

PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA VERBAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

PERCEPTION OF VERBAL VIOLENCE IN SECONDARY EDUCATION STUDENTS

Gabriel Renato **Reyes-Jaimes**¹ y Luz María **Velázquez-Reyes**²

Resumen

Se presentan los resultados sobre la percepción de la violencia verbal entre el estudiantado de 28 escuelas secundarias del Estado de México. Con el objetivo de examinar, desde el punto de vista del alumnado, la percepción de la violencia verbal en las interacciones institucionales entre pares y en la relación maestro-alumno, así como los hábitos lingüísticos en la utilización de disfemismos para las prácticas comunicativas. El estudio se basó en un enfoque cualitativo, con un paradigma interpretativo y se integró con dos contextos: 1) la percepción de la violencia verbal en estudiantes y 2) los hábitos lingüísticos de los alumnos de educación secundaria, identificando en ambos casos el uso reiterado de disfemismos. La muestra del estudio estuvo compuesta por 7,068 estudiantes de un

universo de 12,472 inscritos en las 28 escuelas participantes; se les aplicó un autoinforme mediante la plataforma Google Forms. El reporte final indica que, en el alumnado de secundaria, el uso de disfemismos se bifurca en dos vías: una, remite a la conformación de una gramática de la agresividad y deviene en violencia verbal, y otra representa una forma de construir la identidad y generar lazos afectivos con sus iguales, perfilando una gramática del reconocimiento.

Palabras clave: anticortesía, gramática de la agresividad, violencia escolar.

Abstract

Results are presented on the perception of verbal violence among students in 28 secondary schools in the State of Mexico. With the objective of examining, from the

¹ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. gabriel.reyes@isceem.edu.mx. <https://orcid.org/0000-0001-5307-6461>

² Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. luz.velazquez@isceem.edu.mx. <https://orcid.org/0000-0003-4613-5405>

students' point of view, the perception of verbal violence in institutional interactions among peers and in the teacher-student relationship, as well as the linguistic habits in the use of dysphemism for communicative practices. The study was based on a qualitative approach, with an interpretative paradigm and was integrated with two contexts: 1) the perception of verbal violence in students and 2) the linguistic habits of secondary school students, identifying in both cases the repeated use of dysphemisms. The study sample consisted of 7,068 students out of a universe of 12,472 enrolled in the 28

participating schools; a self-report was administered to them using the Google Forms platform. The final report indicates that, among high school students, the use of dysphemism is bifurcated in two ways: one refers to the conformation of a grammar of aggressiveness and becomes verbal violence, and the other represents a way of building identity and generating affective bonds with their peers, outlining a grammar of recognition.

Keywords: anti-politeness, grammar of aggressiveness, school violence.

INTRODUCCIÓN

Resulta innegable la presencia de los diferentes tipos de violencia en la escuela sea cual sea el nivel de estudios. También es por todos conocido que la violencia daña no únicamente el cuerpo, sino también la mente y el espíritu (Galtung, 2013), pues las vertientes que la circundan establecen formas y modos de concreción distintos. Esto da como resultado el reconocimiento de la violencia escolar en diferentes modalidades y con efectos directos sobre las víctimas, provocando graves problemas psicológicos y emocionales a niños, niñas y adolescentes (OMS, 2020). Una de sus manifestaciones es la llamada violencia verbal, entendida como:

todo acto comunicativo cuya intención es hacer daño al otro en su imagen social y en el cual se invade el territorio personal, cuyo efecto se intensifica cuando quien ejerce el acto verbal mantiene o cree tener poder o capacidad de subordinación sobre el receptor (Castañeda, 2011, p. 67, cursivas en el original).

Según los resultados de la “Consulta Infantil y Juvenil 2018” organizada por el Instituto Nacional Electoral (INE), en la cual participaron niños y niñas de entre 10 y 13 años, en nuestro país existe una prevalencia de 26.3% de víctimas de violencia verbal. En el ámbito escolar autores como Moreno (2017) identifican que la violencia verbal registra mayor incidencia en 84.3% de víctimas de violencia del total de estudiantes investigados. En el estudiantado mexicano en el nivel secundaria, Velázquez-Reyes (2016) reportó 60.9% de victimización de violencia verbal entre pares y 17.54% afirmó haber sido insultado por los profesores, mientras 64.8% ha ejercido violencia verbal, en forma de insultos, hacia los compañeros. Así, “parece

ser el tipo de agresión más frecuente en las escuelas, a pesar de pasar desapercibidas tanto para los docentes como para las autoridades escolares” (Del Tronco, 2013, p. 50). Lo anterior indica cierto tipo de tolerancia hacia la forma de violencia referida, en la cual existe la sobre utilización de las palabras, los disfemismos, generando una delgada línea entre el pragmatismo del lenguaje y la violencia verbal.

Se define como disfemismo al uso de palabras o expresiones peyorativas utilizadas para humillar o desprestigiar a personas, objetos o situaciones (Gavilanes, 2011). Así, el hablante no intenta ser políticamente correcto, ni mantener la cortesía y el pudor ante los otros. Hay en su expresión cierta transgresión, un “fenómeno de acentuación del concepto proscrito” (Casas, 1986, p. 85) con “el deseo de romper con el convencionalismo social [...] así como el afán de ser enérgico, brutal, agresivo, irónico, burlesco, humorístico, etc.... en momentos de cólera, trivialidad, excitación o de máxima jocosidad” (Casas, 1986, p. 85). Son actos de habla más asertivos, directivos y expresivos (Searle, 1994), comparados con otros pues presuponen una condición de sinceridad del hablante, y no solo el estallido de un momento emocional.

El objetivo de la investigación se centró en examinar, desde el punto de vista del alumnado, la percepción de la violencia verbal en las interacciones institucionales entre pares y en la relación maestro-alumno. Ello implicó también identificar los hábitos lingüísticos de estos, en específico la utilización de disfemismos en las prácticas comunicativas.

El lenguaje como campo de estudio

Al expresarse por medio del lenguaje se establece una acción, esto implica a decir de Austin (2018), un hacer con las palabras, pues al decir algo se promete, afirma, advierte, felicita, insulta, amenaza y un inmenso etcétera. El autor, define este hacer como actos ilocucionarios o dimensión ilocucionaria del lenguaje; la cual precede al acto mismo de decir (acto locucionario), de “emitir ciertos ruidos con cierta entonación o acentuación, ruidos que pertenecen a un vocabulario, que se emiten siguiendo cierta construcción y que, además, tienen asignado cierto «sentido» y «referencia»” (Austin, 2018, p. 32). A partir de la dimensión ilocucionaria se puede identificar el efecto logrado mediante el decir (acto perlocucionario), “el acto que llevamos a cabo porque decimos algo: intimidar, asombrar, convencer, ofender, intrigar, apenar, etc.,” (Austin, 2018, p. 32).

En el caso que nos ocupa, el lenguaje como un decir (locución), se convierte en una forma de actuar (ilocución) y tiene un impacto en el otro (perlocución). Por eso no se buscó identificar la pureza expresiva del lenguaje en los contextos educativos, sino la percepción de los estudiantes ante actos comunicativos permeados por el insulto, en el marco de las interacciones sociales.

