M_{NNR}$	Rechazados $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR < M_{NPR}$	Medios	Ignorados $NPR \leq 1$ y $NNR < M_{NNR}$	Controvertidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR \geq M_{NNR}$ ó $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR \geq M_{NPR}$
14.Alumno (6,0) 9. Alumna (6,2)	13.Alumno (2,10) 1. Alumna (2,7)	4. Alumna (5,0) 5. Alumna (4,1) 7. Alumno (3,3) 12.Alumno (2,3) 8. Alumno (2,2) 10.Alumno (1,4) 11.Alumno (0,3)	3. Alumno (1,0) 2. Alumno (1,2) 15.Alumno (0,0)	6.Alumno (6,3)

Tabla 8.8: Resultados Sociometría Segundo Semestre CECYTES Plantel Hermosillo II

Valores calculados manualmente				
Parámetros	Criterio Funcional		Criterio Afectivo	
	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN
ΣNP	108	89	101	66
N	39	39	39	39
M	2.76	2.28	2.58	1.69
n	38	38	38	38
p	0.072	0.06	0.067	0.044
q	0.928	0.94	0.933	0.956
σ	1.57	1.43	1.46	1.21
a	0.5	0.6	0.6	0.8
$t_{(+)}$	1.77	1.80	1.80	1.84
$t_{(-)}$	-1.49	-1.46	-1.46	-1.39
LS	5.5	4.9	5.2	3.9
LI	0.4	0.2	0.5	0

CECYTES Plantel Hermosillo II
Tipos Sociométricos Segundo Semestre
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)
 Reactivos criterio funcional

Preferidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR < M_{NNR}$	Rechazados $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR < M_{NPR}$	Medios	Ignorados $NPR \leq 1$ y $NNR < M_{NNR}$	Controvertidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR \geq M_{NNR}$ ó $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR \geq M_{NPR}$
35. Alumno (7,0) 1. Alumno (6,0) 27. Alumno (6,0)	7. Alumno (2,16) 23. Alumno (0,11) 28. Alumno (1,10) 6. Alumna (1,9) 32. Alumno (2,7) 37. Alumna (0,5)	2. Alumno (2,0) 3. Alumno (3,0) 4. Alumna (2,3) 5. Alumna (2,0) 8. Alumna (4,0) 9. Alumna (3,0) 10. Alumno (0,4) 11. Alumna (3,3) 12. Alumna (4,0) 13. Alumna (3,0) 14. Alumna (2,0) 15. Alumno (4,0) 16. Alumno (4,1) 17. Alumno (4,2) 18. Alumno (3,1) 19. Alumna (4,0) 21. Alumna (2,0) 22. Alumna (4,3) 24. Alumno (3,0) 26. Alumno (1,3) 29. Alumna (4,0) 30. Alumna (2,0) 31. Alumna (3,0) 33. Alumna (3,4) 34. Alumna (3,1) 36. Alumno (2,4) 38. Alumna (5,0) 39. Alumna (2,0)	25. Alumna (1,0) 20. Alumna (1,2)	

CECYTES Plantel Hermosillo II
Tipos Sociométricos Segundo Semestre
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)
 Reactivos criterio afectivo

Preferidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR < M_{NNR}$	Rechazados $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR < M_{NPR}$	Medios	Ignorados $NPR \leq 1$ y $NNR < M_{NNR}$	Controvertidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR \geq M_{NNR}$ ó $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR \geq M_{NPR}$
15.Alumno (7,0)	23.Alumno (0,8) 37.Alumna (0,6) 28.Alumna (2,6) 32.Alumno (1,5) 6. Alumna (2,4)	19.Alumna (5,0) 27.Alumno (5,1) 31.Alumna (5,0) 22.Alumna (4,2) 1. Alumno (4,1) 3. Alumno (4,0) 12.Alumna (4,0) 2. Alumno (3,1) 9. Alumna (3,0) 11.Alumna (3,1) 13.Alumna (3,0) 14.Alumna (3,0) 24.Alumno (3,1) 29.Alumna (3,0) 35.Alumno (3,0) 4. Alumna (2,3) 5. Alumna (2,1) 20.Alumna (2,1) 34.Alumna (2,1) 36.Alumno (2,1) 8. Alumna (2,0) 16.Alumno (2,0) 18.Alumno (2,0) 38.Alumna (2,0) 39.Alumna (2,0)	26.Alumno (0,0) 30.Alumna (0,0) 10.Alumno (1,0) 25.Alumna (1,0) 21.Alumna (1,0)	7. Alumno (3,13) 33.Alumna (4,6) 17.Alumno (4,4)

Tabla 8.9: Resultados Sociometría Cuarto Semestre CECYTES Plantel Hermosillo II

Valores calculados manualmente				
Parámetros	Criterio Funcional		Criterio Afectivo	
	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN
ΣNP	111	61	117	67
N	43	43	43	43
M	2.58	1.41	2.72	1.55
n	42	42	42	42
p	0.061	0.033	0.064	0.036
q	0.939	0.967	0.936	0.964
σ	1.54	1.11	1.54	1.27
a	0.6	0.8	0.6	0.7
$t_{(+)}$	1.80	1.84	1.80	1.82
$t_{(-)}$	-1.46	-1.39	-1.46	-1.42
LS	5.4	3.5	5.5	3.9
LI	0.3	0.1	0.5	0.3

CECYTES Plantel Hermosillo II
Tipos Sociométricos Cuarto Semestre
(Según García- Bacete, 2006, 2007)
Reactivos criterio funcional

Preferidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR < M_{NNR}$	Rechazados $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR < M_{NPR}$	Medios	Ignorados $NPR \leq 1$ y $NNR < M_{NNR}$	Controvertidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR \geq M_{NNR}$ ó $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR \geq M_{NPR}$
13.Alumna (8,0) 22.Alumna (6,0)	8. Alumno(0,12) 34.Alumna (1,6) 21.Alumno (1,4)	31.Alumna (5,1) 6. Alumna (5,0) 16.Alumna (5,0) 15.Alumna (4,0) 18.Alumna (4,0) 32.Alumna (4,0) 38.Alumna (4,0) 42.Alumna (4,0) 3. Alumna (3,3) 2. Alumna (3,2) 26.Alumna (3,2) 25.Alumna (3,1) 12.Alumna (3,0) 30.Alumna (3,0) 43.Alumna (3,0) 33.Alumna (2,2) 23.Alumna (2,1) 29.Alumna (2,1) 7. Alumna (2,0) 9. Alumno (2,0) 10.Alumno (2,0) 20.Alumna (2,0) 24.Alumna (2,0) 37.Alumno (2,0) 40. Alumna (2,0) 41.Alumna (2,0) 4. Alumno (1,2) 14.Alumna (1,3) 27.Alumna (1,3) 28.Alumno (1,2) 5. Alumna (1,2)	17. Alumna (1,0) 39. Alumna (1,1) 19. Alumna (1,1) 1. Alumna (0,0)	11.Alumna (3,4) 36.Alumna (3,4) 35.Alumna (3,4)

Resultados Sociometría CECYTES Plantel Hermosillo II

Tipos Sociométricos Cuarto Semestre

(Según García- Bacete, 2006, 2007)

Reactivos criterio afectivo

<i>Preferidos</i> NPR \geq LS _{NPR} NNR $<$ M _{NNR}	<i>Rechazados</i> NNR \geq LS _{NNR} NPR $<$ M _{NPR}	<i>Medios</i>	<i>Ignorados</i> NPR \leq 1 y NNR $<$ M _{NNR}	<i>Controvertidos</i> NPR \geq LS _{NPR} NNR \geq M _{NNR} ó NNR \geq LS _{NNR} NPR \geq M _{NPR}
16. Alumna (8,1) 22. Alumna (6,0)	27. Alumna (1,4)	6. Alumna (5,0) 43. Alumna (5,0) 35. Alumna (4,3) 36. Alumna (4,3) 2. Alumna (4,2) 12. Alumna (4,1) 18. Alumna (4,1) 31. Alumna (4,1) 13. Alumna (4,0) 14. Alumna (3,2) 23. Alumna (3,2) 29. Alumna (3,2) 33. Alumna (3,2) 21. Alumno (3,1) 25. Alumna (3,1) 38. Alumna (3,1) 15. Alumna (3,0) 5. Alumna (2,3) 28. Alumno (2,3) 42. Alumna (2,2) 4. Alumno (2,1) 20. Alumna (2,1) 39. Alumna (2,1) 9. Alumno (2,0) 17. Alumna (2,0) 24. Alumna (2,0) 30. Alumna (2,0) 40. Alumna (2,0) 41. Alumna (2,0) 34. Alumna (1,2) 37. Alumno (1,0) 1. Alumno (1,0) 10 Alumno (1,0)	7. Alumna (1,0) 19. Alumna (1,1) 32. Alumna (1,0) 8. Alumno (0,0)	11. Alumna (3,10) 3. Alumna (3,9) 26. Alumna (3,6)

