



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**CONVIVENCIA ESCOLAR, ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD
INSTITUCIONAL Y VIOLENCIA EN ADOLESCENTES DE
SECUNDARIAS PÚBLICAS**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTAN:

**MARCELA ISABEL CABRERA OSORIO
RICARDO RAMÍREZ MORALES**

JURADO DE EXAMEN

TUTOR: DR. RAÚL ROCHA ROMERO

COMITÉ: MTRA. ANA MARÍA ROSADO CASTILLO

MTRO. JOSÉ ALBERTO MONROY ROMERO

MTRA. SARA GUADALUPE UNDA ROJAS

MTRA. GUADALUPE MENDOZA RODRÍGUEZ



MÉXICO, D. F.

OCTUBRE 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México, institución que me brindó los recursos para formarme profesional y humanamente a lo largo de estos años

Al Dr. Raúl Rocha Romero por su guía y apoyo al desarrollo de esta tesis

Al comité, por el tiempo dedicado a aconsejar y enriquecer este proyecto de investigación

A Mtra. Ana María Rosado Castillo

A Mtro. José Alberto Monroy Romero

A Mtra. Sara Guadalupe Unda Rojas

A Mtra. Guadalupe Mendoza Rodríguez

Por su apoyo, gracias

Dedicatorias

A mis padres, Ma. Del Socorro y Gustavo por la formación, paciencia, apoyo, y amor que me han brindado hasta el día de hoy. Estímulos sin los cuales no habría podido alcanzar este logro.

A mis hermanos Gustavo y Fabiola, mis modelos de superación desde la infancia.

A Azucena, amor muchas gracias por la ayuda, compañía, apoyo, consejos y paciencia que tuviste conmigo durante la realización de este proyecto.

A Marcela, colaboradora, compañera y amiga en la realización de este trabajo.

Muchas gracias

Ricardo

Dedicatoria

A mis padres:

Que con su apoyo y dedicación, siempre me impulsaron a seguir adelante y luchar por lo que quería. Gracias por estar conmigo en todo momento y compartir con ustedes este gran logro. Gracias por su confianza y por siempre creer en mí. Los amo mucho.

A mi esposo y mi hijo:

Se que les robe unos minutos del tiempo que pude pasar con ustedes pero aquí es donde se ve el gran esfuerzo que logre obtener. Los amo y gracias por estar conmigo durante este gran proceso. Sé que para ustedes será un ejemplo de que las cosas siempre se pueden lograr si uno se lo propone.

A mis lindas hermanas:

Ojala este sea un gran ejemplo para ustedes y que luchen siempre por mas. Sé que estarán contentas por mí y yo estaré muy orgullosa de sus logros. Las amo hermanitas. Siempre luchen por lo que quieren.

A Ricardo:

Que es un gran compañero y un excelente amigo. Gracias por compartir conmigo este gran proyecto y aunque pasamos buenos y malos momentos siempre estuvo en nosotros un momento para pasarlo agradable y que no se nos hiciera tedioso este gran camino. Gracias amigo por estar ahí y ahora concluir esta hermosa investigación.

A mis queridas amigas Laura, Nancy, Sofía y Zaira:

Que siempre estaban conmigo en las buenas y malas, que fue con ustedes con quien compartí, desde el primer día en esta hermosa escuela, tantas aventuras y comenzó el trayecto de lo que ahora es una realidad. El poder terminar juntas y siempre contar con ustedes en tantos momentos buenos y malos. Las quiero amigas. Gracias por estar en mi vida.

A todos aquellos amigos y profesores que compartieron esta gran experiencia y que siempre estuvieron motivándome a seguir adelante y nunca darme por vencida.

Muchas gracias

Marcela

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1. AGRESIÓN, AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA	4
Teorías psicológicas sobre la agresión	7
Modelo neurológico	7
Teorías innatistas	10
Teoría de la pulsión de la agresión de Freud	10
La teoría de la agresión de Lorenz	12
Teorías Ambientalistas	13
Teoría de frustración y agresión	13
Teoría de señal-activación	15
Teoría del aprendizaje social	16
Teoría de interacción social	20
CAPÍTULO 2 CONVIVENCIA ESCOLAR, ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL Y RESPETO DE NORMAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	
Institución escolar y adolescencia	23
Adolescencia	23
Escuela secundaria	25
Convivencia escolar	27
Los modelos de gestión de convivencia escolar	27
Efecto que tiene la convivencia escolar en los alumnos	30
Actitud hacia la autoridad institucional en la adolescencia	30
Actitud	31
Orientación y formación de la actitud hacia la autoridad institucional en los adolescentes	33
Normas jurídicas y sociales como bases de respeto hacia la autoridad institucional	35
Normas jurídicas o legales	35
Normas sociales	36
Importancia de las normas como forma de regulación de la conducta violenta	37
Construcción de las normas y valores en la escuela	39
CAPÍTULO 3. VIOLENCIA ESCOLAR	42
La violencia de profesor contra el alumno	43
La violencia de alumno contra el profesor	45
La violencia de alumno contra alumno o “bullying”	46
Perfil del agresor y la víctima	48
Causas de la violencia escolar en alumnos y alumnas	50
Programas de prevención e intervención	55
Programas orientados al acoso escolar	55
Programas orientados a la violencia escolar	55
Habilidades sociales	56

CAPÍTULO 4. MÉTODO	59
Justificación	59
Pregunta de investigación	60
Objetivo general	60
Objetivos específicos	60
Tipo de Investigación	60
Hipótesis	61
Variables	62
Participantes	63
Instrumento	64
Procedimiento	65
CAPÍTULO 5 RESULTADOS	67
Descripción de la muestra	67
Análisis descriptivos de convivencia escolar y actitud hacia la autoridad institucional	70
Análisis descriptivos de percepción de violencia escolar	72
Comparación de características demográficas; sexo, edad, grado escolar y escuela	74
Análisis Multivariante de la varianza (convivencia escolar, actitud hacia la autoridad escolar y violencia escolar)	80
CAPÍTULO 6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	83
REFERENCIAS	93
ANEXOS	102

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la asociación entre una mejor convivencia escolar y la actitud favorable hacia la autoridad institucional a menores niveles de percepción de violencia escolar en adolescentes de secundarias públicas. Para ello, participaron 608 estudiantes (48% hombres y 52% mujeres), a quienes se administró el Cuestionario la Convivencia en los Centros de Secundaria (ISEI-IVEI, 2004), el Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional (Musitu, 2001) y el Cuestionario Violencia Escolar-Revisado (Álvarez-García, 2006). Se aplicó el análisis multivalente de la varianza (MANOVA), los resultados mostraron asociación en la adhesión del alumno a la norma influye a menores niveles de violencia del profesor hacia el alumno ($F=4.94$, $\alpha=.001$), violencia física por parte del alumno ($F=8.27$, $\alpha=.000$), violencia verbal por parte del alumno ($F=2.59$, $\alpha=.000$), de igual manera el correcto empleo de la norma en el aula influye en menores niveles de disrupción en el aula ($F=2.95$, $\alpha=.020$). Se encontró que un ambiente cooperativo entre los estudiantes influye en menores niveles de violencia verbal por parte de alumno ($F=4.30$, $\alpha=.002$) y violencia a través de las NTIC ($F=5.44$, $\alpha=.000$). Por último un menor rechazo a la autoridad por parte de los estudiantes influye a menores niveles de violencia del profesor hacia el alumno ($F=2.21$, $\alpha=.002$), así como comportamientos disruptivos en el aula ($F=1.59$, $\alpha=.044$). A través de estos resultados es importante que los diseños de programas con miras a reducir la violencia escolar, realicen diagnósticos para determinar qué tipo de convivencia escolar se gesta en la escuela y deben enfocarse a identificar las interacciones agresivas entre los estudiantes, lo cual ofrecerá un panorama de lo que se tiene que trabajar en el centro educativo, adecuándolo a las necesidades que éste demande.

Palabras clave: Violencia escolar, Convivencia escolar, Actitud hacia la autoridad institucional.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la violencia escolar en los adolescentes de secundarias públicas ha llamado la atención de múltiples instancias, desde las autoridades educativas como los directivos y docentes, padres de familia, hasta llegar a las mismas autoridades gubernamentales. Muestra de ello son las nuevas leyes propuestas para reducir los niveles de violencia en las escuelas, los centros de atención a denuncias implementados por la Procuraduría de Justicia del Distrito Federal, y por último la difusión que se le ha dado a este problema en los medios de comunicación. Sin embargo, parece ser que únicamente la atención se centra en problemas como el acoso escolar, mejor llamado “bullying”, dejando de lado otras manifestaciones e interacciones que conllevan algún grado de violencia y que se gestan al interior del centro educativo y del aula. Según *El estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeros* (SE-GDF, 2009) informa que a nivel secundaria el 45% de la población ha recurrido a la violencia hacia sus compañeros porque son provocados, mientras que el 17% lo hace por diversión, es decir, como una forma de convivencia. Datos que sugieren que no todo tipo de comportamiento violento dentro de la comunidad educativa, deba ser etiquetado como algún tipo de vejación por el simple disfrute del violentador. Razón por la cual, dicha investigación busca analizar otras variables que influyen en la percepción de violencia escolar como, las características demográficas de los estudiantes, la convivencia escolar que se gesta dentro de la escuela y del aula; y la actitud de los alumnos hacia la autoridad escolar.

Como sustento teórico de esta investigación, el lector encontrará un compendio de teorías y proposiciones de diversos autores respecto a la concepción de temas como: la génesis de la violencia y agresividad, la gestión de la convivencia escolar, la actitud de los adolescentes hacia la autoridad escolar y el respeto de normas. Todo ello para dar un panorama más amplio de las causas, prevalencia e intervención de la violencia escolar dentro del centro educativo.