Lisowska (2011) concibe al insulto como uno de los actos de habla universales. Es un tipo de agresión directa pues expresa de forma abierta la actitud negativa del emisor hacia el destinatario del mensaje. La ilocución está en plena concordancia con la perlocución, es decir, la intención es clara; al decir se pretende humillar y herir al otro. Así, considerar una palabra como insulto requiere identificar otros elementos: la situación comunicativa, los factores socioculturales y pragmáticos porque, una palabra aislada del contexto pierde su valor semántico (Castillo y Ramírez, 2016).

Aquí se resaltan dos ideas generales: 1) “todo puede ser un insulto. Dado que éste se define por el tono, o por otros elementos suprasegmentales, el insulto puede ser definido desde su exterioridad, es decir, desde lo que circunda a lo lingüístico” (Colín, 2005, p. 15) y 2) “existe un concepto, que muy probablemente se materializa en las palabras, esto es, en las unidades: una acción verbal sancionada socialmente y conocida por los hablantes” (Colín, 2005, p. 15). Partiendo de lo dicho, la violencia verbal se presenta en las palabras y las acciones realizadas con ellas.

Los actos de habla no son neutros, tienen intenciones específicas según los contextos donde se pronuncian las palabras. Por ello, la violencia verbal no depende tan solo del contenido ofensivo de los enunciados y el uso de difemismos; también implica el sentido comunicativo, el tono, el contexto y la intención principalmente, sin olvidar al emisor. El lenguaje permite una relación violenta con el otro, no solo en el uso de difemismos, sino en las intenciones comunicativas que están detrás de la ilocución.

La violencia verbal en la escuela secundaria

La escuela secundaria es una comunidad lingüística; es decir, “un grupo de personas que: están ligadas por alguna forma de organización social, se hablan las unas a las otras y hablan de manera semejante” (Halliday, 2001, p. 203). Por ello la contextualización no es arbitraria, la revisión de la literatura sitúa este nivel como el más prolijo en la utilización del lenguaje para insultar y humillar al otro.

La violencia verbal en los centros educativos es una conducta prevalente que no es percibida como un problema alarmante por parte del alumnado (Nieto *et al.*, 2018). Existe una normalización de estas formas del lenguaje, en la cual resalta la cotidianidad de la violencia verbal, en diferentes manifestaciones e intensidades (Nieto *et al.*, 2018).

La prevalencia del tipo de violencia es alta, según datos del INE (2018) 48.4% de los niños de entre los 10 y 13 años manifiesta haber recibido groserías, en el espacio escolar con una incidencia del 53.9%. Del Tronco *et al.*, (2013) identifican que 44.3% de los alumnos de secundaria consideran muy violenta su escuela en específico en lo referente a la violencia verbal; desde la perspectiva de estos autores la ofensa, la amenaza, la burla y la discriminación son elementos constantes y reiterados en los contextos educativos. Bajo lo dicho, la violencia verbal es un fenómeno reiterado que, de tan cotidiano, se ha tornado invisible, “normal”, aceptable para todos en la escuela (Del Tronco *et al.*, 2013).

Los alumnos de secundaria encuentran en las instituciones educativas no solo los disfemismos coloquiales, también las intenciones de hacer y recibir daño mediante las palabras. Y pareciera que como el daño no es visible, la atención que prestan docentes y directivos es prácticamente nula, en otras palabras, se encuentra generalizada “la cultura del avestruz, esto es desviar la mirada o soslayar o fingir que no ocurre nada y no encarar los episodios de violencia, la impunidad sería el resultado de la práctica de esta cultura” (Velázquez-Reyes, 2016, p. 71). Llegando a cierta ceguera matizada de silencio, indiferencia o desinterés o bien reconociendo la falta de capacitación y el escaso acompañamiento (Prieto *et al.*, 2024, Vallejos, 2020). Sumado a considerar la violencia verbal de manera “pasajera, momentánea, caracterizada en apariencia, por no trascender más allá del momento esporádico y circunstancial” (Martínez *et al.*, 2013, p. 2).

Las repercusiones de tales actos agresivos se han señalado en investigaciones donde exponen a la violencia verbal como antesala a la violencia física, con una incidencia elevada, marcada por el uso cotidiano de disfemismos, e intenciones específicas de humillación y daño hacia los otros (Prieto *et al.*, 2024; Castañeda, 2011; Mutchinik, 2013; Velázquez-Reyes 2016; Chuquilin y Zagaceta, 2017).

La escuela dice Nahuel “aparece representada, en muchos casos, como un espacio público acechado por la violencia provocada por jóvenes” (2018, p. 11). Además, dado que el “acosador es renuente a reconocer sus faltas y a responsabilizarse de sus actos” (Zagaceta, 2015, p.160), los estudiantes “se convierten en espectadores silenciosos de los actos violentos del agresor. Este silencio, de alguna manera cómplice de los actos vejatorios, refuerza la conducta del victimario” (Zagaceta, 2015, p. 91).

En este sentido, las expresiones juveniles consideradas por los docentes como violentas no son arrebatos cuyas causas puedan atribuirse únicamente a un individuo; en general, son manifestaciones sociales, consecuencia de la autorregulación juvenil, acontecimientos, muchas veces inapreciables para los adultos (Patierno, 2020). Esto permite mirar en la escuela secundaria un espacio de interacción social en el cual se genera un juego de identidades juveniles que, ante la presencia o ausencia de normas y el uso o desconocimiento de éstas, forja modelos de comportamiento (en este caso verbal), y ayuda en la creación de diferencias para la integración o no de los sujetos a los distintos grupos sociales (Machillot, 2017).

La violencia verbal resulta cotidiana (Nieto *et al.*, 2018; Chávez, 2017), para los estudiantes de este nivel educativo que se ven involucrados en ella como protagonistas y testigos. No solo entre sus pares sino en las interacciones con las figuras educativas con las que se vinculan, docentes, directivos y padres de familia (Velázquez-Reyes, 2016). Se insiste en este tenor que la violencia verbal resulta la antesala de la violencia física, con una presencia incluso más marcada.

Dos fenómenos acompañan esta aseveración; el primero es la normalización de la violencia verbal en el entorno cotidiano, la escuela ha dejado de ser el espacio libre de insultos y difemismos, lo que hasta hace unos años era totalmente reprimido por docentes y directivos, hoy ha pasado a formar parte de las expresiones de los jóvenes de secundaria. Más aún cuando las expresiones peyorativas no representan un incidente crítico (Castro, 2007), la violencia verbal en la escuela ha dejado de ser un incidente episódico para convertirse en algo habitual.

El segundo fenómeno es la banalización de la violencia verbal. El término extraído de Arendt (2019), coloca en evidencia que los protocolos de atención a la violencia casi siempre pasan por alto la variante verbal, convirtiéndola en un mal menor, algo que no se puede evitar. Minimizando con ello las consecuencias en la víctima a quien no se le atribuyen daños visibles.