Tabla 8.10: Resultados Sociometría Sexto Semestre CECYTES Plantel Hermosillo II

Valores calculados manualmente				
Parámetros	Criterio Funcional		Criterio Afectivo	
	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN
ΣNP	127	120	126	105
N	44	44	44	44
M	2.88	2.72	2.86	2.38
n	43	43	43	43
p	0.066	0.063	0.066	0.055
q	0.934	0.937	1.934	0.945
σ	1.56	1.56	1.56	1.43
a	0.6	0.6	0.6	0.6
$t_{(+)}$	1.80	1.80	1.80	1.80
$t_{(-)}$	-1.46	-1.46	-1.46	-1.46
LS	5.7	5.5	5.7	5.0
LI	0.6	0.5	0.6	0.3

CECYTES Plantel Hermosillo II
Tipos Sociométricos Sexto Semestre.
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)
 Reactivos criterio funcional

Preferidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR < M_{NNR}$	Rechazados $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR < M_{NPR}$	Medios	Ignorados $NPR \leq 1$ y $NNR < M_{NNR}$	Controvertidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR \geq M_{NNR}$ $\hat{6}$ $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR \geq M_{NPR}$
36.Alumno (9,0) 32.Alumno (7,1) 43.Alumna (7,0) 2. Alumna (6,1)	9. Alumna (1,9) 29.Alumna (1,6)	17.Alumno (5,4) 6. Alumno (5,3) 13.Alumna (5,2) 5. Alumna (4,1) 12.Alumno (4,0) 21.Alumno (4,0) 33.Alumna (4,0) 41.Alumna (4,0) 25.Alumna (3,2) 4. Alumna (3,0) 14.Alumna (3,1) 38.Alumno (3,1) 22.Alumna (3,0) 19.Alumna (2,4) 11.Alumna (2,3) 31.Alumno (2,3) 7. Alumna (2,2) 23.Alumna (2,2) 15.Alumno (2,0) 20.Alumna (2,0) 26.Alumna (2,0) 30.Alumna (2,0) 39.Alumna (2,0) 42.Alumna (2,0) 3. Alumna (1,3) 8. Alumno (1,5) 35.Alumna (1,3) 44.Alumno (1,4)	37.Alumno (1,0) 1. Alumno (1,0) 24.Alumno (0,2) 27.Alumna (0,1) 40.Alumno (0,1)	18.Alumno (3,22) 34.Alumno (4,12) 28.Alumno (4,8) 10.Alumno (4,7) 16.Alumna (3,7)

CECYTES Plantel Hermosillo II
Tipos Sociométricos Sexto Semestre
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)

Reactivos criterio afectivo

<p style="text-align: center;">Preferidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR < M_{NNR}$</p>	<p style="text-align: center;">Rechazados $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR < M_{NPR}$</p>	<p style="text-align: center;">Medios</p>	<p style="text-align: center;">Ignorados $NPR \leq 1$ y $NNR < M_{NNR}$</p>	<p style="text-align: center;">Controvertidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR \geq M_{NNR}$ ó $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR \geq M_{NPR}$</p>
2. Alumno (8,2) 32. Alumno (7,1) 17. Alumno (6,2)	18. Alumno (2,10) 9. Alumna (1,10) 29. Alumna (1,7)	6. Alumno (5,2) 36. Alumno (5,1) 43. Alumna (5,1) 41. Alumna (5,0) 13. Alumna (4,3) 26. Alumna (4,2) 4. Alumna (4,1) 12. Alumno (4,0) 44. Alumno (3,4) 3. Alumna (3,3) 16. Alumna (3,2) 25. Alumna (3,2) 14. Alumna (3,1) 5. Alumna (3,1) 7. Alumna (3,1) 33. Alumna (3,1) 38. Alumno (3,1) 21. Alumno (3,0) 42. Alumna (3,0) 11. Alumna (2,4) 19. Alumna (2,2) 24. Alumno (2,1) 35. Alumna (2,1) 31. Alumno (1,4) 23. Alumna (0,3)	1. Alumno (1,0) 15. Alumno (1,0) 20. Alumna (1,0) 22. Alumna (1,0) 30. Alumna (1,0) 37. Alumno (1,2) 39. Alumna (1,0) 8. Alumno (1,1) 27. Alumna (0,1) 40. Alumno (0,0)	28. Alumno (6,7) 34. Alumno (5,13) 10. Alumno (4,8)

Tabla 8.11: Resultados Sociometría Segundo Semestre Preparatoria Kino

Valores calculados manualmente				
Parámetros	Criterio Funcional		Criterio Afectivo	
	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN
ΣNP	71	60	61	60
N	24	24	24	24
M	2.95	2.5	2.54	2.5
n	23	23	23	23
p	0.128	0.108	0.110	0.108
q	0.872	0.9	0.89	0.892
σ	1.60	1.44	1.49	1.49
a	0.5	0.6	0.5	0.5
$t_{(+)}$	1.77	1.80	1.77	1.77
$t_{(-)}$	-1.49	-1.46	-1.49	-1.49
LS	5.8	5.1	5.2	5.1
LI	0.6	0.4	0.3	0.3

Preparatoria Kino
Tipos Sociométricos Segundo Semestre
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)
 Reactivos criterio funcional

<i>Preferidos</i> $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR < M_{NNR}$	<i>Rechazados</i> $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR < M_{NPR}$	<i>Medios</i>	<i>Ignorados</i> $NPR \leq 1$ y $NNR < M_{NNR}$	<i>Controvertidos</i> $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR \geq M_{NNR}$ ó $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR \geq M_{NPR}$
15. Alumna (6,0)	17.Alumno (2,14) 16.Alumno (2,8) 23.Alumna (0,6)	18.Alumna (5,3) 1. Alumna (5,0) 24.Alumna (5,0) 22.Alumna (4,2) 20.Alumna (4,0) 19.Alumno (4,0) 2. Alumno (4,0) 4. Alumna (3,3) 11.Alumno (3,2) 12.Alumna (3,2) 10.Alumna (3,0) 3. Alumno (3,0) 14.Alumno (3,0) 7. Alumna (2,4) 8. Alumno (2,0) 21.Alumno (1,4)	5. Alumna (1,2) 13. Alumna (1,0) 6. Alumna (1,1)	9. Alumno (4,9)

Preparatoria Kino
Tipos Sociométricos Segundo Semestre
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)
 Reactivos criterio afectivo

Preferidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR < M_{NNR}$	Rechazados $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR < M_{NPR}$	Medios	Ignorados $NPR \leq 1$ y $NNR < M_{NNR}$	Controvertidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR \geq M_{NNR}$ ó $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR \geq M_{NPR}$
1.Alumna (6,1)	23. Alumna (0,7) 9. Alumno (0,6)	16.Alumno (5,3) 3. Alumno (5,1) 15.Alumna (4,2) 24.Alumna (4,1) 18.Alumna (4,1) 14.Alumno (4,0) 22.Alumna (3,5) 4. Alumna (3,4) 12.Alumna (3,4) 17.Alumno (3,2) 19.Alumno (3,0) 21.Alumno (3,0) 11.Alumno (2,2) 7. Alumna (2,1)	13 .Alumna (1,1) 5. Alumna (1,0) 6. Alumna (1,0) 20. Alumna (1,0) 2. Alumno (1,0) 8. Alumno (1,0) 10. Alumna (1,0)	

Tabla 8.12: Resultados Sociometría Cuarto Semestre Preparatoria Kino

Valores calculados manualmente				
Parámetros	Criterio Funcional		Criterio Afectivo	
	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN
ΣNP	81	70	72	53
N	28	28	28	28
M	2.89	2.5	2.57	1.89
n	27	27	27	27
p	0.107	0.092	0.095	0.070
q	0.893	0.908	0.905	0.93
σ	1.61	1.50	1.52	1.32
a	0.5	0.5	0.5	0.6
$t_{(+)}$	1.77	1.77	1.77	1.80
$t_{(-)}$	-1.49	-1.49	-1.49	-1.46
LS	5.7	5.1	5.3	4.2
LI	0.5	0.3	0.3	0.04

Preparatoria Kino
Tipos Sociométricos Cuarto Semestre
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)
 Reactivos criterio funcional

Preferidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR < M_{NNR}$	Rechazados $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR < M_{NPR}$	Medios	Ignorados $NPR \leq 1$ y $NNR < M_{NNR}$	Controvertidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR \geq M_{NNR}$ ó $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR \geq M_{NPR}$
22.Alumna (9,0) 16.Alumna (6,0)	5. Alumna (0,8) 19.Alumna (0,8) 3. Alumna (1,6)	4. Alumna (5,0) 26.Alumna (5,0) 2. Alumno (4,4) 13.Alumno (4,1) 18.Alumna (4,1) 6. Alumna (4,0) 9. Alumna (4,0) 8. Alumna (3,3) 10.Alumno (3,2) 11.Alumna (3,2) 23.Alumna (3,0) 27.Alumna (3,0) 20.Alumna (2,5) 7. Alumno (2,4) 28.Alumna (2,4) 1. Alumna (2,3) 24.Alumno (2,2) 12.Alumno (2,0) 15.Alumna (2,0) 21.Alumno (1,5) 25.Alumno (0,4)	14. Alumno (1,1)	17. Alumna (4,7)