En el capítulo uno, se hace una recopilación de las teorías y definiciones que diferentes autores dan acerca de conceptos como: agresión, agresividad y violencia, con la finalidad de comprender y explicar estas conductas. Para ello, hemos retomado los siguientes enfoques; Modelo neurológico, Teorías Innatistas (Teoría de la pulsión de la agresión de Freud y Teoría de agresión de Lorenz), y Teorías Ambientalistas (Teoría de

la frustración y agresión, Teoría de señal-activación y Teoría de aprendizaje social). Lo que se pretende con dicho capítulo es que el lector pueda identificar y diferenciar estos conceptos y teorías, evitando así confusiones a la hora de comprenderlos.

El capítulo dos contiene un compendio teórico de las definiciones de las variables independientes empleadas en esta investigación, como son las características demográficas vinculadas a la etapa de la adolescencia. Se hace una revisión del concepto de convivencia escolar, los elementos que la integran y sus repercusiones en la comunidad educativa. También se lleva a cabo la revisión de la definición de actitud y la orientación y formación de la actitud de autoridad institucional en los adolescentes. Concluimos el capítulo con un acercamiento al concepto de los tipos de normas, ya que son elementos bases para el respeto a la autoridad institucional y la regulación de la conducta violenta dentro del centro educativo.

Para finalizar, el capítulo tres ofrece una revisión del concepto de violencia escolar y sus diferentes manifestaciones y tipos como son: violencia del profesor contra el alumno y alumno-profesor, violencia de alumno hacia sus compañeros (se realiza una breve reseña del término “bullying” así como los perfiles de agresor y víctima). Posteriormente se exponen las principales causas para que se engendre la violencia escolar, como también los programas de prevención e intervención empleados en su disminución.

Si bien la violencia escolar se encuentra asociada por múltiples factores, esta investigación abre un panorama donde se recolecte información sobre la convivencia escolar y la actitud del estudiante hacia la autoridad institucional. Es importante señalar que los datos obtenidos fueron recolectados por dos zonas catalogadas por conflictivas que son las delegaciones Iztapalapa y Gustavo A. Madero.

Por lo tanto, la presente investigación analiza la influencia que existe entre las características demográficas (sexo, edad, grado escolar y escuela), la convivencia escolar y la actitud hacia la autoridad institucional en la percepción de violencia en adolescentes de escuelas secundarias públicas. De igual manera sostenemos que una mejor convivencia y una actitud favorable hacia la autoridad institucional se encuentran asociadas a menores niveles de violencia escolar en los estudiantes.

CAPITULO 1. AGRESIÓN, AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA

La violencia alrededor del mundo ha ido en aumento en las últimas décadas debido a las constantes crisis políticas y económicas producto de las políticas neoliberales. Ello ha sido foco de atención por su incidencia negativa en la cultura y en las relaciones sociales entre las personas, además del impacto psicológico y físico en el individuo, ya que han engendrado tensión y conflicto en los diferentes países.

Según el Informe Mundial sobre Violencia y Salud (OMS, 2002), cada año más de 1.6 millones de personas en todo el mundo pierden la vida violentamente. La violencia es una de las principales causas de muerte en la población de edad comprendida entre los 15 y los 44 años, la responsable del 14% de las defunciones en la población masculina, y del 7% en la femenina.

La 49 Asamblea Mundial de la Salud, reconoció a la violencia, en sus diferentes formas, como un problema de salud pública fundamental y creciente, e instó a los Estados miembros a tomar medidas para su atención por parte de los sistemas y servicios de salud, no sólo en el ámbito inmediato del tratamiento médico de las lesiones que resultan de la violencia física, sino en los efectos relacionados con la salud emocional, la salud sexual y reproductiva, así como en las manifestaciones crónicas de enfermedad asociadas con la misma (Lozano et al., 2006). Sin embargo la legitimidad de la violencia puede ser un hecho cultural y social, ya que cada cultura y sociedad define en su momento dado lo que ella tolera, acepta o rechaza (Wieviorka, 2004). Quizá ello explique la confusión que existe al utilizar los términos agresividad, agresión y violencia. Estos conceptos se utilizan como sinónimos al clasificar actos agresivos como violentos. Sin embargo son nociones diferentes, aunque cercanas. Enseguida se presentan algunas conceptualizaciones al respecto:

Agresividad. Para Corsi (1997) la agresividad es un término acuñado para dar cuenta de la capacidad humana para “oponer resistencia” a las influencias del medio. La agresividad humana tiene vertientes fisiológicas, conductuales y vivenciales, por lo que constituye una estructura psicológica compleja y no es un concepto valorativo, sino descriptivo (no es bueno ni malo): solo forma parte de la experiencia humana y tiene, siempre, una dimensión interpersonal.

Agresión. La agresión es la conducta mediante la cual la potencialidad agresiva se pone en acto y las formas que adopta son disímiles: motoras, verbales, gestuales,

posturales, etcétera. Dado que toda conducta es comunicación, lo esencial de la agresión es que comunica un significado agresivo. Por tanto, tiene un origen (agresor) y un destino (agredido). Para que una conducta agresiva puede ser definida como tal, debe cumplir con una intencionalidad, es decir, la intención, por parte del agresor, de ocasionar un daño (Corsi, 1997).

Beltrán y Sánchez (2002) mencionan que la agresión puede ser instrumental, si la conducta ejercida tiene otro objetivo además del de causar daño; o emocional-reactiva si causar daño se convierte en el objetivo prioritario. Se trata, esta última, de una conducta menos consciente que la instrumental, los ataques se ejecutan con menos premeditación y con poca conciencia de lo que realmente puede lograrse, con independencia de perjudicar a la víctima y de obtener placer. Algunos autores han relacionado la agresión reactiva con un comportamiento de rabia impulsivo, motivado por un deseo de herir a alguien, como reacción a una frustración o provocación inmediata anterior. Por otro lado la agresión instrumental ha sido asociada con un comportamiento premeditado, calculado y muchas veces carente de emociones (Chaux, 2003).

Violencia. La Organización Mundial de la Salud (2002) define a la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Existe cierto consenso en definir la violencia como el uso o la amenaza de uso de la violencia física o psicológica, con la intención de hacer daño de manera recurrente y como una forma de resolver conflictos. La violencia tiene relación con la agresividad pero no equivale sólo a una agresión, ya que debe ser repetitiva y ser parte de un proceso. La agresión tiene una base psicológica en la frustración, pero para que conduzca a actos agresivos tiene que combinarse con ciertas características, como bloquear la obtención de un objetivo ya anticipado, provocar ira por su arbitrariedad, o afectar a individuos que han aprendido a responder agresivamente (Castro, 2005). Otra característica es que siempre es un ejercicio de poder mediante el empleo de la fuerza e implica la existencia de roles complementarios y jerarquizados (Corsi, 1997).

La clasificación utilizada en el Informe mundial sobre la violencia y la salud (Krug, et al, 2003) divide a la violencia en tres categorías generales, según las características de los que cometen el acto de violencia: violencia dirigida contra uno mismo (comprende los comportamientos suicidas y las autolesiones, como la automutilación), violencia interpersonal (como la violencia intrafamiliar y violencia comunitaria) y violencia colectiva (es el uso instrumental de la violencia). Esta categorización inicial distingue entre la violencia que una persona se inflige a sí misma, la infligida por otro individuo o grupo pequeño de individuos, y la infligida por grupos más grandes, como los Estados, grupos políticos organizados, milicias u organizaciones terroristas.

Desde la perspectiva de la educación para la paz, Johan Galtung (citado en Cascón, 2006) establece tres formas de violencia: la directa, la cultural y la estructural, tres vértices de un triángulo, interconectadas entre sí:

La violencia directa. Se caracteriza por ser visible (gritos, golpes, disparos, atentados, violaciones, torturas, asaltos, etc.) comprobable y tangible (se puede observar el grado de daños físicos, psicológicos y materiales; la destrucción, la muerte, etc). La violencia directa es una reacción destructiva, muy ligada al odio, la frustración, la apatía o la impotencia.

La violencia cultural. Tiene que ver con todos aquellos aspectos de la cultura (religión, ideología, lenguaje, arte, ciencias) que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia directa o estructural. Se concreta en canciones, chistes, historias, películas, costumbres, rituales... que van creando un marco ideológico y conceptual a la violencia directa.

La violencia estructural. Se trata de los modelos organizativos y estructuras injustas que mantienen a personas en la insatisfacción de sus necesidades. Este tipo de violencia radica en la estructura social, en sus instituciones, así como en las relaciones entre las personas y entre los grupos derivadas de ésta.

La violencia cultural y estructural es la raíz y principal causa de la violencia directa. Y la violencia directa fomenta y hace crecer la violencia cultural y estructural.

Después de este recorrido por algunas ideas acerca de la violencia y la agresión, es necesario revisar las teorías propiamente psicológicas sobre la violencia y la agresión

Teorías psicológicas sobre la agresión

Durante décadas han surgido diferentes teorías o modelos que han tratado de aproximarse teóricamente a la génesis y las causas de la conducta agresiva y violenta. Para este capítulo retomamos los siguientes enfoques de explicación que nos brinda una base para entender el fenómeno de la violencia; el modelo neurológico, las teorías innatistas y las teorías ambientales.