Estos dos fenómenos pueden ser catalizadores de la violencia verbal, al no atenderse y darse como algo normal en las escuelas, se incrementa el umbral de indolencia en las instituciones educativas. Indolencia entendida en su sentido más literal, olvido del dolor del otro y también en un sentido más cercano a la práctica educativa mediante cierta ceguera de percepción del docente que se hace de la vista gorda (González, 2018), ante las manifestaciones evidentes de violencia verbal.

Empero, con la finalidad de no prejuiciar el lenguaje, ni moralizar el uso de frases o palabras en los estudiantes de secundaria, se recurrió a la

categoría de anticortesía (Zimmerman, 2003) para identificar las formas lingüísticas que pueden parecer violentas, pero contienen intenciones distintas en su relación con los pares. A decir del autor, existen actos ilocutivos que persiguen también metas tendientes a la creación de identidad e imagen. Aquí, “hay actos comunicativos que comparten rasgos con los insultos; es decir amenazan la identidad del otro, sin que los afectados se sientan ofendidos o reclamen excusas, sino que, al contrario, se sienten muy felices por este tipo de trato” (Zimmerman, 2003, p. 49). A estos actos nuestro autor denomina anticortesías. La anticortesía es entonces:

un tipo de juego y un ritual en el que los participantes saben que lo que se dice no es verdad y se trata de contrarrestar a este tipo de insulto igualándolo o superándolo de manera original o innovativa y demostrando así la alta creatividad y capacidad verbal de los jóvenes de grupos sociales bajos o marginados (Zimmerman, 2003, p.49).

Juegos de palabras, alburas, bromas a costa del otro, por citar algunos, son parte de este ritual, donde la imagen de ese otro no es dañada aun cuando los actos ilocutivos así lo parecieran. El disfemismo accede a un carácter ritual (Labov, 1972), en el cual los actos de habla son directos, sin una atenuación; pero, tampoco con una intención de daño hacia el otro.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Se realizó un estudio exploratorio con un paradigma mixto en el cual se “renuncia al ideal objetivista de la explicación (*Erläuterung*) y postula la búsqueda de la comprensión (*Verstehen*)” (González, 2001, p. 232). Se integró tomando en cuenta dos contextos: 1) la percepción de la violencia verbal en estudiantes y 2) los hábitos lingüísticos de los alumnos de educación secundaria. Para ello, se elaboró un autoinforme integrado por 61 ítems, los primeros 31 correspondientes al CUVE-R (Álvarez *et al.*, 2011) y los 30 restantes enfocados en conocer los hábitos lingüísticos de los estudiantes y el uso social que hacen del lenguaje.

Los ítems correspondientes al CUVE-R se integraron bajo una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, 1 “Nunca”, 2 “Pocas Veces”, 3 “Algunas Veces”, 4 “Muchas Veces” y 5 “Siempre. Para su sistematización y debido al desglose que contiene, se eligió el modelo de ocho factores (M8F) (Álvarez *et al.*, 2011, p. 63) (Tabla 1), con el cual se identificó la prevalencia de la violencia verbal, en tanto percepción por parte del estudiantado.

Tabla 1. Modelo para el análisis de la estructura del CUVE-R

Modelo	Factores	Ítems
M8F	Factor 1. Violencia de profesorado hacia alumnado	5, 9, 12, 15, 18, 23, 28
	Factor 2. Violencia física indirecta por parte del alumnado	2, 16, 26
	Factor 3. Violencia física directa entre alumnado	19, 21, 25
	Factor 4. Violencia verbal del alumnado hacia compañeros	1, 3, 7, 17
	Factor 5. Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	10, 14
	Factor 6. Exclusión social	4, 8, 29
	Factor 7. Disrupción en el aula	11, 22, 30
	Factor 8. Violencia a través de las NTIC	6, 13, 20, 24, 27, 31

Fuente: Álvarez *et al.*, 2011.

Los 30 ítems restantes fueron preguntas abiertas sobre el tipo de palabras más usadas, los contextos y sujetos que las emplean, y ejemplos situacionales en los que se les pidió que dieran una respuesta considerando sus relaciones lingüísticas. A las respuestas se les aplicó una codificación abierta (Flick, 2007) y se segmentaron bajo tres criterios: elementos locutivos refieren a la palabra dicha e incluyen a la persona hablante. Elementos ilocutivos comprenden las formas, maneras y tonos, así como la intención con la que se pronuncia. Elementos perlocutivos, lo que genera en el oyente lo dicho.

El autoinforme en su totalidad fue aplicado mediante la herramienta Google Forms en febrero de 2022, periodo en el cual se realizaban las clases en una modalidad híbrida, alternando a los alumnos entre lo presencial y lo virtual.

La muestra se compuso de 7,068 estudiantes en un universo de 12,472 inscritos en las 28 escuelas participantes (3,294 hombres, 3,666 mujeres, 90 prefirieron no decirlo y 18 identificados con otro género, principalmente no binario). Los porcentajes de estudiantes por curso son: 36.8% para primer grado, 32.0% segundo y 31.2% tercero. La edad media de los participantes es de 13.1 años con una desviación estándar de 0.94.

Tabla 2. Distribución de la muestra

Muestra total= 7,068			Frecuencia	Porcentaje
Alumnado	Género	Mujer	3,666	51.87
		Hombre	3,294	46.60
		Prefiero no decirlo	90	1.27
		Otros	18	0.25
	Edad	11 años	21	0.30
		12 años	2,143	30.32
		13 años	2,281	32.27
		14 años	2,197	31.08
		15 años	411	5.81
		16 años	13	0.18
		17 años	2	0.03
	Grado	1°	2,601	36.80
		2°	2,263	32.02
		3°	2,204	31.18

Nota: Cuestionario sobre percepción de la violencia en la escuela secundaria, mediante Google Forms, febrero de 2022.

Antes de iniciar la recogida de los datos se obtuvo el apoyo y consentimiento informado de los directivos de las escuelas participantes. El autoinforme se aplicó de manera voluntaria y aunque se recabaron datos personales (nombre y correo electrónico), éstos no fueron integrados a la investigación.

Como plantea Llauradó (2006) “el cuestionario debe ser lo más amigable posible para el encuestado, de modo que logremos despertar su interés, y comprenda qué es lo que se espera de él en cada momento” (p. 31). En ello, la plataforma elegida, permitió un diseño amigable para el alumnado de secundaria, un sistema ágil y no intimidatorio al navegar por el autoinforme.

En el caso particular de las encuestas online se ha señalado que los cuestionarios largos pueden afectar la tasa de no respuesta de ítems (Rodríguez y González 2014), y que la calidad de las respuestas a las preguntas situadas al final del cuestionario puede ser menor que las ubicadas al inicio (Couper 2008; Vicente y Reis 2010). La extensión del instrumento no fue juzgada por el número de preguntas; sino, por la duración media del ejercicio.

En el pilotaje efectuado, se identificó un tiempo promedio de 30 minutos total para su respuesta. Ello no representó un impedimento pues las secciones diferenciadas permitieron captar la atención de los alumnos y no hacer del ejercicio un acto repetitivo. La digitalización también permitió ampliar la muestra, pues se logró implementarlo en las 14 Subdirecciones Regionales de Educación Básica que comprende el Subsistema Educativo Estatal.