Preparatoria Kino
Tipos Sociométricos Cuarto Semestre
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)
 Reactivos criterio afectivo

<i>Preferidos</i> $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR < M_{NNR}$	<i>Rechazados</i> $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR < M_{NPR}$	<i>Medios</i>	<i>Ignorados</i> $NPR \leq 1$ y $NNR < M_{NNR}$	<i>Controvertidos</i> $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR \geq M_{NNR}$ ó $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR \geq M_{NPR}$
7. Alumno (6,0)	1. Alumna (2,9) 17. Alumna (2,8) 20. Alumna (2,8) 28. Alumna (2,5)	16. Alumna (4,2) 18. Alumna (4,2) 11. Alumna (4,1) 8. Alumna (3,3) 6. Alumna (3,1) 10. Alumno (3,1) 13. Alumno (3,1) 23. Alumna (3,1) 3. Alumna (3,0) 15. Alumna (3,0) 27. Alumna (3,0) 5. Alumna (2,2) 26. Alumna (2,1) 12. Alumno (2,0) 21. Alumno (2,0) 24. Alumno (2,0) 19. Alumna (0,4)	14. Alumno (1,1) 25. Alumno (1,1) 9. Alumna (1,0) 4. Alumna (1,0) 22. Alumna (1,0)	2. Alumno (7,2)

Tabla 8.13: Resultados Sociometría Sexto Semestre Preparatoria Kino

Valores calculados manualmente				
Parámetros	Criterio Funcional		Criterio Afectivo	
	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN	Nominaciones Positivas NP	Nominaciones Negativas NN
ΣNP	75	68	69	59
N	25	25	25	25
M	3.0	2.72	2.76	2.36
n	24	24	24	24
p	0.125	0.113	0.115	0.098
q	0.875	0.887	0.885	0.902
σ	1.62	1.55	1.56	1.45
a	0.5	0.5	0.5	0.6
$t_{(+)}$	1.77	1.77	1.77	1.80
$t_{(-)}$	-1.49	-1.49	-1.49	-1.46
LS	5.9	5.5	5.5	5.0
LI	0.6	0.4	0.4	0.2

Preparatoria Kino
Tipos Sociométricos Sexto Semestre
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)
 Reactivos criterio funcional

Preferidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR < M_{NNR}$	Rechazados $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR < M_{NPR}$	Medios	Ignorados $NPR \leq 1$ y $NNR < M_{NNR}$	Controvertidos $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR \geq M_{NNR}$ ó $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR \geq M_{NPR}$
16. Alumna (9,0) 6. Alumna (7,1) 18. Alumna (7,2) 9. Alumna (6,1)	15. Alumno (1,9) 7. Alumno (0,9) 5. Alumno (1,7) 2. Alumno (1,7) 19. Alumno (1,6) 1. Alumna (0,6)	14. Alumna (5,3) 17. Alumna (5,3) 23. Alumno (4,0) 24. Alumna (4,0) 25. Alumno (3,2) 10. Alumna (3,1) 22. Alumna (3,1) 12. Alumna (3,0) 8. Alumna (2,3) 20. Alumno (2,3) 11. Alumna (2,1) 13. Alumno (2,1) 3. Alumna (2,0) 4. Alumna (2,0)	21. Alumna (0,2)	

Preparatoria Kino
Tipos Sociométricos Sexto Semestre
 (Según García- Bacete, 2006, 2007)
 Reactivos criterio afectivo

<i>Preferidos</i> $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR < M_{NNR}$	<i>Rechazados</i> $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR < M_{NPR}$	<i>Medios</i>	<i>Ignorados</i> $NPR \leq 1$ y $NNR < M_{NNR}$	<i>Controvertidos</i> $NPR \geq LS_{NPR}$ $NNR \geq M_{NNR}$ ó $NNR \geq LS_{NNR}$ $NPR \geq M_{NPR}$
9. Alumna (6,1)	15.Alumno (2,6) 1. Alumna (0,5)	8. Alumna (5,2) 6. Alumna (5,0) 23.Alumno (4,3) 7. Alumno (4,2) 16 .Alumna (4,0) 10. Alumna (3,3) 25.Alumno (3,3) 18. Alumna (3,2) 3. Alumna (3,1) 11.Alumna (3,1) 22.Alumna (3,0) 2. Alumno (2,2) 21.Alumna (2,1) 4. Alumna (2,0) 24.Alumna (2,0)	20.Alumno (1,1) 13.Alumno (1,0) 12.Alumna (1,0) 5.Alumno 0,2)	17. Alumna (4,12) 19. Alumno (3,7) 14. Alumna (3,5)

Anexo no. 13: Sociogramas

Fuente: Elaboración propia mediante el programa *yEd Graph Editor*.

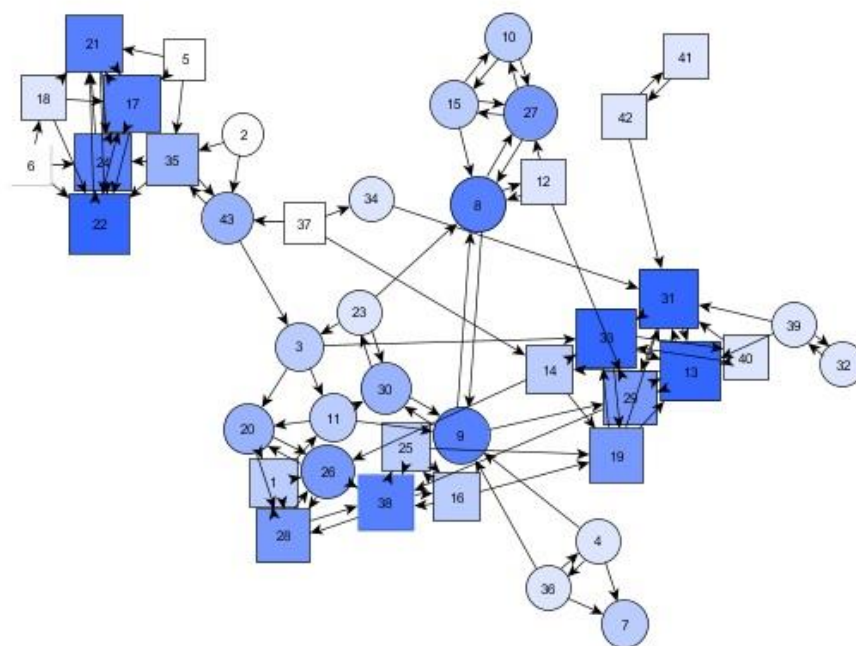


Figura 8.1: Sociograma de preferencias durante el recreo segundo semestre Preparatoria UNEPROP

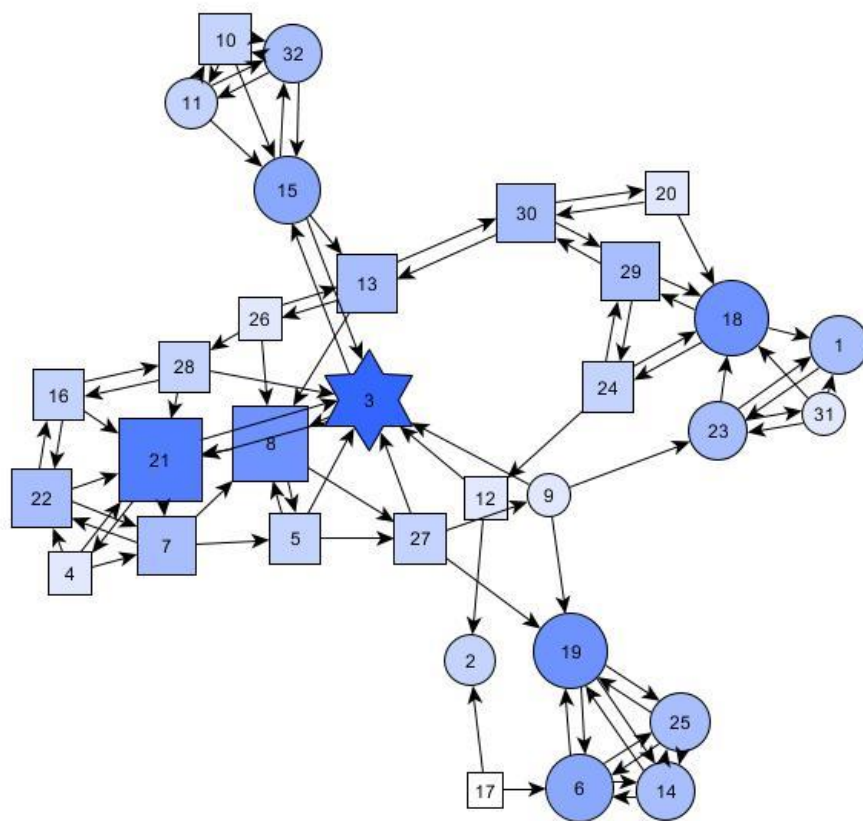


Figura 8.3: Sociograma de preferencias contexto áulico cuarto semestre Preparatoria UNEPROP