Modelo neurológico

Las investigaciones encaminadas a la búsqueda de la génesis de la agresión en el cerebro datan de hace tiempo, desde el estudio de cráneos de criminales (frenología) hasta los avanzados estudios neuropsicológicos de hoy en día. Gracias a los avances de las neurociencias, ahora es posible identificar las estructuras cerebrales que juegan un papel fundamental en la estimulación o pasividad de las conductas agresivas.

El modelo Raine y Buchsbaum, explica el origen de la agresión en relación con el cerebro. Se trata de un modelo heurístico en el que la alteración prefrontal puede repercutir en un mayor índice de actos violentos a través de su influencia en diversos niveles: a nivel neurofisiológico, puesto que conlleva una pérdida de la inhibición de la corteza prefrontal sobre estructuras filogenéticamente anteriores; a nivel neuroconductual, ya que puede producir cambios conductuales, como comportamiento de riesgo, explosiones emocionales y agresivas, y conductas polémicas y controvertidas; a nivel de la personalidad, pues produce impulsividad, pérdida de autocontrol, inmadurez y un juicio social pobre; a nivel social, debido a que produce un deterioro de habilidades sociales necesarias para formular soluciones no agresivas al conflicto; y a nivel cognitivo, porque puede llevar a desarrollar un pensamiento divergente y un razonamiento pobre (Maya, 2010).

Otro modelo explicativo propone que el circuito neural compuesto de varias regiones del corteza prefrontal, la amígdala, el hipocampo, el hipotálamo, el corteza cingulado anterior y otras estructuras interconectadas está implicado en la regulación de la emoción (Maya, 2010).

Renfrew (2006) indica tres estructuras que contribuyen a la producción y el control de la agresividad, estas son: el tronco cerebral, el sistema límbico y la neocorteza (en especial los lóbulos frontales y temporales).

El tronco cerebral. Controla muchas de las funciones imprescindibles para sobrevivir, como la respiración y la función cardiovascular. Sin embargo, también tiene componentes que controlan los actos agresivos. Entre dichas estructuras encontramos:

- La sustancia gris central del mesencéfalo. Al ser estimulado artificialmente, se produce un fuerte ataque agresivo y, si se destruye, no se puede provocar la agresividad.
- La formación reticular. Sin la estimulación de la formación reticular, los lóbulos frontales no son tan activos como deben serlo para mantener la atención, planear actividades y considerar las consecuencias de conductas. Como resultado la persona tiene una multiplicidad de problemas, incluyendo un incremento de la agresividad.
- Los núcleos de rafe. Son los elaboradores del neurotransmisor serotonina para el cerebro, y la serotonina tiene un efecto inhibidor sobre la agresividad.

Sistema límbico. La agresividad en los seres humanos está afectada por cambios en las estructuras del sistema límbico, entre las cuales las más relevantes son la amígdala, el hipocampo, parte del hipotálamo y el tálamo, el giro del cíngulo (o giro cingulado) y el área septal.

- *Hipotálamo.* Tiene conexiones con la división simpática del sistema autónomo para proporcionar energía necesaria durante una situación en la cual una persona tiene que actuar agresivamente para defenderse o dominar a otra.
- *Tálamo.* Algunas partes del tálamo reciben información sensorial, incluyendo la relacionada con el dolor. Como éste es uno de los factores más importantes que causan la agresividad, se entiende que la activación de estos núcleos la produce efectivamente.
- *El hipocampo y la amígdala.* La amígdala, lo mismo que el hipocampo, está compuesta por distintas secciones y tiene dos efectos diferentes sobre la agresividad: provocarla o inhibirla.
- *El giro de cíngulo.* Tiene vinculaciones con las estructuras del tronco del mesencéfalo que procesan los estímulos dolorosos, con estructuras que controlan las conductas y con el lóbulo frontal.
- *El área septal.* Su papel principal en la agresividad es el de inhibidor.

La neocorteza. Constituye el tercer componente principal del cerebro. Algunas regiones de la corteza están involucradas en la formulación de planes y la anticipación de sus consecuencias. La deficiencia en el control de la agresividad se atribuye a trastornos en las funciones de la neocorteza, especialmente en el lóbulo frontal y en el lóbulo temporal, dos de las divisiones principales de ésta. La neocorteza como unidad tiene un papel inhibitor sobre la agresividad. Si la neocorteza está lesionada, se produce un aumento de la irritabilidad y una falta de control en las reacciones emocionales a estímulos que en otra situación no provocarían agresividad.

Por otro lado, Zaczyk (2002) indica que de acuerdo con varias investigaciones se ha identificado que los neurotransmisores participan de forma variable y compleja en los comportamientos agresivos, como son:

- *La serotonina.* Su papel fundamental es la inhibición en los comportamientos agresivos. La serotonina estaría implicada más en los comportamientos de agresión de tipo impulsivo que en las agresiones de tipo no impulsivo. En los años sesentas, estudios realizados en mamíferos inferiores ponían de manifiesto que los comportamientos agresivos estaban inversamente relacionados con la actividad de un neurotransmisor: la serotonina. Ello debido a que la disminución de las concentraciones cerebrales de serotonina aumentaban la respuesta agresiva en el animal, y viceversa. Conforme pasó el tiempo las investigaciones y los experimentos se multiplicaron y confirmaron los resultados obtenidos (Carlson, 1996).
- *La noradrenalina.* Los niveles variados de este neurotransmisor parecen tener una repercusión sobre el comportamiento agresivo, por sus efectos sobre la vigilia y el estrés.
- *La acetilcolina.* Se encuentra en relación directa con la agresividad, aunque ello puede deberse a su acción sobre la reactividad emocional.
- *La dopamina.* Posee una acción sobre la alerta comportamental a través del sistema mesolímbico.
- *Las encefalinas* Implicadas de manera compleja en la agresividad, ya que parecen más bien inhibitoras.

Teorías innatistas

Estas teorías exponen que el origen de la agresividad y las acciones violentas son producto de instintos o pulsiones innatas en el ser humano que guían las conductas agresivas. Las condiciones ambientales y de aprendizaje no son consideradas como factores relevantes. Incluyen orientaciones que van desde el psicoanálisis de Sigmund Freud hasta los estudios etológicos de Konrad Lorenz.

Teoría de la pulsión de la agresión de Freud

La explicación de la agresión, de Freud, esta presentada en dos fases de formulaciones teóricas. Sin embargo, antes de exponer en este apartado cada una es importante señalar la concepción de pulsión, eje central para explicar la génesis de la agresión.

Freud (1992a) define a la pulsión como el concepto fronterizo de lo somático respecto a lo anímico. Distingue en la pulsión, fuente, objeto y fin. La fuente consiste en un estado de excitación en el interior del cuerpo. El fin en la eliminación de esta última, eliminación que consiste en una descarga experimentada como placentera por el cuerpo y cuyo efecto es la satisfacción. Tal eliminación sobreviene mediante el vuelco hacia un objeto externo, otra persona o incluso el propio yo (Denker, 1971).

En los primeros escritos sobre las pulsiones y primeros indicios de una formulación teórica de la agresión, Freud se enfoca en la vida sexual del hombre, argumentando la existencia de una pulsión sexual que al ser reprimida puede expresar componentes agresivos.

Cuando el objeto es fuente de sensaciones de displacer, una tendencia se afana en aumentar la distancia entre él y el yo, en repetir con relación a él el intento originario de huida frente al mundo exterior emisor de estímulo. Sentimos la repulsión del objeto, y lo odiamos; este odio puede después acrecentarse convirtiéndose en la inclinación a agredir al objeto, con el propósito de aniquilarlo (Freud, 1992a).

La inclinación a infligir dolor al objeto sexual y su contraparte, son las más frecuentes e importantes de todas las perversiones, la activa y la pasiva, como sadismo y masoquismo. La sexualidad de la mayoría de los varones exhibe un componente de agresión, de inclinación a sojuzgar, cuyo valor biológico quizá resida en la necesidad de

vencer la resistencia del objeto sexual también de otra manera, no solo por los actos del cortejo. El sadismo respondería, entonces, a un componente agresivo de la pulsión sexual, componente que se ha vuelto autónomo, exagerado, elevado por desplazamiento (descentramiento) al papel principal (Freud, 1992b).

Tras las atrocidades de la guerra, Freud (1992c) reformula su teoría de la pulsión y en el texto titulado *Más allá del principio del placer* reconoce la coexistencia de dos clases de pulsión en la vida anímica, que se encuentran en constante oposición: una pulsión de muerte (tánatos) que se contrapone a una pulsión de vida (eros).

Un grupo de estas pulsiones, que trabajan en el fundamento sin ruido, persiguen la meta de conducir al ser vivo hasta la muerte, por lo cual merecerían el nombre de “pulsiones de muerte”, y saldría a la luz, vuelta hacia afuera por la acción conjunta de los múltiples organismos celulares elementales, con tendencias de destrucción o de agresión. Las otras serían las pulsiones libidinosas sexuales o de vida, más conocidas por nosotros en el análisis; su mejor designación sintética sería la de “Eros”, y su propósito sería configurar a partir de la sustancia viva unidades cada vez mayores, para obtener así la perduración de la vida y conducirla a desarrollos cada vez más altos (Freud, 1992c).

Durante este singular combate, la tendencia a la destrucción (manifestación de la pulsión de muerte) será primeramente neutralizada. Luego se dirigirá al exterior para ejercerse frente al mundo y los demás seres vivos, o en dirección al propio sujeto. La agresividad es una de sus manifestaciones. Su asociación con la libido conduce a una mezcla de proporciones y efectos diferentes (Zaczyk, 2002).