RESULTADOS

En el instrumento utilizado los datos de los factores 4 y 5 son los que contemplan la violencia verbal del alumnado hacia compañeros, y violencia verbal del alumnado hacia el profesorado. En el primero es notorio que prácticamente la mitad de los estudiantes percibe violencia verbal entre sus pares (M= 1.79, Dt= 0.95), con una frecuencia promedio de 49.41% sumando los rubros 2 “Pocas Veces”, 3 “Algunas Veces”, 4 “Muchas Veces” y 5 “Siempre”. En específico el ítem referente a los apodos resultó el más alto (M= 1.98, Dt= 1.02); seguido de la acción de hablar mal unos de otros (M= 1.84, Dt= 0.98); en tercer lugar, encontramos los rumores negativos (M= 1.75, Dt= 0.95) y contrario a lo que pudiera suponerse, la violencia mediante insultos aparece en cuarto lugar (M= 1.58, Dt= 0.85).

Tabla 3. Violencia verbal del alumnado hacia compañeros							
Ítem	1	2	3	4	5	M	Dt
Los/as alumnos/as ponen apodos molestos a sus compañeros o compañeras	3174	2279	1304	181	130	1.98	1.02
Hay alumnos/as que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras	3669	1989	1049	235	126	1.75	0.95
Los/as alumnos/as hablan mal unos de otros	3242	2358	998	297	173	1.84	0.98
Los/as alumnos/as insultan a sus	4217	1959	630	170	92	1.58	0.85

compañeros o compañeras							
Promedio	3576	2146	995	221	130	1.79	0.95
Porcentaje	50.59	30.37	14.08	3.12	1.84		

Nota: Cuestionario sobre percepción de la violencia en la escuela secundaria, mediante Google Forms, febrero de 2022.

En este mismo factor se realizaron preguntas que permitieran contextualizar la violencia verbal entre compañeros. Se les preguntó ¿Piensas que tu manera de hablar es adecuada en todos los contextos (escuela, calle, casa, etc.)? 55.91% respondió que no; 43.08% que sí; y 1% que no sabía. Sobre las palabras más utilizadas de manera cotidiana en la interacción con sus compañeros (Tabla 4) se obtuvieron 10,873 respuestas (se podía enlistar hasta cinco palabras) resultando las más recurrentes: Wey (incluida el variante buey) citada por 46.21% de las mujeres y 51.99% de los hombres, seguida de Pendejo/a (M=47.82%; H=49.91%); Menso/a (M=53.38%; H=45.57%); Tonto/a (M=53.01%; H=45.74%) y Puto/a (M=28.70%; H=69.56%).

Tabla 4. Palabras más usadas entre compañeros

Palabra	M		H		P/No		Otros		Tot al
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Wey (buey)	1303	46.21	1466	51.99	43	1.52	8	0.28	2820
Pendejo/a	843	47.82	880	49.91	34	1.93	6	0.34	1763
Menso/a	711	53.38	607	45.57	12	0.90	2	0.15	1332
Tonto/a	554	53.01	478	45.74	10	0.96	3	0.29	1045
Puto/a	248	28.70	601	69.56	11	1.27	4	0.46	864
Idiota	333	42.10	440	55.63	16	2.02	2	0.25	791
Pinche	358	54.74	288	44.04	7	1.07	1	0.15	654
Chinga tu madre	284	59.04	184	38.25	11	2.29	2	0.42	481
Baboso/a	267	62.38	154	35.98	6	1.40	1	0.23	428
Estúpido/a	212	53.00	180	45.00	6	1.50	2	0.50	400

Cabrón/a	27	15.52	143	82.18	2	1.15	2	1.15	174
Culero/a	60	49.59	57	47.11	4	3.31	0	0.00	121
	5200	47.12	5478	50.91	162	1.6	33	0.35	10873

Nota: Cuestionario sobre percepción de la violencia en la escuela secundaria, mediante Google Forms, febrero de 2022.

La diferencia debido al género en el uso de disfemismos es mínima. De las doce palabras resultantes, las mujeres obtuvieron un alto porcentaje en el uso de seis de ellas, en promedio 47.12%; frente al 50.91% de los hombres. Los estudiantes que prefirieron no especificar su género y los que se asumen bajo otra identidad de género representan 1.9 por ciento.

¿De qué depende que la misma palabra sea tomada en ocasiones como un insulto y en otras no? 54.62% de los estudiantes entienden como insulto una palabra a partir de los elementos ilocutivos; es decir, cómo lo dicen y la entonación utilizada. En segundo lugar, están los elementos locutivos 37.53%, el tipo de palabras usadas al dirigirse a ellos y la persona que ejecuta el decir, pues no es lo mismo escuchar un disfemismo de un amigo que de un profesor o de un extraño. Por último, 7.85% reconocen que un insulto se da a partir de lo que genera en ellos como oyentes, si lo toman a broma o juego el impacto es menor. En las respuestas también se encontró un factor común; la incomodidad que produce escuchar la palabra y la entonación de esta, en contextos específicos en un factor recurrente en las respuestas.

Tabla 5. Factores para que la misma palabra sea tomada como un insulto

Elementos	Frec.	%
Locutivos	2,653	37.53
Ilocutivos	3,861	54.62
Perlocutivos	555	7.85
Total	7068	100

Nota: Cuestionario sobre percepción de la violencia en la escuela secundaria, mediante Google Forms, febrero de 2022.

Lo anterior lleva a la pregunta ¿cuándo te sientes ofendido? Encontramos que el uso de disfemismos (22.26%) sigue siendo la manera más utilizada

para generar ofensa en los estudiantes, pero el margen es pequeño, con respecto a sentirse respetados tanto en su decir, como en los argumentos presentados (21.9% y 21.72% respectivamente).

Tabla 6. ¿Cuándo te sientes ofendido?

Te sientes ofendido cuando...	Frec	%
Me dicen groserías	1573	22.26
No respetan lo que digo	1548	21.90
Hacen menos mi punto de vista	1535	21.72
La expresión utilizada es sexista o machista	1133	16.03
Son sarcásticos conmigo	710	10.05
No me ofendo	343	4.85
No contestó	226	3.20
	7068	100

Nota: Cuestionario sobre percepción de la violencia en la escuela secundaria, mediante Google Forms, febrero de 2022.

El uso de expresiones sexistas y/o machistas muestra una perspectiva de género, de los 1,133 estudiantes que se ofendieron a partir de expresiones sexistas, 75.99% son mujeres, 20.65% hombres y 3.36% prefieren no contestar a su género o identificarse con otro.

Cabe destacar que las estudiantes mujeres reconocen insultos con tintes sexistas cuatro veces más que sus pares hombres, es decir se aprecia un “sesgo de género” (Segato, 2016) que afecta particularmente al estudiantado femenino, quienes reconocieron mayor victimización sexista.

En este sentido, desde una mirada con perspectiva de género, es posible observar una diferencia ostensible entre los géneros acerca de la recepción de insultos sexistas, siendo las chicas quienes se ven más afectadas. Lo cual no resulta un hallazgo menor, si se considera que las palabras construyen realidad y que la violencia sexista verbal precede a una violencia contra las mujeres mucho más despiada.