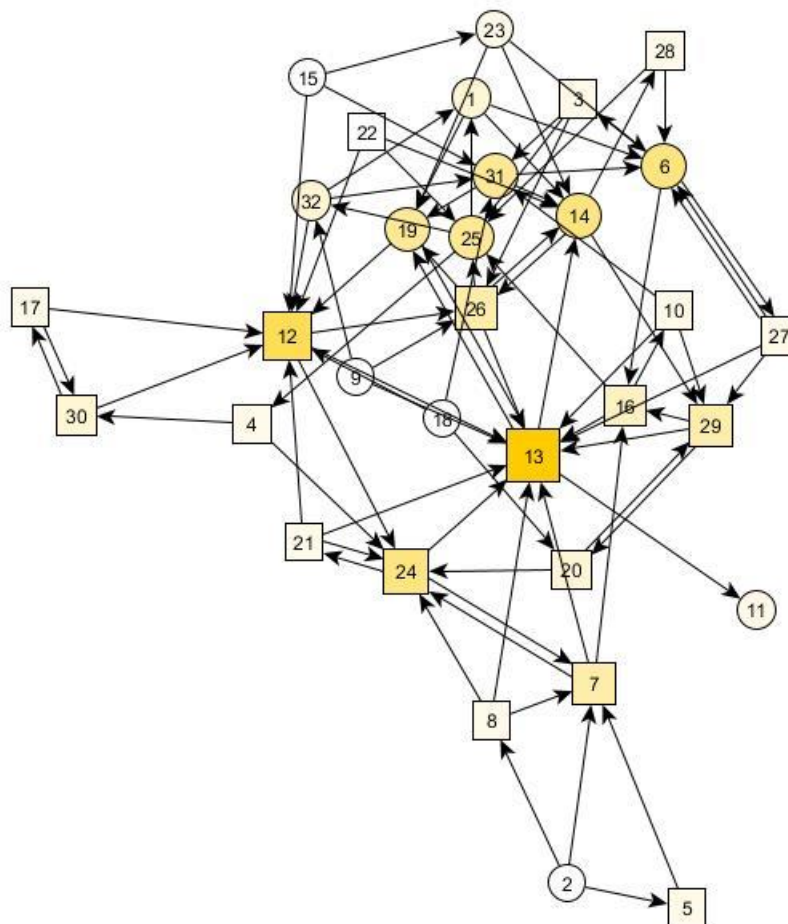


Figura 8.4: Sociograma de rechazos contexto áulico cuarto semestre Preparatoria UNEPROP

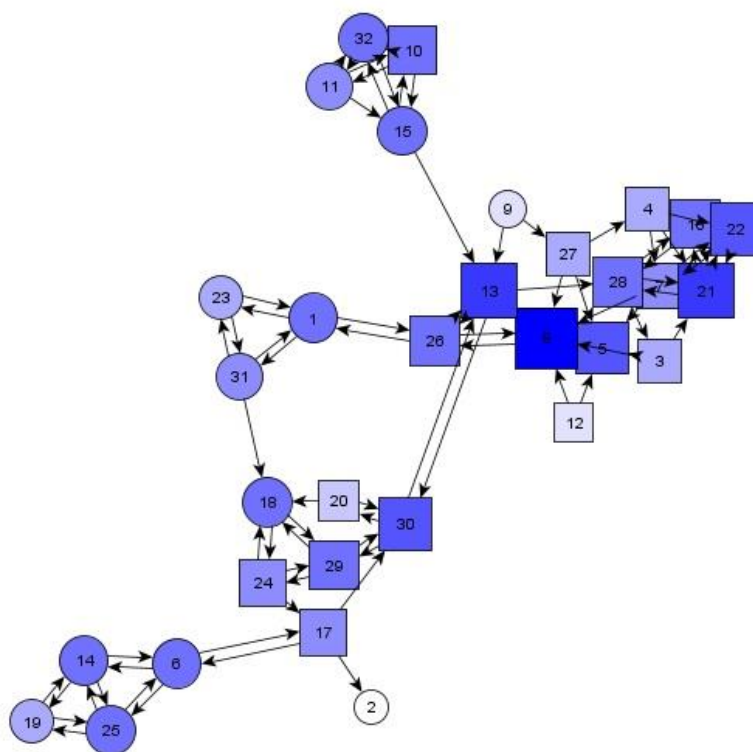


Figura 8.5: Sociograma de preferencias durante el recreo cuarto semestre Preparatoria UNEPROP

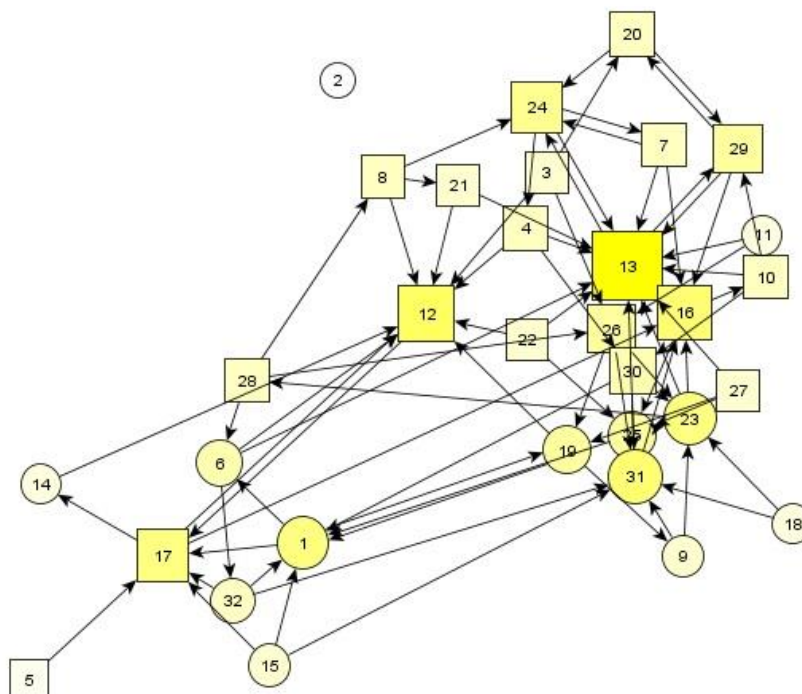


Figura 8.6: Sociograma de rechazos durante el recreo cuarto semestre Preparatoria UNEPROP

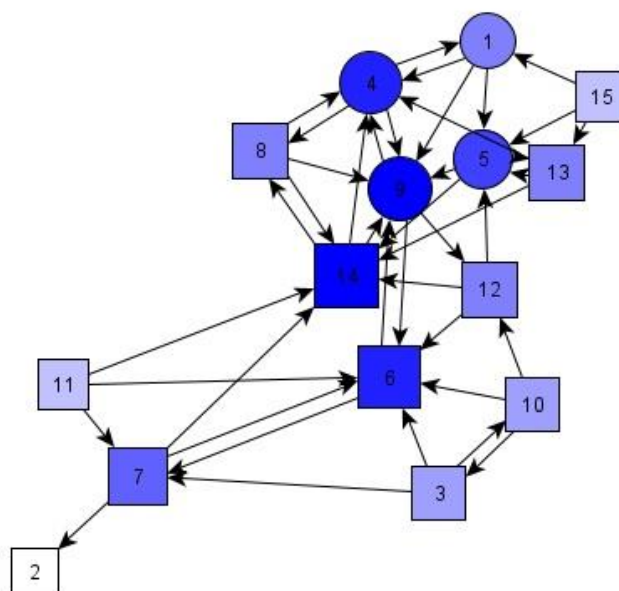


Figura 8.7: Sociograma de preferencias durante el recreo sexto semestre Preparatoria UNEPROP

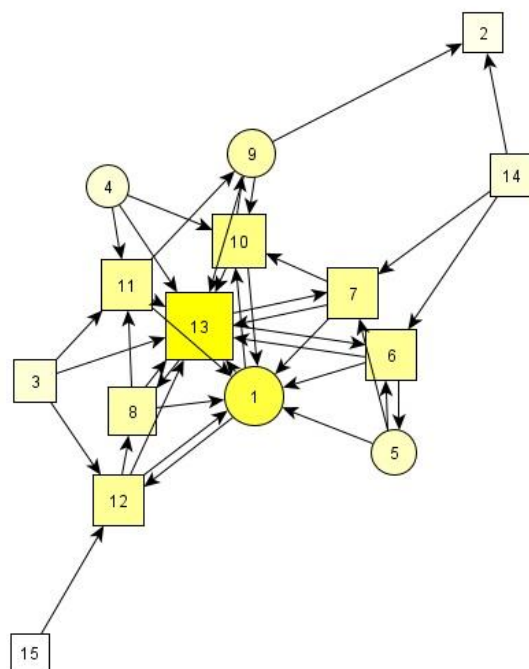


Figura 8.8: Sociograma de rechazos durante el recreo sexto semestre Preparatoria UNEPROP