En su respuesta a Einstein, luego de que éste le dirigiera una carta para que se sumara a la exigencia de que no se emplearan bombas atómicas en la Segunda Guerra Mundial, encontrada en el texto titulado *¿Por qué la guerra?* Freud expone que la génesis de la guerra es causada por la pulsión de muerte y que, por tanto, ésta es inevitable.

La pulsión de muerte deviene pulsión de destrucción cuando es dirigida hacia afuera, hacia los objetos, con ayuda de órganos particulares. El ser vivo preserva su propia vida destruyendo la ajena, por así decir (Freud, 1991).

La teoría de la agresión de Lorenz

El paradigma etológico considera que la violencia es inherente al ser humano como en los animales y que ésta es un medio para la supervivencia. El origen de la agresión es innato y por lo tanto es instintivo y genético. Para Lorenz (1971) la agresión es ante todo no una relación ante estímulos externos sino una excitación interna “consustancial” que busca su soltura y hallará expresión independientemente de que el estímulo externo sea o no adecuado: “Es la espontaneidad del instinto la que lo hace tan peligroso”.

El otro concepto clave para explicar su teoría, es que la agresión sirve para la supervivencia del individuo y de la especie. Partiendo de la idea darwiniana de selección natural de las especies, Lorenz considera que la agresión es un medio por el cual la especie asegura su supervivencia. La agresión dentro de la misma especie, o violencia intraespecífica, que es la agresión propiamente dicha, en sentido estricto realiza a sí mismo una función de conservación de la especie. Sabido es que Darwin también se había planteado el problema del valor que tiene la supervivencia de la especie, y había hallado una respuesta satisfactoria: siempre es ventajoso para el futuro de una especie que sea el más fuerte de dos rivales quien se quede con el territorio o la hembra deseada (Lorenz, 1971).

Para Lorenz (1966) las principales funciones de la agresión son:

- Espaciar los individuos de una especie en el hábitat disponible; en otras palabras, es la distribución de los territorios.
- La selección del “mejor” por lucha de rivales.
- El establecimiento de un orden social de jerarquía que es de particular importancia en los animales sociales en los que el aprendizaje está muy desarrollado.

Sin embargo, Fromm (1975) señala que Lorenz ha combinado dos elementos en su teoría. El primero es que los animales como los hombres están dotados ínsitamente de agresión, que sirve de supervivencia tanto al individuo como a la especie. El otro elemento, el carácter hidráulico de la agresión acumulada, lo emplea para explicar los impulsos asesinos y crueles del hombre, sin embargo presenta pocas pruebas que sostengan su teoría.

Lorenz (1971) menciona, por razones fáciles de comprender, que el hombre está particularmente expuesto a los nefastos efectos de la selección intraespecífica. Como ningún otro ser antes de él, ha sabido domear a todas las potencias hostiles del medio extraespecífico. Ha erradicado al lobo y al oso, y ahora es él su propio enemigo, de acuerdo con el dicho romano: *homo homini lupus*.

Teorías Ambientalistas

Las teorías ambientalistas suponen que el origen de la agresión y violencia se encuentra en las condiciones ambientales que rodea al individuo, por lo tanto, la agresión es una reacción ante los sucesos ambientales tales como la cultura, la educación y la interacción social. Entre las teorías más representativas están: la teoría de frustración-agresión, la teoría del aprendizaje social y la teoría de interacción social.

Teoría de frustración y agresión

John Dollard y Neal Miller fueron los pioneros en introducir los principios del conductismo para explicar la génesis de la agresión. Su formulación en la hipótesis de frustración y agresión tiene como punto de partida la premisa de que la agresión es siempre consecuencia de la frustración.

Según Garrido (2007) sus postulados básicos son: a) la agresión es una conducta cuya meta consiste en herir a otro o a su sustituto; b) la frustración es una acción que impide al individuo alcanzar la meta que se ha fijado; c) por lo tanto, toda agresión es una consecuencia de la frustración y toda frustración implica una forma de agresión. Sin embargo, si la respuesta directa es imposible, la reacción puede adoptar tres formas: la inhibición, el desplazamiento o la catarsis.

Megargee y Hakanson (1976) mencionan los siguientes principios psicológicos de la teoría de la agresión y frustración de Dollard y Miller:

Principio psicológico 1

- El grado de instigación a la agresión varía directamente de acuerdo con la cantidad de frustración. Se entiende por instigador como una condición antecedente, de la cual la respuesta predicha es consecuencia. La variación de dicha cantidad es función de tres factores: a) grado de instigación a la respuesta

frustrada, b) grado de interferencia con la respuesta frustrada, y c) numero de secuencias de respuestas frustradas.

- La inhibición de cualquier acto de agresión varía directamente de acuerdo con el grado de castigo anticipado por la expresión del acto. El castigo incluye herir a objetos amados y fracasar en la realización de un acto instigado, así como las situaciones usuales que produzcan dolor.
- En general puede decirse que, si se mantiene constante el grado de frustración, cuanto más larga sea la anticipación del castigo por un acto determinado de agresión, menos posible será que dicho acto ocurra y, segundo, si se mantiene constante la anticipación del castigo, cuanto mayor sea el grado de frustración, tanto más probable será que la agresión tenga lugar.

Principio psicológico 2

- A mayor instigación originada por una frustración corresponden actos de agresión dirigidos contra el agente que se percibe como fuente de frustración; e instigaciones progresivamente más débiles producirán actos progresivamente menos directos de agresión.
- La inhibición de actos directos de agresión representa una frustración adicional que instiga la agresión contra el agente a quien se percibe como responsable de dicha inhibición y aumenta la instigación hacia otras formas de agresión. Por tanto existe una fuerte tendencia a desviar la agresión inhibida hacia distintos objetos y expresarlas en formas modificadas. Las modificaciones socialmente aprobadas se denominan sublimaciones.
- Puesto que el castigo a sí mismo está necesariamente implicado, la agresión que se desvía contra el propio yo debe superar cierto nivel de inhibición y por tanto tiende a no ocurrir, a menos que otras formas de expresión se hayan inhibido aun con más fuerza. Si se mantiene relativamente constante el nivel de inhibición de varios actos agresivos, la tendencia a la autoagresión es más fuerte en tanto que el individuo se considera a sí mismo responsable de la frustración directa y es refrenada por el propio individuo, en vez de por un agente externo.
- La expresión de cualquier acto agresivo es una catarsis que reduce la instigación a otros. A partir de esto y del principio de desplazamiento, se deduce que al

mantener constante el nivel de la frustración original, habrá una relación inversa entre la expresión de varias formas de agresión.

- La unidad funcional que representan los fenómenos de catarsis y desplazamiento justifica el concepto de agresión, adjudicado a la variedad de respuestas consideradas en esta presentación teórica.

Originalmente se estableció que la hipótesis de la frustración-agresión implica una relación causal absoluta entre la frustración y la agresión, y que la agresión es siempre consecuencia de la frustración. Pero otro planteamiento importante fue que la relación entre frustración y agresión no era necesariamente innata y podía ser aprendida. De acuerdo con Johnson (1976) la agresión estaba en función de: la fuerza de la provocación de la respuesta frustrada, el grado de interferencia con la respuesta, y el número de respuestas frustradas.

Teoría de señal-activación

Berkowitz (1996) señala que el modelo de Dollard y Miller se concentró en la inhibición, el desplazamiento y la catarsis, más que en la manera cómo la respuesta agresiva es aprendida y conservada. Analiza y refina la teoría original y realiza las siguientes críticas (Berkowitz, 1989);

- Dicha teoría solo considera la agresión reactiva y omite la agresión instrumental como conducta aprendida.
- No reconoce la posibilidad de las personas de impedir la obtención de un resultado esperado y al hacerlo no presenta una agresión abierta.
- No considera la variedad de procesos psicológicos que intervienen en la frustración como determinantes para provocar actos agresivos (interpretaciones cognitivas de los hechos que genera la frustración) y los estímulos asociados con el instigador de la ira.

Sin embargo Dollard ofrece una modificación a la teoría al considerar a las frustraciones como eventos aversivos y que generalmente provocan inclinaciones a conductas agresivas en la medida que generen efectos negativos (tristeza, depresión, irritabilidad), por ejemplo, una falla imprevista para obtener una meta es más desagradable que una falla esperada (Berkowitz, 1989).

Berkowitz integra los elementos relevantes de la teoría original de Dollard y Miller con la teoría del aprendizaje social de Bandura, formulando la teoría de la señal-activación. Entre sus principales postulados se encuentran: a) considera la génesis de la frustración cuando la persona prevé que va a perder aquello que quiere, b) la frustración no surge por la privación de algo, si no que es necesario desear poseer ese algo, c) sostiene que existe una variable intermedia entre la frustración y la agresión a la que denomina ira (Ramos, 2007).

Berkowitz (1996) define la conducta agresiva como aquella acción que pretende causar daño (no aceptado por la víctima) físico y/o psicológico, y, en situaciones extremas, puede llegar a ser destructiva para la persona objeto de la violencia. Las alteraciones de conductas agresivas ante la frustración son provocadas por dos variables que intervienen entre la situación objetiva y la reacción del individuo: la ira y la interpretación. La agresión puede ser la respuesta innata determinada para la ira, pero la forma exacta de esta agresión, y tal vez incluso su vigor e intensidad, pueden verse afectados si no se moldea en su totalidad por las experiencias pasadas. Este aprendizaje anterior también regirá la forma y la fuerza de las reacciones de comportamiento (Berkowitz, 1962).