Tabla 7. Uso de expresiones sexistas y/o machistas

La expresión utilizada es sexista o machista	Frec.	%
Mujeres	861	75.99
Hombres	234	20.65

Prefiero no decirlo	31	2.74
Otros	7	0.62
	1133	100

Nota: Cuestionario sobre percepción de la violencia en la escuela secundaria, mediante Google Forms, febrero de 2022.

Con respecto a los contextos para la violencia verbal, en especial los espacios en los cuales los alumnos perciben un uso mayor de disfemismos; 41.19% de los alumnos reconoce utilizar este tipo de palabras en la casa; por 54.95% que lo hace en la escuela. De estos últimos, 42.94% tiene al patio como el lugar más común donde se percibe la violencia verbal; seguido por las áreas comunes (laboratorios, gimnasios, baños, etc.) con 12.36%.

Como se observa en la tabla 3 los apodos resultan comunes, por ello se les cuestionó si los consideraban ofensivos; 31.44% contestó que sí; 16.72% respondió no, y 51.84% tal vez. Para complementar se les preguntó de qué dependía para considerarlos ofensivos y como se puede ver en la siguiente tabla, son los elementos ilocutivos (forma del decir) lo que genera la percepción de la violencia, seguido del tipo de palabra proferida; y en tercer lugar la persona que lo dice.

Tabla 8. ¿De qué depende que un apodo sea ofensivo?

Motivo	Frecuencia	%
Intención, forma de decirlo	2124	30.05
Tipo de apodo (Insulto, grosería)	1924	27.22
Persona que lo pone o dice	1763	24.94
De lo que me hace sentir	719	10.17
Si refiere a mi físico	296	4.19
Si es discriminatorio	81	1.15
Del contexto en que se dice	80	1.13
Si afecta mi autoestima	36	0.51
Otros	45	0.64
Total	7068	100

Nota: Cuestionario sobre percepción de la violencia en la escuela secundaria, mediante Google Forms, febrero de 2022.

Aun con lo anterior 37.85% del estudiantado reconoce haber puesto por lo menos en una ocasión un apodo a sus compañeros, incluso algunos (3.06%) refieren una práctica cotidiana y muy natural, pues como dice una de las respuestas “hay unos apodos cariñosos y que no son en mal plan” (Google Forms, febrero de 2022).

En la tabla 9, el factor 5 la percepción de la violencia dirigida al profesorado por parte de los estudiantes es menor ($M= 1.25$, $Dt= 0.58$), pues solo 18.53% de los alumnos refiere identificar este tipo de violencia verbal. Aún con ello, la falta de respeto hacia sus maestros ($M= 1.30$, $Dt= 0.63$) es la de mayor prevalencia, seguida por los insultos directos ($M= 1.19$, $Dt= 0.52$).

Tabla 9. Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado

Ítem	1	2	3	4	5	M	Dt
Los/as alumnos/as faltan al respeto a sus maestros/as en el aula	5448	1201	342	53	24	1.30	0.63
Los/as alumnos/as insultan a maestros/as	6068	753	187	39	21	1.19	0.52
Promedio	5758	977	265	46	23	1.25	0.58
Porcentaje	81.47	13.82	3.74	0.65	0.32		

Nota: Cuestionario sobre percepción de la violencia en la escuela secundaria, mediante Google Forms, febrero de 2022.

En cuanto a la violencia del profesorado hacia los alumnos, éstos últimos perciben una baja incidencia pues solo es notoria para 19.05%, bajo la modalidad de insultos hacia ellos ($M= 1.09$, $Dt= 0.39$), la ridiculización de los alumnos ($M= 1.24$, $Dt= 0.61$); la falta de escucha por parte del profesorado ($M= 1.45$, $Dt= 0.94$) y el acto de ignorar a los estudiantes ($M= 1.26$, $Dt= 0.61$).

Tabla 10. Violencia de profesorado hacia alumnado

Ítem	1	2	3	4	5	M	Dt
Los/as maestros/as la traen contra algunos alumnos o alumnas.	5607	910	437	66	48	1.31	0.69
Los/as maestros/as ridiculizan a los/as alumnos/as.	5864	818	303	51	32	1.24	0.61

Algún/a maestro/a ignora a ciertos alumnos o alumnas.	5705	986	292	53	32	1.26	0.61
Algún/a maestro/a castiga injustamente.	6039	766	201	39	23	1.19	0.53
El/a maestro/a baja la nota a los alumnos/as como castigo.	4984	1409	525	81	69	1.42	0.76
Los/as maestros/as insultan a los alumnos/as.	6602	338	97	16	15	1.09	0.39
Los/as maestros/as no escuchan a sus alumnos/as.	5252	1117	333	93	273	1.45	0.94
Promedio	5722	906	313	57	70	1.28	0.65
Porcentaje	80.95	12.82	4.42	0.81	0.99		

Nota: Cuestionario sobre percepción de la violencia en la escuela secundaria, mediante Google Forms, febrero de 2022.

Este factor podría relacionarse con las actividades disruptivas de los estudiantes, pues como se observa (Tabla 11), las interrupciones verbales de las clases son comunes aun en la modalidad de trabajo híbrida, 59.66% de los estudiantes perciben estas acciones que impiden el desarrollo de las sesiones.

Tabla 11. Disrupción en el aula en la modalidad híbrida

Ítem	1	2	3	4	5	M	Dt
Algún/a alumno/a dificulta las explicaciones del maestro o maestra con su comportamiento durante la clase	2980	2639	1045	279	125	1.86	0.93
Hay alumnos/as que ni trabajan ni dejan trabajar al resto	2765	2615	1127	362	199	1.96	1.00
Los/as alumnos/as dificultan las explicaciones del profesor hablando durante la clase	2806	2628	1158	322	154	1.92	0.97

Promedio	2850	2627	1110	321	159	1.91	0.97
Porcentaje	40.33	37.17	15.70	4.54	2.25		

Nota: Cuestionario sobre percepción de la violencia en la escuela secundaria, mediante Google Forms, febrero de 2022.

Como se expuso líneas atrás, la modalidad en que asistían a clases era híbrida, lo que implicaba el uso de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC), en tal escenario la percepción de la violencia verbal tenía también un marco de acción. En este tenor, la percepción fue muy baja pues solo 16.27% refiere notar algún tipo de violencia.

Tabla 12. Violencia a través de las NTIC

Ítem	1	2	3	4	5	M	Dt
Algunos/as alumnos/as graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el teléfono para burlarse	4792	1416	610	150	100	1.49	0.85
Ciertos/as alumnos/as envían a compañeros/as mensajes con el móvil, de ofensa, insulto o amenaza	5869	845	263	61	30	1.24	0.60
Hay alumnos/as que graban o hacen fotos a maestros/as con el teléfono celular para burlarse de ellos	5985	697	274	74	38	1.23	0.62
Algunos alumnos/as envían mensajes a compañeros o compañeras a través de las redes sociales (Twitter, Facebook...) de ofensa, insulto o amenaza	6106	663	225	44	30	1.19	0.55

Los/as alumnos/as publican en Internet fotos o videos ofensivos de compañeros o compañeras	6213	587	195	46	27	1.17	0.53
Los alumnos publican en Internet fotos o videos ofensivos de maestros/as	6545	359	129	18	17	1.10	0.42
Promedio	5918	761	283	66	40	1.24	0.59
Porcentaje	83.73	10.77	4.00	0.93	0.57		

Nota: Cuestionario sobre percepción de la violencia en la escuela secundaria, mediante Google Forms, febrero de 2022.