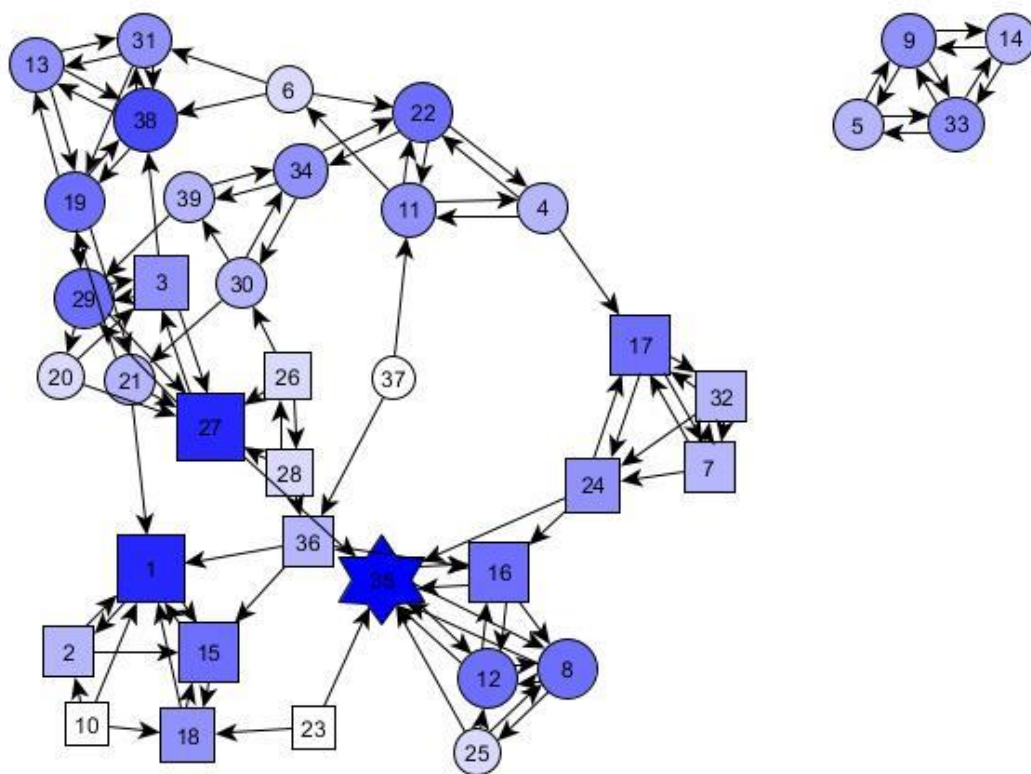


Figura 8.9: Sociograma de preferencias contexto áulico segundo semestre CECYTES

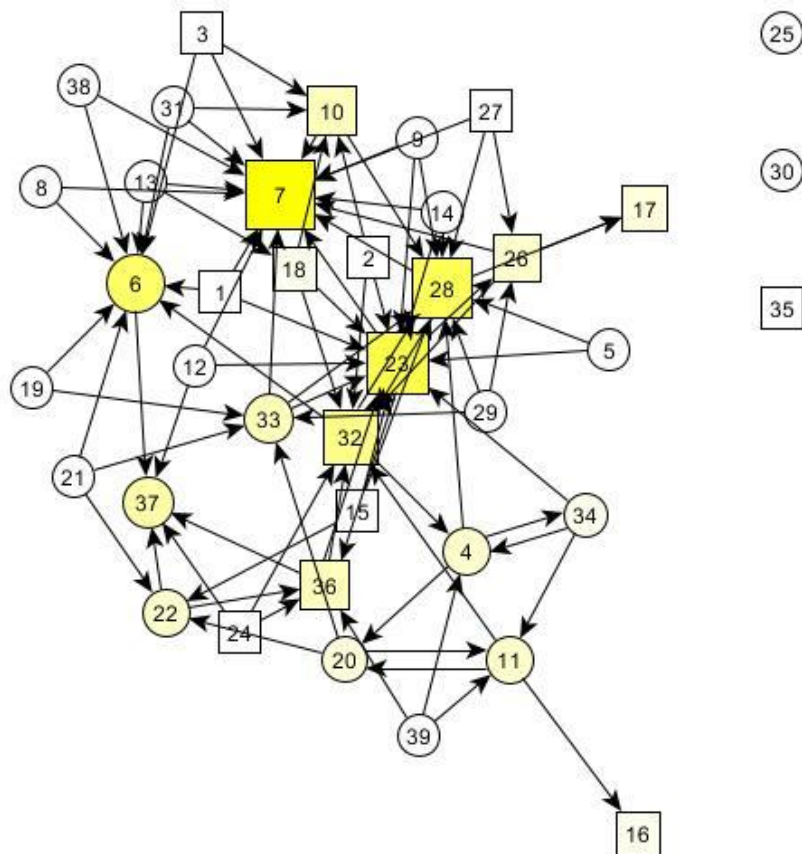


Figura 8.10: Sociograma de rechazos contexto áulico segundo semestre CECYTES

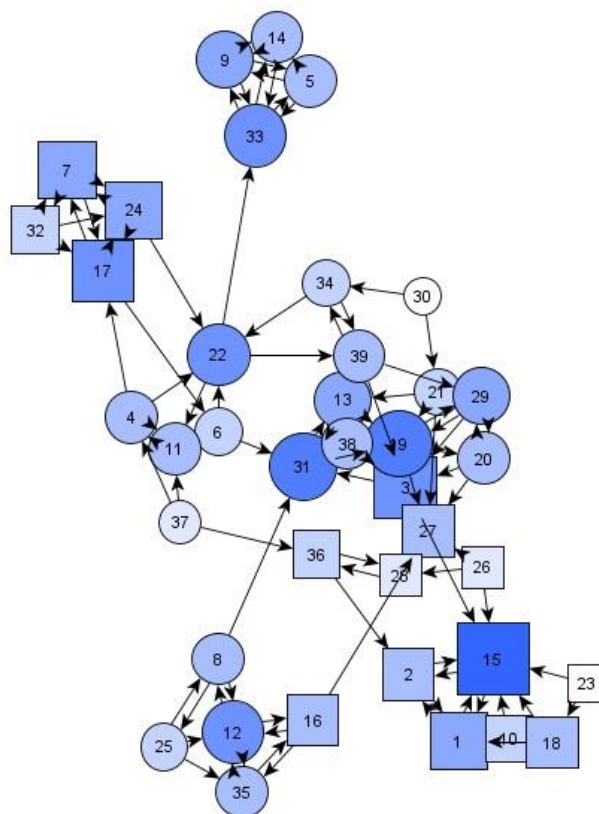


Figura 8.11 Sociograma de preferencias durante el recreo segundo semestre CECYTES