En su teoría identifica a la agresión activa como una reacción ante provocaciones, injusticias o agresiones reales o percibidas, y se dispara en forma impulsiva como parte de un estado de ira o de cólera (Chertok, 2009). La agresión reactiva, por su parte, se originaría en el modelo de la frustración-agresión que proporcione que la conducta agresiva es una reacción hostil fundamentada en la ira ante una frustración (Cosi, Vigil-Colet y Canals, 2009).

Teoría del aprendizaje social

Albert Bandura (1975) menciona que el aprendizaje social brinda una teoría general que pretende ser lo bastante amplia como para abarcar las condiciones que regulan todas las facetas de la agresión, sea individual o colectiva y sancionada personal o institucionalmente, entre sus principales preceptos están:

- La violencia en el ser humano no es un fenómeno individual, sino un fenómeno social, y como tal la violencia arranca originalmente del sistema y no del individuo. Por lo que las personas no nacen con repertorios prefabricados de

conducta agresiva, deben aprenderlos de una u otra manera. De este modo, la agresión es un comportamiento socialmente aprendido.

- Cuando se examinan los fenómenos de agresión individual o por pequeños grupos, no puede perderse el contexto, último generador de estos efectos, que lleva a definir a la violencia como parte inherente del sistema social. Las fuentes que producen, alimentan y mantienen las formas agresivas y antisociales de comportamiento son intrínsecas a una sociedad dividida en clases.
- Algunas formas elementales de agresión pueden perfeccionarse con un mínimo de enseñanza, pero las actividades de índole más agresiva exigen el dominio de destrezas difíciles que a su vez requieren de extenso aprendizaje.

Bandura analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica, las interacciones recíprocas de conductas, variables ambientales y factores personales como las cogniciones. La reciprocidad triádica es evidente en un importante constructo de la teoría del aprendizaje social: la autoeficacia percibida, o las opiniones acerca de las propias capacidades de organizar y emprender las acciones necesarias para alcanzar los grados de desempeño designados. Con respecto a la interacción de autoeficacia (un factor personal) y conducta, se muestra que estas creencias influyen en las conductas orientadas a los logros, como la elección de una tarea, las persistencias y la adquisición de una habilidad (Schunk, 1997).

De acuerdo con Woolfolk (2006), la teoría de aprendizaje social establece una distinción entre el aprendizaje activo y el vicario: a) el aprendizaje activo es aquel que se logra al realizar y experimentar las consecuencias de los propios actos, se considera que las consecuencias ofrecen información. Nuestra interpretación de las consecuencias crea expectativas, afecta la motivación y moldea las creencias; b) el aprendizaje vicario es aquel que ocurre al observar a otros, por ejemplo la gente y los animales son capaces de aprender simplemente al observar a otra persona o animal, por lo que se considera como un aprendizaje al observar a otros.

Mediante el aprendizaje vicario (observacional) aprendemos no sólo a ejecutar una conducta, sino también lo que nos sucedería en situaciones específicas si la llevamos a cabo. Bandura (citado en Woolfolk, 2006) señala que el aprendizaje vicario incluye tres elementos:

- Poner atención, retener la información o las impresiones, ya que la retención mejora gracias al ensayo mental y a la práctica real, por lo que nos ayuda a recordar los elementos de la conducta deseada, al igual que la secuencia de los pasos.
- Generar conductas para que estas sean más precisas y más expertas.
- Estar motivado para repetir las conductas, por lo que juega un papel importante el reforzamiento, si seremos reforzados por imitar los actos de un modelo, quizá estaremos más motivados a poner atención, recordar y a generar las conductas y además el reforzamiento es importante para mantener el aprendizaje.

La imitación juega un papel importante en la adquisición de la conducta desviada y de la adaptada. Al observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o variar las características de las jerarquías de las respuestas previas, sin ejecutar por sí mismo ninguna respuesta manifiesta ni recibir ningún refuerzo directo. En algunos casos, el observador puede aprender tanto como el ejecutante. Así como en muchas culturas los niños no hacen lo que los adultos les dicen que hagan, sino más bien lo que les ven hacer, gran parte del aprendizaje se nutre aún de la presentación de modelos de la vida real, con los avances de la tecnología y de los medio escritos y audiovisuales se concede cada vez más confianza al uso de modelos simbólicos (Bandura y Waters, 1963).

De acuerdo con Johnson (1976):

La imitación es un término más amplio, ya que implica más que una mímica de respuesta simple, y las influencias de la imitación pueden tener por lo menos tres efectos distintos: las adquisición de nuevas conductas, como la resolución de un rompecabezas después de ver que alguien aprenda su solución, efectos inhibitorios, como la reducción de la tendencia a involucrarse en conductas por las cuales otros han sido castigados, o efectos desinhibitorios, como perder el miedo a los elevadores viendo que otras personas los utilizan con éxito, facilitación de respuestas ya existentes en el repertorio del organismo.

Moser (1992) indica que:

En el aprendizaje por imitación el sujeto reproduce el comportamiento de un modelo. Se adquiere un nuevo comportamiento de agresión si la respuesta del sujeto se

refuerza positivamente por el modelo. En este aprendizaje es necesario que el sujeto se involucre en un comportamiento agresor y que éste sea reforzado positivamente, ya sea por sus consecuencias o por el modelo, para que haya aprendizaje.

Bandura realizó un estudio diseñado para comprobar los postulados del aprendizaje vicario en infantes. El experimento consistía en exponer a un grupo de niños a modelos agresivos (éstos presentaban agresión física y verbal de forma inusitada a un gran muñeco de plástico inflado), y a un segundo grupo a modelos que desplegaban una conducta inhibida y no agresiva (ignoraba por completo al muñeco y a los instrumentos de agresión que se habían colocado en la habitación). Luego se les daba a los niños la oportunidad de interactuar con el muñeco. Los niños que observaron los modelos agresivos ostentaron un gran número de respuestas agresivas de una fiel imitación, mientras que tales respuestas se daban rara vez en el grupo del modelo no agresivo o en el grupo control. Además, los niños del grupo del modelo no agresivo mostraban la conducta inhibida característica de su modelo en mayor grado que los niños de control. Por lo tanto, los resultados indicaban que los modelos fílmicos no son tan eficaces como los de la vida real para transmitir pautas desviadas de conducta (Bandura y Walters, 1963).

Bandura (1969) señala que desde la teoría del aprendizaje social, los comportamientos que pueden ser perjudiciales para el individuo o que se apartan mucho de las normas sociales aceptadas y éticas no se consideran como manifestaciones de una patología subyacente, sino como formas, que la persona ha aprendido, de hacer frente al medio ambiente y las auto-exigencias impuestas. La psicopatología no es únicamente una propiedad inherente a la conducta, sino que refleja las respuestas de evaluación de los agentes sociales a las acciones que violan los códigos de conductas establecidas. La etiqueta social de una respuesta concreta dada como una expresión patológica es, de hecho, influido por múltiples criterios subjetivos como la repulsión que causa la conducta, los atributos sociales del desviador, los criterios normativos de las personas que efectúen los juicios, los estándares normativos de las personas que realicen los juicios, el contexto social en el que la conducta se lleva a cabo, y una serie de otros factores. En consecuencia, el patrón de respuesta misma puede ser diagnosticado como enfermo o puede ser sancionado por las normas sociales.

Teoría de interacción social

Subraya el carácter interactivo del comportamiento humano y considera que la conducta agresiva es el resultado de la interacción entre las características individuales de la persona y las circunstancias del contexto social que la rodea. La influencia en el ambiente y de los contextos sociales más cercanos a la persona influye en su comportamiento y, además, destaca el carácter bidireccional de la interacción: el ambiente influye en la persona y ésta a su vez en el ambiente (Ramos, 2007). Entre las teorías más destacadas de interacción social retomamos la teoría de la desindividuación.

La teoría de la desindividuación, permite explicar la pérdida del sentido de identidad individual, la desinhibición y la reducción de control del propio comportamiento (Paz y Zegers, 2007). Esto es, ciertas condiciones sociales pueden llegar a inhibir los controles del individuo, lo que junto a procesos psicológicos de estrechamiento de la atención y pérdida del sentido de autoconcepto puede determinar, a su vez, la liberación de conductas antisociales violentas (en Le Bon, 1983).

Para Zimbardo (2007) la desindividuación es un proceso en el que la persona pierde su habitual autoconciencia y autocontrol, experimentando un cambio brusco en su comportamiento, que se hace más desinhibido, emocional e impulsivo. Entre las condiciones más importantes están las siguientes (en Javaloy, 1989):

- Anonimato. El individuo pierde su identificabilidad al hallarse inmerso en la multitud, fundido con los demás participantes.
- Fusión con el grupo. Pérdida de responsabilidad individual, que queda compartida colectivamente o delegada al líder; este efecto es más intenso al aumentar el tamaño de la multitud.
- Activación generalizada. El hacinamiento, la estimulación visual y sonora produce una “sobrecarga del input sensorial” que activa las respuestas sensoriales e inhibe las intelectuales.

El modelo de desindividualización de Zimbardo (2007) consta de tres componentes:

- Condiciones antecedentes. Anonimato, difusión de responsabilidad, presencia de un grupo grande, sobrecarga de estimulación, la dependencia respecto a las interacciones y retroalimentación no cognitiva.

- Un estado interno de desindividualización. Se reduce la auto-observación, la autoevaluación y la aprensión a la evaluación social.
- Un conjunto de conductas resultantes. Conductas impulsivas realizadas al margen de los controles sociales basados en la culpa o miedo, comportamientos autorreforzantes, que no responden a estímulos discriminativos externos habituales, ni a grupos de referencia distantes, etcétera.