DISCUSIÓN

Los datos aquí presentados permiten distinguir dos fenómenos que están inmersos en las prácticas lingüísticas de los alumnos investigados; primero, resulta obvio mencionar que la violencia verbal está presente en las escuelas secundarias y los alumnos la perciben, la practican y la padecen. 49.41% de los alumnos encuestados refieren su presencia en las aulas aún en la virtualidad del modelo híbrido. Esto concuerda con los resultados de otras investigaciones en dónde se establece la prevalencia de este tipo de violencia (Prieto et al., 2024; Castañeda, 2011; Mutchinik, 2013; Velázquez-Reyes 2016; Chuquilin y Zagaceta, 2017).

Es evidente la existencia de un lenguaje violento en el cual los difemismos son de uso común y reiterado en las interacciones lingüísticas de los alumnos, aun cuando no siempre el uso de este lenguaje violento genere violencia verbal. La prevalencia señalada denota también la existencia la llamada violencia simbólica, la cual se inaugura en el lenguaje “con su imposición de cierto universo de sentido” (Žižek, 2009, p. 10) y se encarna en cada una de las formas ilocutivas utilizadas para dañar al otro. A decir de uno de los estudiantes “las palabras duelen” (Google Forms, febrero de 2022), palabras que tienen detrás un hablante con intenciones específicas.

La complejidad de estudiar este tipo de violencia radica precisamente en su riqueza, pues el lenguaje, al incluir lo psíquico o psicológico, da cuenta

de otros tipos de afectaciones más allá del plano físico, que impactan en el desarrollo de los sujetos, en su forma de pensar, de sentir y de relacionarse con su realidad. Cada cultura genera sus propios códigos mediante lenguajes que posibilitan la comunicación y la preservación de la misma cultura, una gramática preestablecida a la cual se insertan los sujetos en formación. Siguiendo a Mèlich una gramática es “una organización articulada de signos, símbolos, imágenes, narraciones, valores, normas, hábitos, gestos, costumbres” (2014, p. 17). La importancia de situar al lenguaje violento y la violencia verbal desde la gramática es porque esta última “ordena y clasifica el mundo, así como las relaciones que en él se establecen [...] ofrece y proporciona normas de conducta respecto a ese mismo mundo y las interacciones entre sus miembros” (Mèlich, 2014, p. 17). Así, un alto porcentaje de los estudiantes (43.08%) refieren utilizar de manera adecuada el lenguaje, su forma de hablar no representa para ellos un problema en los contextos escolares. Su cultura les proporciona marcos de acción en los cuales la utilización de cierto lenguaje es bien visto o por lo menos no es sancionado.

En este marco, en la escuela secundaria existen dos tipos de gramáticas que conviven e interactúan de manera permanente: la gramática de la agresividad, cuyas prácticas están direccionadas al daño sobre el otro, haciendo de la violencia una costumbre. Y la gramática del reconocimiento (Honneth, 2010) que tiende a la construcción de vínculos con el otro y que genera lo que Zimmerman (2005) define como anticortesía. Estas gramáticas comparten elementos, principalmente lingüísticos que deben ser conocidos y comprendidos por los interlocutores para lograr una comunicación exitosa. Aun cuando 55.91% de los estudiantes identifican que su lenguaje no es adecuado, persiste la idea de un ejercicio de confianza pues “así nos llevamos” (Google Forms, febrero de 2022), o “es entre amigos” (Google Forms, febrero de 2022), son las respuestas más comunes.

Así, una cuestión a discutir es precisamente la delgada línea que genera la distinción entre las gramáticas comentadas, que, en los datos de esta investigación, muestran que los disfemismos, los apodos y la maledicencia en general están presentes en la mayoría de las interacciones lingüísticas de los sujetos investigados, pero la recepción es diversa ya que son capaces de identificar, a partir de entonación, contexto y otros factores ilocutivos tres elementos principales: la intención, la persona y la recepción.

Las formas del decir imprimen una distinción aun cuando la palabra sea la misma. Existe una evidente asertividad para la percepción de las palabras (Elizondo, 2003) cuando los alumnos identifican a una persona que los insulta y otra que no lo hace, aquí, 54.62% de los estudiantes refieren sentirse insultados a partir de elementos ilocutivos. Como ya se apuntó, los

estudiantes también reconocen también un hablar apropiado (Zimmerman, 2005) que, aún con el abuso de disfemismos, impacta en su autoestima y autoconfianza como catalizador para un comportamiento ofensivo o para un acercamiento identitario.

Elementos como la entonación fundamentan la recepción e incluso la relación con las emociones. Aquí influye el volumen en lo dicho, y el énfasis en decir pues otorgan a las palabras expresividad y significado (Elizondo, 2003). Con ello, se presentan diversas formas según los contextos y grados de confianza que los interlocutores tengan. Por ejemplo, la gramática de la violencia tiene como principales formas la humillación, la crítica sin empatía, la trivialización del punto de vista de alguno de los interlocutores, y la amenaza además del insulto (Evans, 2000), aquí; “que hagan menos lo que digo” (Google Forms, febrero de 2022) y “que me contesten de manera irónica” (Google Forms, febrero de 2022) pueden percibirse de manera más violenta que una mala palabra. Así, se pueden establecer dos formas en esta gramática; la forma directa en la cual el insulto es claro y sin ambigüedades, y la forma indirecta con prácticas no necesariamente disfemísticas pero tendientes a la denigración del otro.

El sesgo de género (Segato, 2016) en contra de las estudiantes mujeres, en el ámbito de la recepción de comentarios sexistas, vislumbra un escenario peligroso, al normalizar las interacciones entre los géneros, signadas gramaticalmente desde la violencia e ignoradas en mayoría de los casos dada su habitualidad. Sin obviar que en las mujeres se usen disfemismos para sus expresiones, incluso con palabras que ellas asumen sexistas.

El apodo resulta la forma gramatical más utilizada, empero incluso aquí la forma de decirlo (30%) influyó en la recepción, al denotar la intención de insultar, humillar y afectar al receptor. Así los alumnos saben distinguir entre un apodo como insulto, y otro resultante de una manera de convivencia en el marco de la comunidad lingüística a la que pertenece, incluso como se hizo notar, hay quien defiende el apodo como una manera cariñosa de vincularse con los otros.

Esto último fomenta una gramática del reconocimiento, la cual tiene a la anticortesía (Zimmerman, 2003) como principal característica. Aquí, el disfemismo utilizado por el estudiantado accede a un carácter ritual (Lavob, 1972), en el cual los actos de habla son directos, sin una atenuación, pero tampoco con una intención de daño en el otro. Los alumnos encuestados muestran los actos comunicativos más utilizados, que comparten rasgos con los insultos, en ellos los implicados no se sienten ofendidos; al contrario, se identifica con un círculo social específico, se hermanan con sus pares y utilizan estas expresiones para generar vínculos.