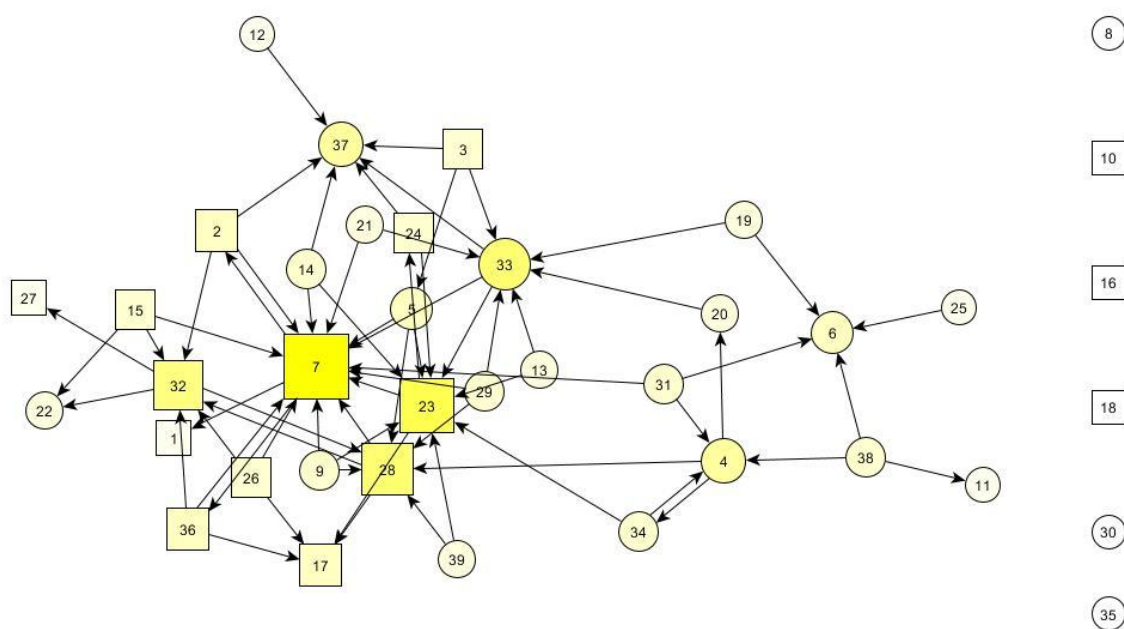


Figura 8.13: Sociograma de rechazos durante el recreo segundo semestre CECYTES

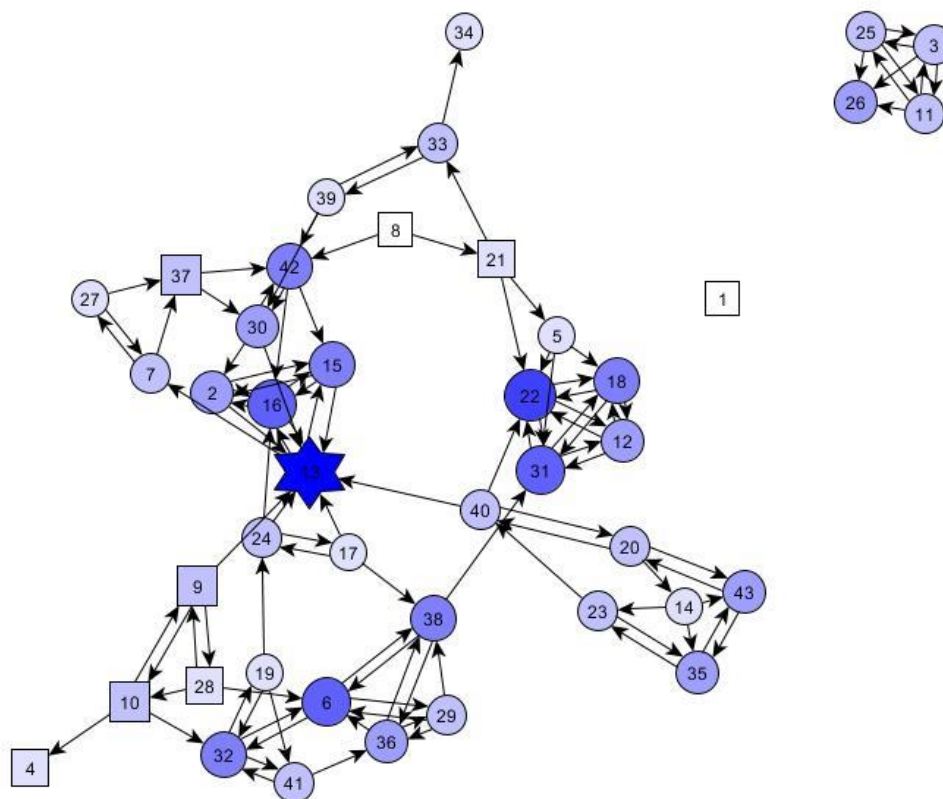


Figura 8.14: Sociogramade preferencia contexto áulico cuarto semestre CECYTES

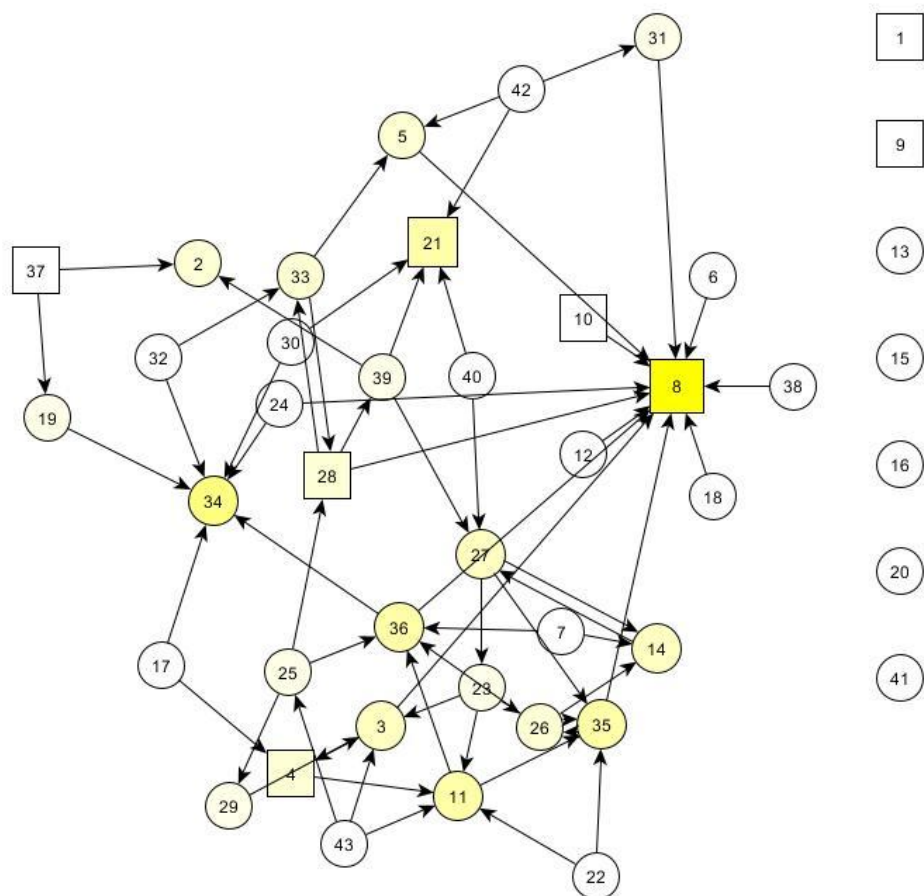


Figura 8.15: Sociograma de rechazos contexto áulico cuarto semestre CECYTES

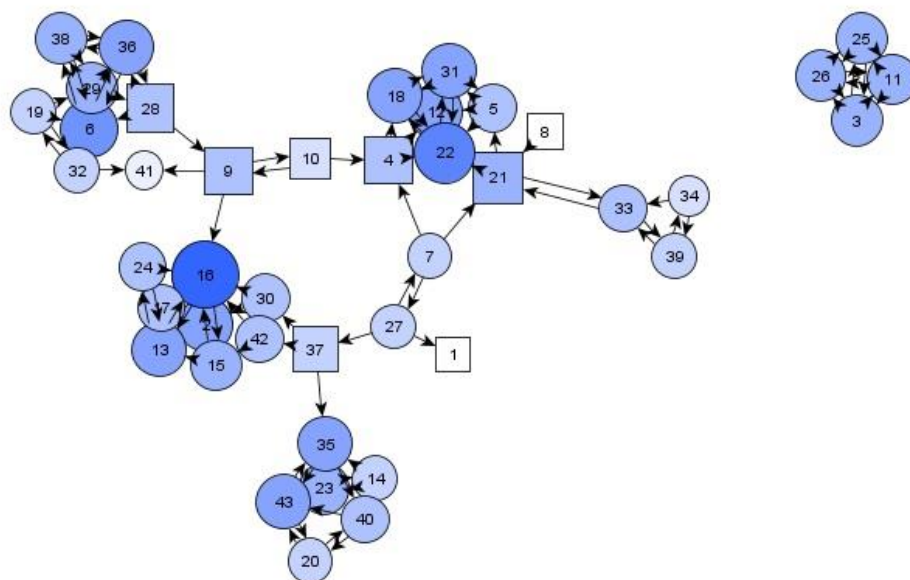


Figura 8.16: Sociogramade preferencias durante el recreo cuarto semestre CECYTES

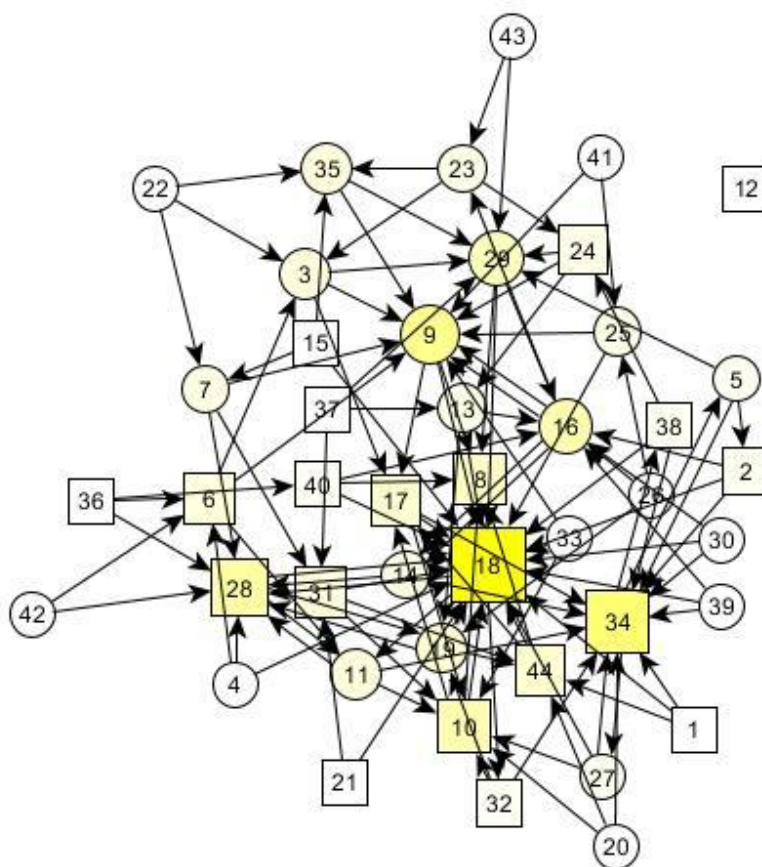