Al final, concluye que en estas condiciones, la conducta adquiere una elevada intensidad emocional, pierde sus controles habituales y se hace más desinhibida. Los grupos de referencia dejan de servir de modelos de conducta y el individuo se siente atraído por los demás participantes en la situación; se vuelve más dependiente de lo que hacen los demás (mayor susceptibilidad al contagio).

Zimbardo realizó un experimento para recrear los procesos de desindividuación, recreó una cárcel ficticia en el sótano del edificio de psicología de la Universidad de Stanford con sujetos experimentales que fungían la función de prisioneros y guardias. La duración del experimento fue de dos semanas, dándoles las instrucciones a los guardias que tendrían que resguardar el orden y la ley dentro de la prisión, sin utilizar la violencia. Conforme pasaban los días, los roles de guardia y prisionero fueron introyectándose más en los participantes, surgiendo en los guardias actitudes de prepotencia, autoridad y abuso ejercido sobre los prisioneros, y confinado al grupo de los prisioneros a un estado deshumanizado. El experimento se detuvo al sexto día por reacciones patológicas en los participantes (sadismo y depresión) (en Stephen, 2004).

Para Zimbardo (2007) las situaciones tienen más poder del que pensamos para conformar nuestra conducta en muchos contextos. Sin embargo, habría pasado por alto el poder aún mayor de crear el mal a partir del bien: el poder del sistema, ese complejo de fuerzas poderosas que crean la situación. La comprensión plena de la dinámica de la conducta humana nos exige reconocer el alcance y los límites del poder personal, de las situaciones y el poder sistémico.

Las nuevas perspectivas de esta teoría las ofrecen el meta-análisis de la desindividuación y la teoría de conductas antinormativas desarrolladas por Postmes y Spears. En ellas se enfatizan los efectos de ciertas variables entrantes (anonimato y tamaño del grupo) que llevan a conductas antinormativas, que están en mayor medida asociadas con las teorías clásicas de la desindividuación. Y, segundo, en el examen de

variables que inducen el estado de desindividuación directamente (como la manipulación de la autoconciencia) y los efectos en conductas antinormativas. Estos procesos de mediación son propuestos en mayor medida por la teoría contemporánea de desindividuación, siendo uno de los planteamientos centrales de este meta-análisis distinguir entre normas sociales generales y normas situacionales específicas, como significado de la naturaleza de los efectos antinormativos (Moral, Canto y Gómez-Jacinto, 2004).

Así, en este capítulo se realizó una breve revisión de las teorías más representativas que explican el origen y causas de la violencia. La perspectiva que consideramos más adecuada para comprender las dinámicas de violencia dentro del centro escolar es el enfoque ambientalista, ya que ofrece un panorama amplio al considerar múltiples causas que originan violencia y que nace en función de las personas y los contextos en los que se desenvuelven.

CAPITULO 2. CONVIVENCIA ESCOLAR, ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL Y RESPETO DE NORMAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Institución escolar y adolescencia

La institución escolar tiene un papel relevante para el desarrollo pleno de la adolescencia en los estudiantes. Una de las finalidades principales es formar alumnos cuyo desarrollo sea no solo académico y cognoscitivo sino también social y emocional. Dichas instituciones deben estar al servicio del desarrollo de las potencialidades de las personas que forman, viendo al individuo de manera global, pero contemplando como prioridad los aspectos sociales, afectivos y cognoscitivos (Reyes, 2009).

Perinat (2003) señala que el mundo escolar es también una instancia donde el adolescente asimila normas, metas sociales y valores que pasan a formar parte de su actuar personal en la vida. De este modo, la instrucción, formación, educación y socialización están profundamente imbricadas en el proceso de la etapa de adolescencia. Reyes (2009) indica que es en la institución escolar donde el sentido de pertenencia y su influencia en los adolescentes puede ser determinante en su construcción como sujetos juveniles. Sin embargo, la actual crisis económica, social y cultural que pasa nuestro país, ha dejado a nuestros adolescentes expuestos a diversos factores de riesgo que a la larga pueden desencadenar conductas antisociales que llegan a ser reflejadas en los centros educativos.

Adolescencia

¿Qué significa la adolescencia? Antes que nada hay que distinguir que adolescencia no es lo mismo que adolescentes, ya que los adolescentes son un conjunto de la población que atraviesa por ese periodo de la vida (UNESCO, 2008). Población que en México es de 11 millones de jóvenes de entre 12 y 19 años de edad, abarcando una buena proporción representativa de la población, de acuerdo con el censo de población del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010). Por el contrario, la adolescencia es definida por la Organización Mundial de la Salud como el periodo de la vida en el cual el individuo adquiere madurez reproductiva, transita los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y establece su independencia socioeconómica. Fija sus límites entre los 10 y 20 años (en Issler, 2001).

Algunos teóricos suponen que la adolescencia puede ser vista como una de las etapas más críticas por las que transita un ser humano, en la medida en que en ella se le presentan al individuo demandas de diversa índole (emocionales, sociales) cuando aún no está “maduro” ni cuenta con todos los elementos para dar respuesta a ellas, pues se encuentra en plena transición. Los avances acelerados de la sociedad plantean a los jóvenes una serie de demandas cada vez mayores, constituyendo a la adolescencia como una etapa de múltiples retos (Barcelata, 2007). Para Eguiluz (2003) la adolescencia es una etapa de cambios físicos, emocionales y de búsqueda de valores propios; por ello hay un conflicto entre los valores del adolescente y los de los padres y maestros. Básicamente, los jóvenes viven dos tipos de conflicto: el primero implica lo que el adolescente tiene y lo que quiere tener; y el segundo entre lo que son y lo que quieren ser. Estrada (1989) indica que es una época de crisis y de cambios, de experimentación y de definición, tanto para los hijos adolescentes como para los padres; período que en la sociedad occidental e industrializada se ha ido poco a poco alargando, y si hace algún tiempo podíamos comprenderlo entre los 12 y los 17 ó 18 años, en la actualidad vemos a muchos jóvenes que pasan de los 20 años que aún son adolescentes, ya sea porque todavía no resuelven los dilemas propios de esta etapa o porque aún dependen grandemente de su familia pues continúan dedicados primordialmente al estudio.

Es posible clasificar la adolescencia en tres fases o sub-etapas de desarrollo psico-social, cada una presenta características en particular en el adolescente. Estas etapas son (Gonzáles y Ramírez, 2001):

- Adolescencia temprana o inicial, entre los 10 y 13 años. Los adolescentes presentan: aumento de crecimiento, desarmonía física, descoordinación motora, en las mujeres aparecen caracteres sexuales secundarios, menarquía. Inicio del cambio de pensamiento: desde el concreto al deductivo. Poco desarrollo de las funciones del lóbulo frontal cerebral, como control de impulsos, pérdida de control de la conducta, humor cambiante y labilidad emocional. Relaciones cada vez más intensas con los amigos del mismo sexo. Dificultad de relaciones interpersonales familiares, obstinación, rebeldía contra figuras de autoridad y ambivalencia afectiva hacia los padres.
- Adolescencia media, entre los 14 y 16 años. Sus principales manifestación en la adolescencia son: se restablece la armonía corporal, coordinación motora, en los hombres se presenta espermarquía, aumento de masa muscular, vello corporal y

cambio de voz. Pensamiento hipotético deductivo en desarrollo. Se muestran conductas de omnipotencia, egocentrismo, aislamiento y reflexión. Puede haber dudas respecto a la orientación sexual. Hay mayor importancia del grupo de pares, amistades íntimas y primeras relaciones de pareja. Aumento de la exploración sexual. Conflictos con los padres, distanciamiento afectivo e inicia procesos de individuación.

- Adolescencia tardía, entre los 17 y 19 años. En esta etapa el desarrollo puberal esta completado, y se establece el pensamiento hipotético deductivo. Se completa el desarrollo de funciones del lóbulo frontal cerebral, por tanto, hay mayor habilidad de control de impulsos, planeación de la conducta y resolución de problemas. Hay conductas de extroversión y altruismo. Se consolida el logro de independencia de los padres y vuelve la armonía familiar. Capacidad de intimar. Consolidación del proceso de logro de la identidad personal, social, sexual y vocacional. Disminuye la influencia del grupo de pares y se forma relación de pareja estables.

Cabe aclarar que estas etapas en las que se divide el proceso de adolescencia se deben de tomar a modo de referencia ya que los grupos de adolescentes son muy diversos y los influye una amplia gama de condiciones biológicas, emocionales y culturales.

Escuela secundaria

La transición de la primaria a la secundaria conlleva cambios importantes en los alumnos. Entre otras cosas la transición es difícil porque los adolescentes, en especial las mujeres, están pasando por importantes cambios físicos y psicológicos al mismo tiempo. La transición seguramente será muy difícil cuando la escuela secundaria no corresponda a las necesidades de desarrollo del adolescente (Shaffer y Kipp, 2007). Ya que para los estudiantes las escuelas secundarias son principalmente espacios de reunión e interacción con otros adolescentes. Los adolescentes viven las escuelas secundarias como parte de los cambios que están experimentando, en ella es posible mostrar la autonomía que van adquiriendo a la vez que construyendo como parte de los procesos de emancipación en los que se ven envueltos y que los distancia de los valores, objetivos e imaginarios que se construyen en las instituciones de las que forman parte (Grosser, 2011). En la escuela secundaria es donde desarrollan procesos de

subjetivación, redefinición y resignificación y asumen nuevas exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas les imponen. Los vínculos entre compañeros están determinados por factores tales como el hecho de asistir al Instituto, el tipo de centro educativo y el tipo de organizaciones en las que se implican (Reyes, 2009). Las diversas adolescencias muestran una forma particular de relacionarse con las instituciones educativas, que de igual manera se ven redefinidas (como con las otras instituciones de las que forman parte) en esta coincidencia temporal del inicio de la adolescencia con el paso de los individuos por este nivel educativo (Grosser, 2011).