Aun con palabras de fuerte resonancia y ofensivas para otros escuchas (por ejemplo, puto/a, pendejo/a, etc.), bajo la gramática del reconocimiento los estudiantes tienden a una liberación ante la rigidez normativa que les impone el propio lenguaje, buscando así afianzar su identidad por medio de la transgresión, recordando nuevamente que 43.08% de los encuestados concibe adecuada su forma de hablar. En las escuelas, los grupos de estudiantes se convierten en centros de solidaridad lingüística “que identifica muy claramente quien está adentro y quién afuera, y que al mismo tiempo permite el movimiento hacia adentro o hacia afuera, incluso la muy importante función de volver a entrar” (Halliday, 2001, p. 209). Las dinámicas asumidas al integrarse a un espacio educativo vienen marcadas por la necesidad de establecer vínculos afectivos con los pares; aquí el lenguaje es preponderante, al cargarse de simbolizaciones y ritos, estableciendo áreas de comunicación protectoras contra las formas adultas.

Empero, esta gramática no nos debe servir como velo para insistir en la banalización de la violencia verbal. Ya Mèlich (2014) planteaba que no existe, en el marco de la moral, mayor crueldad que la generada por la buena conciencia, pues

lo que la lógica moral de la buena conciencia crea es una especie de «túnica» que oculta la vergüenza no solo a los demás sino también a uno mismo, una túnica que justifica y legitima el propio yo, una «túnica desculpabilizadora» (p. 13).

Existe en las escuelas secundarias un hábito y un exceso en la utilización de disfemismos y la normalización de los mismo en los contextos educativos. Esto lleva a ignorar la presencia de la violencia verbal y todas las consecuencias que para las víctimas implica. El exceso puede resultar un atenuador del fenómeno que genera un sesgo en beneficio propio (Pinker, 2022), en el cual la túnica desculpabilizadora impide al agresor relaciones de empatía con las víctimas.

Si algo aportan los datos expuestos es la necesidad de seguir mirando el fenómeno de manera comprometida, identificando esa delgada línea entre las gramáticas presentes, evitando así ampliar el umbral de indolencia por medio de seguir trabajando en “buscar soluciones generadas socialmente para los problemas particulares” (Bauman, “2017, p. 112).

CONCLUSIONES

La investigación tuvo como marco la identificación de actos de habla en una doble función: la que tiende a la violencia y establece una gramática de la agresividad, y la que aún con el abuso de disfemismos establece la oportunidad de construir una gramática del reconocimiento.

Coincidiendo con Del Tronco, (2013); Zagaceta (2015); Velázquez-Reyes (2016), Chávez, (2017); Nieto *et al.*, (2018); Nahuel (2018); Vallejo (2020); Prieto *et al.*, (2024), los hallazgos obtenidos en esta investigación evidencian una amplia circulación, en las escuelas de nivel medio (secundaria), del uso y abuso de disfemismos y la normalización de este tipo de expresiones peyorativas, haciendo de esta forma de violencia la de mayor incidencia. Los apodos, el hablar mal de los demás, los rumores negativos, las expresiones sexistas y los insultos son expresiones características de la violencia verbal que, sumados al uso de disfemismos de manera cotidiana, hablan de un ambiente escolar marcado por un lenguaje cada vez más tendiente a la agresividad.

Empero son estos mismos resultados los que permiten señalar que este abuso le sirve al estudiantado para identificar las intenciones con que reciben las palabras. El uso de disfemismos genera un marco de contraste, los ubica en una gramática agresiva y violenta o les permite espacios de identidad y reconocimiento.

Por lo anterior sería imposible dilucidar de manera tajante la violencia verbal percibida por el alumnado sin tomar en cuenta las intenciones ilocutivas y los efectos perlocutivos que se generan.

Con ello, una primera conclusión es que la violencia verbal tiene diferentes maneras de manifestarse, y no depende tan solo del contenido ofensivo de los enunciados y el uso de disfemismos; también implica el sentido comunicativo, el tono, el contexto y la intención. Se puede incurrir en violencia verbal sin el uso de disfemismos, por medio de otras formas lingüísticas (sarcasmo, ironía, desacreditación, etcétera).

En su uso, el estudiantado asigna a los disfemismos un sentido comunicativo claro, una entonación específica, además de un contexto en el cual la intención del hablante es tendiente al menosprecio del otro. La importancia radica en quién lo dice y la forma de expresarlo.

Los insultos con matiz sexista afectan particularmente a las estudiantes mujeres y a la diversidad sexual, suponen un comportamiento que incurre en violencia sexual, estos disfemismos aparentemente imperceptibles en un primer momento empero son padecidos, sufridos, y, por supuesto dificultan

las interacciones sociales presentes y futuras de la mitad del estudiantado, pues alimentan la gramática de la violencia.

Otra conclusión importante es la existencia de interacciones comunicativas que, aún con el uso reiterado de disfemismos, no pueden considerarse violencia verbal, ya que entran en la definición de anticortesía, generando lo que se ha definido como gramática del reconocimiento. De esta manera, la investigación permitió identificar interacciones comunicativas generadas en ámbitos de confianza entre los participantes, las cuales influyen en la ritualización de las formas del lenguaje al seno de un específico grupo social.

Entre las principales limitantes del estudio fue la imposibilidad de ampliar el dato con entrevistas y observaciones para rescatar expresiones de los estudiantes en los contextos escolares, reconociendo que en el instrumento utilizado hubiera una cifra oculta de victimización.

Finalmente se espera que el presente trabajo contribuya, en la reflexión de los tipos de violencia verbal presentes en la escuela secundaria, así como los elementos que la circundan, diversificando los marcos para su análisis y, sobre todo, implementado acciones que ayuden a paliar este tipo de manifestaciones en los espacios escolares. Un aporte sin duda lo representa la oportunidad de conocer la perspectiva de un sector, aunque mínimo en ascenso, como la población estudiantil que no se adscribe al binarismo sexual.

Resulta impostergable extender un agradecimiento al Prof. Miguel Ángel Torres Martínez, en su momento Director General de Educación Secundaria del Gobierno del Estado de México, por las facilidades brindadas para la realización de esta investigación. Un agradecimiento especial a los directores, personal docente y alumnos de las escuelas involucradas.

LITERATURA CITADA

- Álvarez, L. G., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L. y Dobarro, A. (2011). "Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R)". En *Revista de Psicodidáctica*. 16(1). 59-83.
- Arendt, H. (2019). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona. Debolsillo.
- Austin, J. (2018). *Cómo hacer cosas con palabras*. México. Paidós.