Figura 8.18: Sociograma de rechazos contexto áulico sexto semestre CECYTES

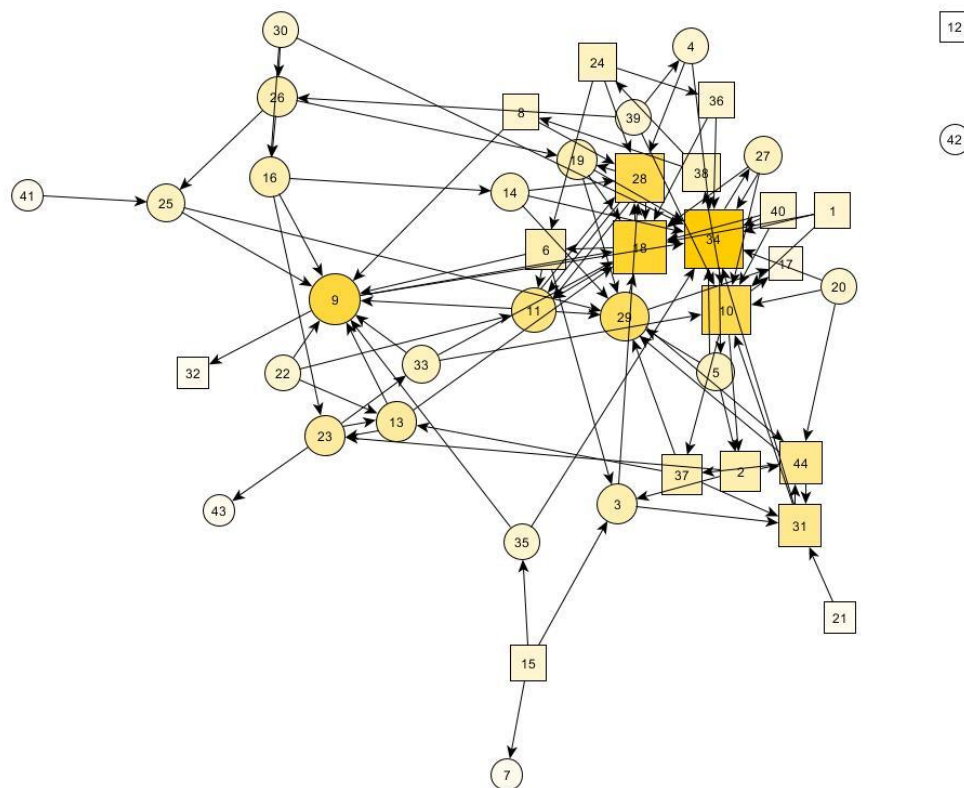


Figura 8.19: Sociograma de rechazos durante el recreo sexto semestre CECYTES

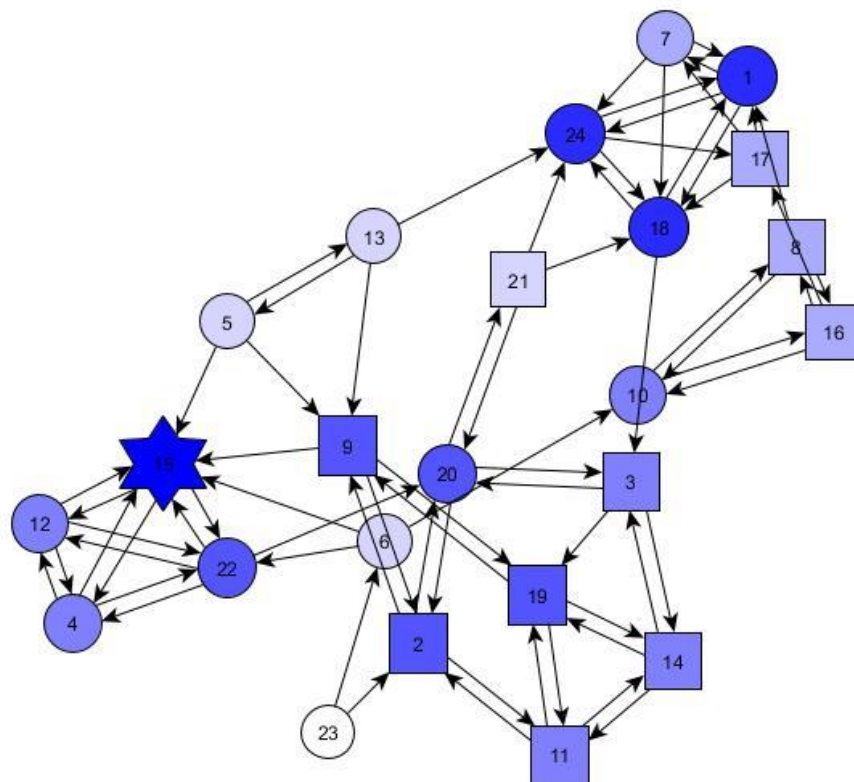


Figura 8.20: Sociogramade preferencias contexto áulico segundo semestre Preparatoria Kino

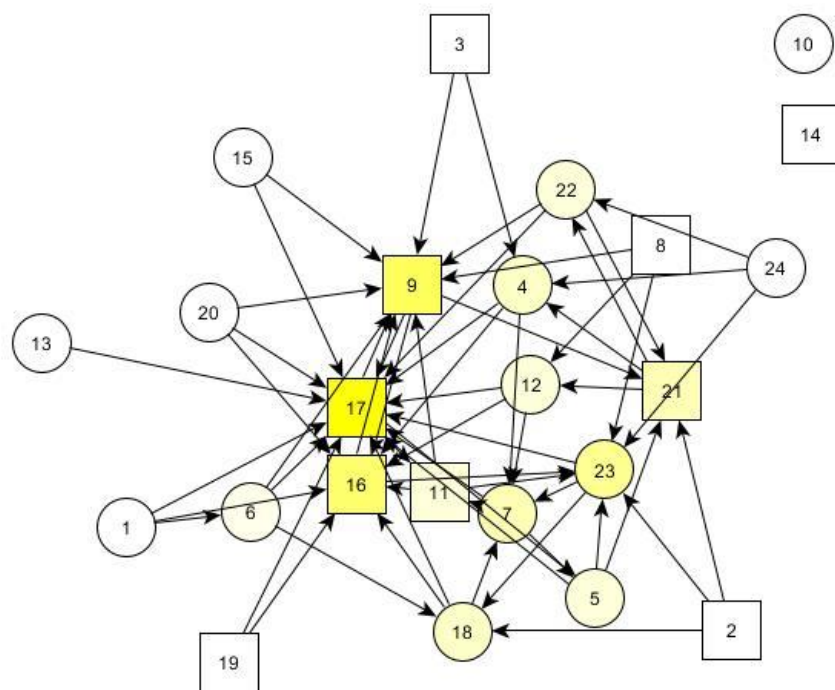


Figura 8.21: Sociograma de rechazos contexto áulico segundo semestre Preparatoria Kino

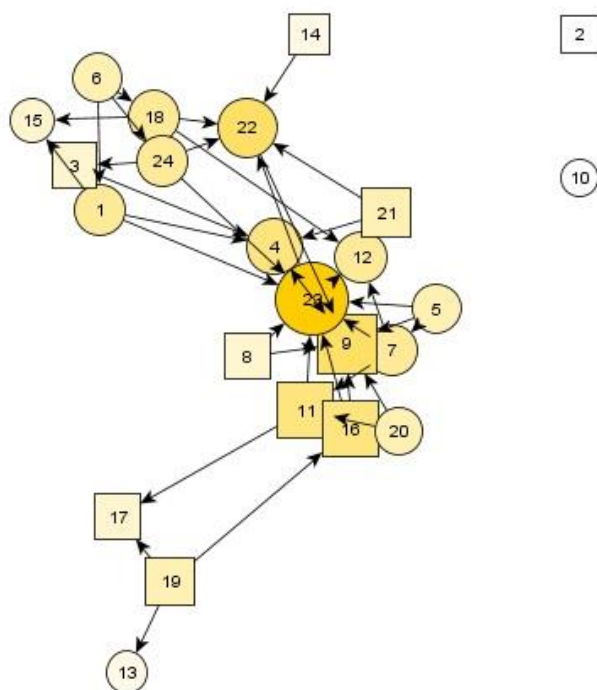


Figura 8.23: Sociograma de rechazos durante el recreo segundo semestre Preparatoria Kino