Stassen (2007) menciona que durante décadas, los investigadores han observado que el desarrollo del adolescente en los primeros años de la secundaria se vuelve problemático (aproximadamente a los 11 años). Entre los problemas más característicos que presentan los centros escolares se encuentran los relacionados con las calificaciones escolares que tienden a declinar por lo que el primer año de la escuela media por lo general muestra un “deterioro” en el aprendizaje. Con respecto, a las relaciones de los estudiantes entre ellos, éstas empeoran, si bien la amistad y los grupos de pares son más importantes que nunca, varios estudios han observado que, al contrario de la escuela primaria, los niños agresivos suelen ser admirados o temidos en la escuela secundaria.

Rice (2000) identifica en subsistemas las sociedades de adolescentes que participan en el contexto escolar, recibiendo por ello una consideración social o estatus. Estos son los subsistemas que clasifica:

- Subsistema formal académico. Los adolescentes están en un grupo académico programado por la administración escolar, los profesores, el currículum escolar, las aulas, las calificaciones y las normas.
- Subsistema semiformal. La mayoría de los jóvenes están implicados en un grupo de actividades semiformales, que incluyen todas las actividades y organizaciones promocionadas, como los deportes y demás actividades recreativas.
- Subsistema de amistades. Los alumnos adolescentes pueden implicarse en una red informal de grupos de amistad que operan fundamentalmente dentro de los límites del mundo escolar.

Un estudiante determinado puede estar implicado en más de uno de estos tres subsistemas distintos.

La organización y el manejo de conflictos dentro de la institución escolar juegan un papel importante para prevenir conductas de riesgo que presenta el adolescente durante esta etapa. Prieto (2005) menciona que secundarias con ambientes hostiles dentro de su comunidad, con escasas relaciones profesor-alumno, carencia de normas y valores educativos dentro del plantel, ausentismo recurrente por parte del docente en conflictos al interior del aula, improvisación de clases y falta de control del grupo, así como hostigamiento, acoso, conductas violentas, vandálicas e indisciplinarias por parte de los alumnos y bajo rendimiento académico conllevan focos de atención en el desarrollo saludable del adolescente.

Convivencia escolar

La convivencia escolar es fundamental para que funcione adecuadamente una institución educativa ya que repercute en cada uno de los integrantes que la conforma. Algunos autores como Yáñez y Galaz (2011) definen la convivencia como la potencialidad que tienen las personas para vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. Por su parte, Rodríguez y Vaca (2010) señalan que la convivencia puede ser entendida como una representación mental, existente entre los miembros de una sociedad caracterizada por reconocer los derechos de los otros y con el permiso de que los desacuerdos propios de los grupos humanos sean resueltos de forma no violenta, haciendo del conflicto una posibilidad para el encuentro. Por lo tanto la convivencia escolar se genera en la interrelación de los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los estudiantes.

A la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente escolar en el que desarrollan sus actividades habituales se le llama clima social escolar (Aron y Milicic, 1999).

Es así como en diversos contextos existe un interés cada vez mayor por el desarrollo en las escuelas de propuestas que se dirijan a la construcción de convivencia al interior de ellas.

Los modelos de gestión de la convivencia escolar

La institución escolar es un espacio de formación que permite vivenciar el ejercicio de la vida democrática, preparando a los estudiantes para el dialogo social, cultural y político que se requiere en el mundo actual; por eso, es también el lugar donde se aprende la convivencia ciudadana (Yáñez y Galaz, 2011). El aula es entonces considerada como un contexto privilegiado para la construcción de convivencia, desde el cual es posible promover la discusión, el dialogo y la reflexión así como reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso y aceptar el disenso (Rodríguez y Vaca, 2010). Según la Consulta juvenil e infantil (IFE, 2012), los niños y adolescentes reportan que en el ámbito escolar pueden expresar su punto de vista sin temor y que tienen oportunidad de discutir lo que les preocupa; sin embargo, al igual que en el hogar, esta percepción disminuye conforme aumenta la edad. El 16.2% del grupo de 10 a 12 manifiesta que no se sienten libres de expresar su punto de vista y entre los de 13 a 15 años, el 34.7% señala que no cuentan con espacios para discutir lo que les preocupa. En todos los casos este sentimiento es más frecuente en los hombres.

Para Sús (2005) los problemas para la institucionalización de la convivencia escolar están básicamente representados por la persistencia de actitudes autoritarias, la inconsistencia de muchas de las normas elaboradas y la falta de claridad en los procesos de sanciones, generando un sentimiento colectivo de impunidad que desvirtúa el proceso de convivencia democrática.

Abad (2010) clasifica tres modelos de gestión democrática: modelo “no hacer nada”, modelo punitivo y modelo democrático.

- Modelo “no hacer nada”. Muchos centros educativos no cuentan con un planteamiento explícito sobre la forma en que quieren gestionar la convivencia. Los centros que se encuentran en este modelo carecen de programas, medidas concretas y planteamientos claros y conocidos para mejorar la convivencia y solucionar conflictos emergentes en la escuela.
- Modelo punitivo o autoritario. Es un modelo basado en normas y sanciones, pone mayor énfasis en transmitirle a la comunidad educativa qué es lo que se puede y no se puede hacer y qué va a pasar si algún alumno traspasa las líneas que delimitan la buena convivencia. Entre las limitaciones a este modelo encontramos: a) que a pesar que se castigue al alumno por la violación a la

norma, éste puede ser un reforzador para persistir en su conducta; b) olvida la diversidad de los alumnos (todos tiene que cumplir la norma, pero no considera su capacidad para cumplir las normas, por ejemplo el nivel de educación moral); c) deposita todo el poder reeducativo en la aplicación de sanciones; y d) desarrolla una moral heterónoma en el alumno (quienes se encuentran en este nivel moral cumplen o no las normas en función de la existencia o ausencia de sanciones).

- **Modelo democrático.** Proponen una gestión de la convivencia destinada a la inclusión de toda la diversidad de la comunidad educativa basada en la participación de sus miembros.

Ballester y Arnaiz (2001) indican que para que haya una buena gestión democrática de la convivencia en el aula, ésta debe contar con las siguientes características: a) consenso de los equipos docentes en cuanto a cómo abordar las relaciones en el grupo de clase, lo que involucra la participación y la responsabilidad, así como las normas y la resolución de conflictos; b) concreción curricular (incluyendo la evaluación) de las normas y hábitos de comportamiento y trabajo en el aula; c) planificación y desarrollo de la acción tutorial: tutoría de grupo, la construcción del grupo; tutoría individual de alumnos y padres; las asambleas y otros medios de participación (comisiones, consejos de aula, etcétera); d) adopción de determinados enfoques metodológicos para trabajar valores educativos: clarificación de valores, estudio de casos, dilemas morales, juegos cooperativos, juegos de simulación y enfoques socioafectivos; y e) reflexión sobre curriculum oculto de valores y actitudes vividos en el centro. La tabla 1 ofrece un resumen de los principales postulados de los tres modelos de gestión de convivencia.

Tabla 1. Tres modelos de convivencia (Abad, 2010)

Modelo de gestión	El papel de la autoridad
Modelo “no hacer nada”	Ausencia de autoridad No existen normas o se aplican aleatoriamente
Modelo punitivo	La autoridad impone normas al alumno La autoridad aplica sanciones La autoridad vigila el cumplimiento de la norma
Modelo democrático	La autoridad gestiona la convivencia Es un modelo participativo e inclusivo en todas las fases de la gestión de la convivencia: creación de normas, establecimiento y aplicación de sanciones, observación de la convivencia y desarrollo de planes preventivos.

Efecto que tiene la convivencia escolar en los alumnos

La convivencia en la escuela puede generar grandes oportunidades de desarrollo a los estudiantes, según sean las demandas que les plantee. Un tipo de convivencia vertical posibilita que al alumno o alumna le resulte suficiente incluir el punto de vista de la autoridad y evite considerar otros, especialmente si percibe una actitud de censura a los disensos. Si en los cursos no se dirige la vida comunitaria hacia la co-construcción de metas de grupo para cautelar el bien común, al alumno o alumna puede resultarle suficiente decidir, según sus necesidades, las perspectivas de sus amigos y amigas, y no integrar las de otros que pueden pasar a ser “invisibles” (UNESCO, 2009).

Boggino (2008), sugiere que se debe comprender que los alumnos construyen esta invisible red de relaciones y asumir que el lugar en que se posicionan dentro de dicha red incide directamente en sus aprendizajes, y que esto ayudaría a actuar de manera diferente frente al fracaso; a la vez que a buscar maneras adecuadas que faciliten al alumno la participación en la vida escolar, como un modo de favorecer la construcción de conocimientos socialmente significativos y construirse como sujeto social según una concepción pluralista y democrática de vida institucional.

Finalmente, se debe hacer de la escuela un lugar de protección para diferentes adversidades en los demás contextos, sin violencia, fomentando la convivencia escolar mediante la capacitación a docentes, cambiando las estrategias pedagógicas tradicionales con el objetivo de “reconocer la individualidad, cualidades y limitaciones”, educando con base a los cuatro pilares de la educación e inculcando los valores y derechos de cada una y cada uno de los niños, niñas y jóvenes, hacer de este contexto un lugar de convivencia fomentando la paz (SEPDF, 2010).