- Bauman, Z. (2017). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona. Paidós.
- Casas, M. (1986). *La interdicción lingüística. Mecanismos del eufemismo y disfemismo*. Cádiz, España. Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.
- Castañeda, G. (2011) “La violencia verbal en el aula: análisis del macroacto de amenaza”. En *Enunciación*. Vol. 16, no 1. Bogotá. pp. 58-69.
- Castillo, J. y Ramírez, S. (2016). *Los insultos verbales y su incidencia en la convivencia escolar. Estudio de caso: estudiantes del ciclo 3 Colegio Sierra Morena*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social. Bogotá. Universidad Santo Tomás.
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires. Editorial Bonum.
- Chávez, M. (2017). “La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el altiplano mexicano”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 22, núm. 74, pp. 813-835. COMIE.
- Chuquilin, J. y Zagaceta, M. (2017). “La violencia en las escuelas desde la perspectiva de sus actores. El caso de una escuela secundaria de la Ciudad de México”. En *Revista Educación*, 41(2), pp. 131-149. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21751>
- Colin Rodea, Marisela. (2005) Modelo interpretativo para el estudio del insulto. En *Estudios de Lingüística Aplicada*. No. 41, pp. 13-37. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/588/58804102.pdf>.
- Couper, M. P. (2008). *Designing effective web surveys*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Del Tronco, J. (Coord.). (2013). *La violencia en las escuelas secundarias de México. Una exploración de sus dimensiones*. México. FLACSO.
- Elizondo, M. (2003). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México. Editorial Trillas.
- Evans, P. (2000). *Abuso verbal. La Violencia Negada*. Argentina. Javier Vergara.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Galtung, J. (2013). Conflict Transformation by Peaceful Means (The Transcend Method). En J. Galtung y D. Fischer. *Johan Galtung, pioneer of peace research* (pp. 59-70). Heidelberg, New York, Dordrecht, London. Springer.

- Gavilanes, J. (2011). *Eufemismos y disfemismos*. Fundéu BBVA. Disponible en <https://bit.ly/2X84zMb>
- González, J. (2001). “El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes”. En *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- González, M. (2018). *Umbral de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente*. Washington. Amazon.
- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid. Katz Editores.
- INE. (2018). *Consulta infantil y juvenil 2018*. Disponible en: https://ine.mx/wp-content/uploads/2019/04/Resultados_Consulta_Infantil_y_Juvenil-2018.pdf
- Labov, W. (1972). Rules for ritual insults. En N. Coupland y A. Jaworski (Eds.). *Sociolinguistics: A reader and coursebook* (pp. 472–486). Basingstoke. Macmillan.
- Lisowska, M. (2011). “La falta de inteligencia como objeto de insulto. Un análisis sobre el léxico coloquial y argótico del español contemporáneo”. En *Románica Cracoviensia*, vol. 11, pp. 258-266. Disponible en: <https://www.ejournals.eu/pliki/art/1547/>
- Llauradó, O. (2006). “El trabajo de campo Online: Qué hemos aprendido en los últimos 10 años”. En *Investigación y Marketing*, (91), pp. 25-31. Disponible en: <https://docplayer.es/6505036-El-trabajo-de-campo-online-que-hemos-aprendido-en-los-ultimos-10-anos.html>
- Machillot, D. (2017). “Normas sociales, estereotipos, discriminación y violencia entre pares: el caso de una secundaria en Jalisco”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 22 núm. 72. pp. 209-227. COMIE.
- Martínez, G., Álvarez, J. M., González, A. y Zazueta, L. A. (2013). Violencia interpersonal constante y prolongada: reacción de los sujetos ante el maltrato tipo Bullying [ponencia]. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1443.pdf>

- Mèlich, J C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona. Herder
- Moreno, R. (2017). “Estrategias de intervención ante la violencia verbal, en estudiantes adolescentes del estado Mérida–Venezuela”. En *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 43–53. Recuperado a partir de <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/399>.
- Mutchinik, A. (2013). *Las Incivildades como Dimensión Simbólica de las Violencias en la Escuela: un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. Tesis (Doctorado en Educación). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Nahuel di Napoli, P. (2018). “Una mirada a las investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina”. En *EntreDiversidades. Revista de ciencias sociales y humanidades*, núm. 10, enero-junio, pp. 9-37. Universidad Autónoma de Chiapas. DOI: <https://doi.org/10.31644/ED.10.2018.a01>
- Nieto, B. Portela, I. López, E. y Domínguez, V. (2018). “Violencia verbal en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria”. En *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* (2018). Vol. 8, No. 1 (Págs.5-14) Disponible en www.ejihpe.esdoi:10.30552/ejihpe.v8i1.221
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Prevención de la violencia en la escuela: manual práctico*. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/331022>.
- Patierno, N. (2020). “Violencia y autoridad en la escuela secundaria: ¿Jóvenes “violentos” o adultos ausentes?”. En *Perfiles Educativos*, 42(168), 10–27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59221>
- Pinker, S. (2022). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. México. Paidós.
- Prieto, M. Pereyra, M. Ubiidxa, J. Calderón, N. Chavarín, E., y Romero, A. (2024). “Violencia en las escuelas: Bullying y otras formas de representación”, en Furlán A., Prieto, M. y Ochoa, N. (2024) *Estado de conocimiento Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021*. pp. 112-134. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. COMIE.
- Rodríguez, M. y González, M. (2014). “Las encuestas autoadministradas por internet. Un estudio de caso: las familias adoptivas y sus estilos

- de vida”. En *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, núm. 29, septiembre-diciembre, pp. 155-175 Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. México. Editorial Planeta-Agostini.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Vallejos, C. (2020). *Alumnos como co-investigadores: acoso escolar y derecho de participación*. Tesis de doctorado. UAM-Xochimilco. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/1627>
- Velázquez-Reyes, L.M. (2016). El cuerpo como campo de batalla. FOEM. <https://foem.edomex.gob.mx/libro/el-cuerpo-como-campo-de-batalla#>
- Vicente, P. & Reis, E. (2010): “Using questionnaire design to fight nonresponse bias in web surveys”, *Social Science Computer Review*, 28(2), pp.251-267.
- Zagaceta, M. (2015). *Violencia en escuelas secundarias. La perspectiva de estudiantes y profesores*. Tesis de Doctorado. FFyL. UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2015/noviembre/0737684/0737684.pdf>
- Zimmerman, K. (2005). Construcción de la identidad y anticortesía verbal. Estudio de conversaciones entre jóvenes masculinos. En Bravo, Diana. (ed.) (2005). *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken. pp. 245-271
- Zimmermann, K. (2003). “La variedad juvenil y la interacción verbal entre jóvenes”, en Rodríguez, F. (coord.), *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel, pp. 137-163.
- Žižek, Slavoj. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona. Paidós.

SÍNTESIS CURRICULAR

Gabriel Renato Reyes Jaimes

Maestro en Ciencias de la Educación y Doctor en Educación. Docente Investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Fue Subdirector de Apoyo a la Educación en el Gobierno del Estado de México. Ponente en el VIII Congreso Mundial sobre

violencia en la escuela. Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la Sociedad de Riesgo”. Actualmente Coordinador de Difusión y Extensión del ISCEEM y Editor responsable del Programa Editorial del ISCEEM y de la Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación.

Luz María Velázquez Reyes

Doctora en Pedagogía (UNAM). Docente-Investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Presea al Mérito en Prevención, Combate y Eliminación de la Discriminación en el Estado de México.