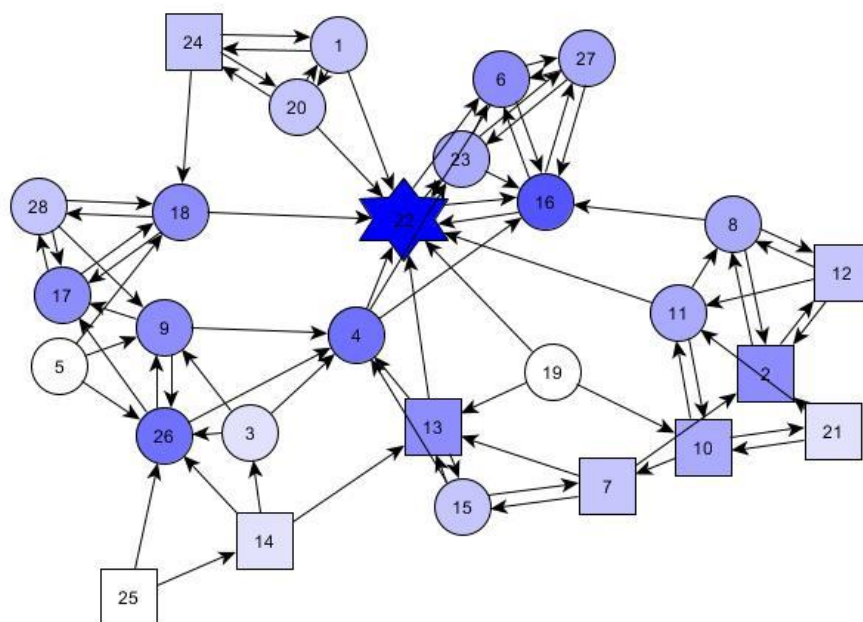


Figura 8.24: Sociograma de preferencias contexto áulico cuarto semestre Preparatoria Kino

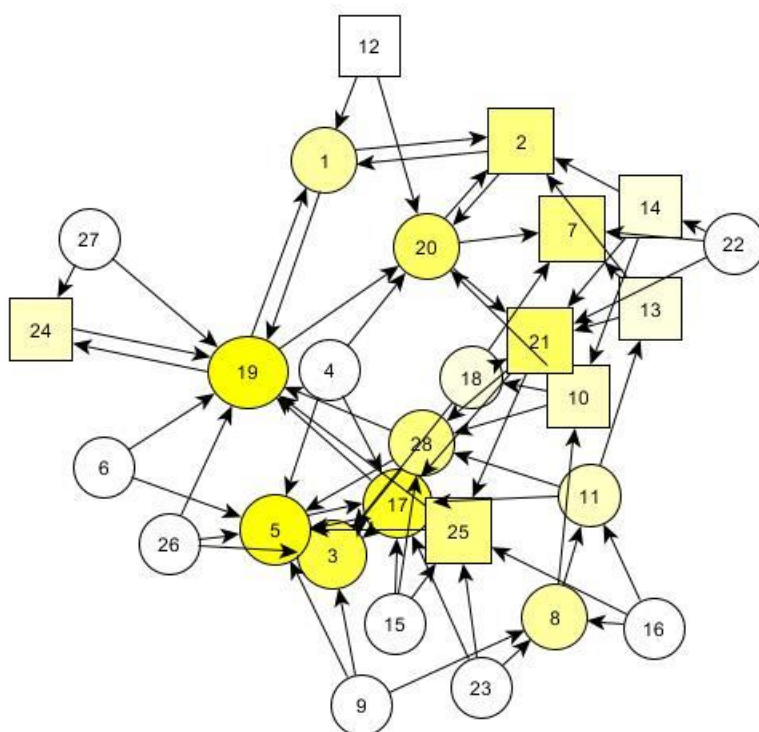


Figura 8.25: Sociograma de rechazos contexto áulico cuarto semestre Preparatoria Kino

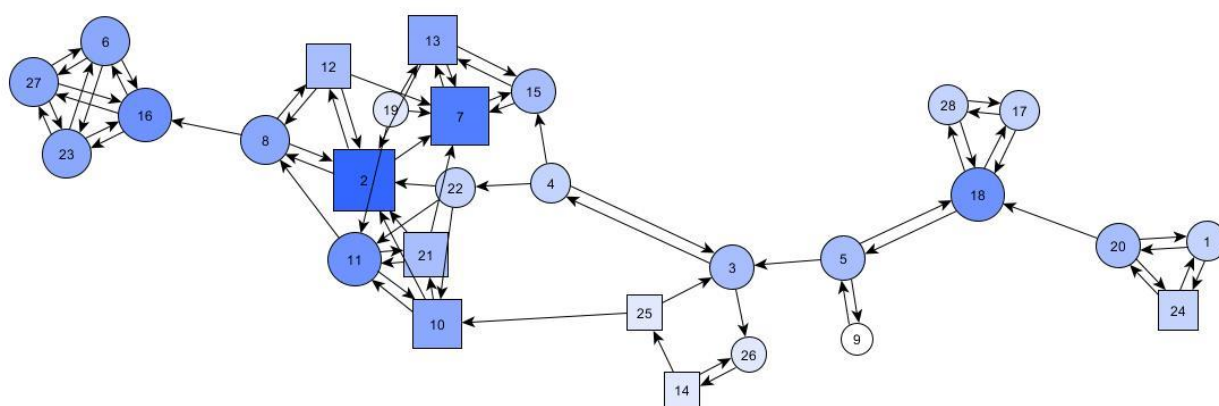


Figura 8.26: Sociograma de preferencias durante el recreo cuarto semestre Preparatoria Kino

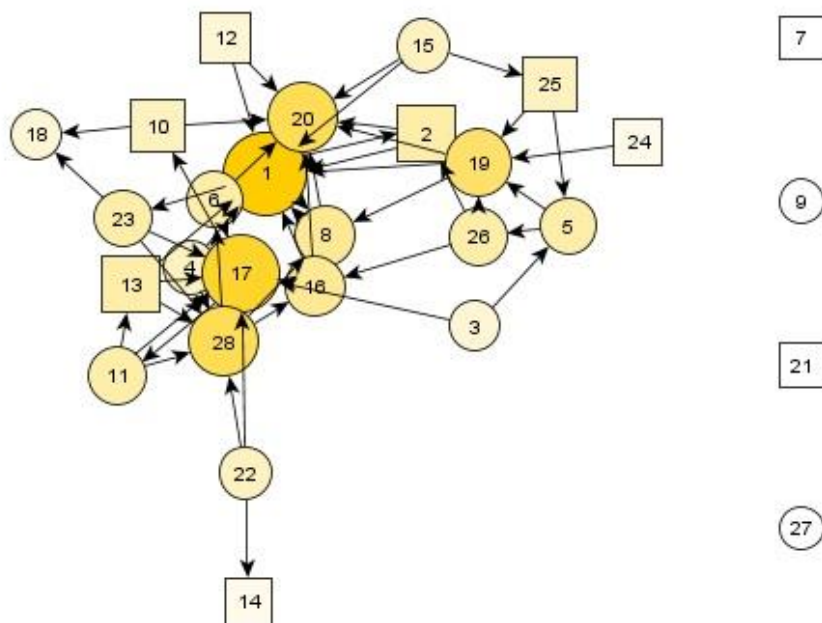


Figura 8.27: Sociograma de rechazos durante el recreo cuarto semestre Preparatoria Kino

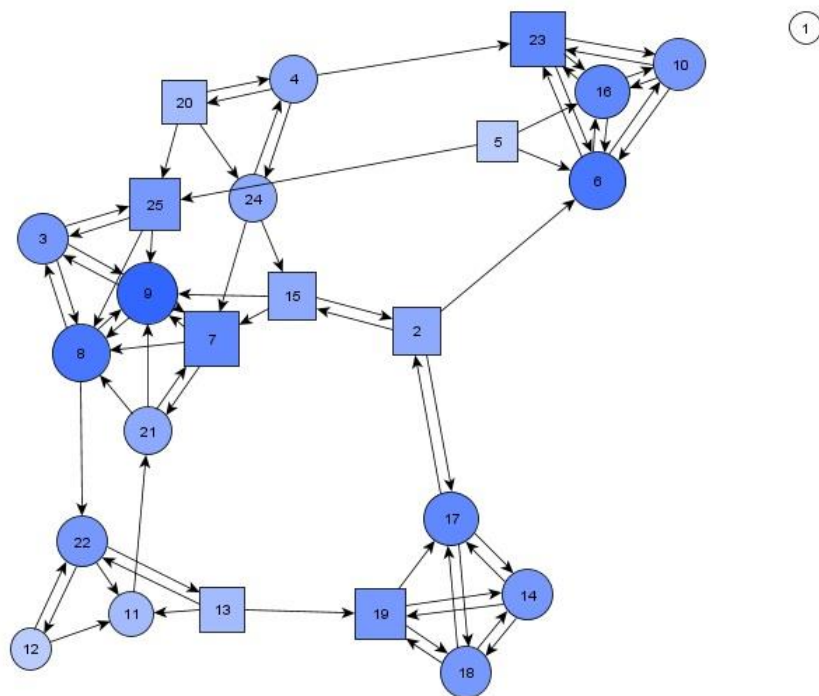


Figura 8.28: Sociograma de preferencias durante el recreo sexto semestre Preparatoria Kino