Actitud hacia la autoridad institucional en la adolescencia

La escuela es la institución donde los adolescentes aprenden a convivir con sus pares y forman los primeros principios de regulación social. Estas experiencias tempranas van configurando su actitud hacia la autoridad institucional formal. Por lo tanto, una actitud desfavorable hacia ella puede ser indicador de conductas antisociales, disruptivas y delictivas que tienen lugar durante esta etapa. A continuación se dará una breve reseña sobre el concepto de actitud y cómo se desarrolla y estructura la actitud hacia la autoridad institucional en los estudiantes adolescentes.

Actitud

La actitud es una tendencia psicológica que se expresa en la evaluación de un objeto o de una actividad particular con algún grado a favor o en contra (Guitart, 2002). Villoro (2008) hace una cronología sobre las distintas definiciones del concepto actitud a lo largo de la historia: a) la actitud se refiere a una predisposición aprendida a responder a un objeto dado de una manera consistentemente favorable o desfavorable (Thurstone (1928); b) la actitud es un estado mental o neuronal de disposición, organizada mediante la experiencia que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos o situaciones con los que está relacionado (Allport, 1935); la actitud es una organización relativamente duradera de creencias sobre un objeto o situación, que predispone a responder de alguna manera preferencial (Rokeach, 1968).

Las actitudes cumplen funciones relevantes y guían las acciones en la vida de las personas. Hogg y Vaughan (2008) aclaran que hay diversas clases de actitudes, y cada una cumple una función diferente:

- Son referentes del conocimiento de las persona.
- Instrumentales, cumplen medios para alcanzar un fin u objetivo.
- Defensas yoicas, son elementos de protección para la autoestima del individuo.
- Expresan valores, permiten a las personas que presenten, identifiquen y definan valores de manera singular.

Los componentes que configuran la actitud juegan un papel importante para entender, medir y planificar la modificación de ésta. Entre los modelos que han tenido mayor impacto en la explicación de los componentes de las actitudes ha sido “el modelo tridimensional”, el cual explica que las actitudes están formadas por tres componentes; cognitivo, evaluativo y conductual. Worchel y cols. (2002) definen en qué consiste cada componente y cuáles son las teorías que las respaldan:

- El componente cognitivo se refiere a las creencias acerca del objeto. Se basa en la teoría de la acción razonada, supone que somos racionales y deliberados, que nos formamos de actitudes acerca del objeto basadas en nuestras principales creencias sobre sus características. Desarrollamos creencias acerca de los objetos a partir de la experiencia directa con ellos y de la información indirecta que

proviene de padres, compañeros, instituciones sociales y medios de comunicación.

- El componente evaluativo son los sentimientos positivos o negativos hacia el objeto. A menudo evaluamos un objeto con base en los sentimientos que nos despierta. Esta idea se sostiene en la teoría sobre el efecto de la exposición pura, el cual consiste en que la sola exposición a un estímulo incrementa nuestra atracción por él. Otro proceso por el que el afecto se vincula a un objeto es el condicionamiento clásico, que ocurre cuando un estímulo comienza a evocar una respuesta al parearse con el estímulo que la genera “naturalmente”.
- El Componente conductual es la predisposición a actuar de determinada manera delante del objeto. Se fundamenta en la teoría de la autopercepción cuya premisa es que el individuo deduce que prefiere (o no) un objeto porque ha tenido un comportamiento favorable (u opuesto) hacia éste en el pasado.

Diferentes aproximaciones cognitivas, proponen que las actitudes están estructuradas jerárquicamente, configuran y determinan el sistema cognitivo del sujeto. El vínculo de las actitudes entre sí y con otros factores cognitivos (valores, creencias, etc.) quiere indicar que un cambio en las actitudes implica a menudo una reestructuración global cognitiva de la persona, y por eso suele ser tan costoso hacerlo. Estas dimensiones se definen por referencia unas a otras y no de manera independiente (Pallí y Martínez, 2004).

Garrido y Álvaro (2007) señalan que la teoría del equilibrio y la teoría de la disonancia cognitiva estimularon el interés por el fenómeno de que la gente se esfuerza por ser internamente coherente en sus creencias. El postulado básico de la teoría del equilibrio es que las relaciones interpersonales tienden a un estado de equilibrio. El quiebre de dicho equilibrio provoca un estado de tensión que la persona tiende a reducir mediante cambios introducidos a través de la acción o de una reorganización cognitiva. La teoría de la disonancia cognitiva descansa sobre el supuesto de que la persona tiende a permanecer en una situación de equilibrio o consistencia interna. Las opiniones y actitudes de una persona son consonantes unas con otras y que las creencias que una persona tiene tienden a ser consistentes con lo que hace. La disonancia cognitiva es, por tanto, aquella situación en que la persona percibe la existencia de una contradicción entre dos elementos de cognición.

Orientación y formación de la actitud hacia la autoridad institucional en los adolescentes

Se entiende por “autoridad institucional” a todos aquellos roles sociales sobre cuyo derecho a ejercer autoridad en determinados contextos relacionales parece existir un amplio consenso social; y así, en mayor o menor medida, quedan incluidos en la categoría de autoridades institucionales el ejército, la policía, la ley, los profesores, los padres o los médicos y otros profesionales (Molpeceres, Llinares, Bernand, 1999). Para Prada (2003), la autoridad, a diferencia del poder, requiere un código compartido de valores en los que se reconoce el derecho a mandar y el deber de obedecer. La escuela se caracteriza por ser una institución vertical donde el profesor desempeña la autoridad legal-racional que puede, por tanto, ser o no legitimada por sus alumnos. A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones, en la escuela la autoridad formal del profesor raras veces resulta de una negociación explícita entre las partes, más bien este proceso ocurre de una manera más implícita: los alumnos ponen a prueba los límites y aceptan en diferentes grados la autoridad que representa el profesor.

Durante el desarrollo del individuo, las actitudes se aprenden y surgen mediante las relaciones sociales significativas que tiene lugar en estas etapas y de sus experiencias en un contexto determinado.

Guitart (2002) clasifica en cuatro los procesos de aprendizaje actitudinal:

- La experiencia de la persona en relación con el objeto de la actitud y la observación de las consecuencias de las propias acciones. La persona aprende y/o cambia sus actitudes en el momento en que, a partir de su experiencia directa con el objeto actitudinal, comprueba los resultados positivos o negativos de sus acciones o de las implicaciones personales con el objeto.
- La observación de las demás personas. Aquí el aprendizaje se produce mediante la información que proporciona la observación de las acciones de las demás personas y de las consecuencias de sus acciones.
- La participación guiada. En él, el niño o adolescente lleva a cabo el aprendizaje de sus actividades ayudado por las personas adultas. En este proceso la persona adulta utiliza palabras para dirigir las acciones del aprendiz y conseguir su aprobación.

- La instrucción directa, en el que la participación del aprendiz para escoger y elaborar su actitud está muy limitada. En este proceso, las personas adultas explicitan claramente qué actitudes y qué conductas quieren que adopte el aprendiz y utilizan permios, castigos o materiales para que la persona lleve a cabo el aprendizaje.

En la adolescencia la capacidad para sostener un conjunto organizado de actitudes hacia el centro escolar ha sido explicada como el resultado del desarrollo creciente del pensamiento abstracto del individuo. Es posible afirmar que la correlación entre actitudes hacia la escuela y actitudes hacia el sistema social en general, debe atribuirse al hecho de que la actividad educativa es la primera experiencia prolongada con una institución, y por ello constituye la base para la comprensión de los otros sistemas burocráticos (García, 2004). Molpeceres, Llinares, Bernand (1999) señalan que en esta etapa surgen dos elementos fundamentales que afectan a la percepción diferencial de las figuras de autoridad: a) el grado de contacto interpersonal o de distancia social entre el adolescente y la figura de autoridad; y b) las distintas racionalidades o fuentes de legitimidad en las cuales se fundamenta el ejercicio de autoridad.

Estévez, Murgui, Moreno y Musito (2007) indican que en la institución escolar los adolescentes con problemas de conducta violenta muestran normalmente interacciones más negativas con sus profesores, quienes, además, informan de expectativas menos favorables hacia esos alumnos. Estos adolescentes también suelen presentar un autoconcepto escolar negativo y actitudes más desfavorables hacia la autoridad institucional como la policía, la escuela y el profesorado. También se ha identificado que la actitud hacia la escuela ejerce un doble efecto en la conducta violenta: cuando esta actitud es positiva protege al adolescente de la participación en actos violentos, pero cuando es negativa constituye un factor de riesgo en la expresión de estas conductas (Martínez, 2009).

Los adolescentes elaboran representaciones de las figuras de autoridad informales (padre, madre, etc.) y formales (maestro, policía, etc.). Es posible que los problemas de comunicación con el padre y la madre como principales figuras de autoridad informal influyan en el desarrollo de una actitud negativa hacia otras figuras de autoridad formal como la policía y los profesores, y que esta actitud incida a su vez

en la conducta violenta del adolescente (Emler y Reicher, 2005). De manera análoga, la relación que el adolescente tenga en la escuela con los profesores constituye la base para la comprensión de otros sistemas burocráticos, de otras figuras formales y de su orientación hacia las normas (Martínez, 2009).

Analizando las distintas entidades de autoridad, Thornberry (1996) (citado en García, 2004) señala que el tipo de vínculo que el adolescente presenta con los ámbitos familiar y escolar —padres y profesores—, es el predictor más relevante para dar cuenta de la implicación de éste en conductas disruptivas o delictivas. Por tanto, la escuela y los profesores —como representantes de una institución de carácter formal— pueden tener un gran valor predictivo en relación con la orientación a las normas legales en general. Por este motivo, el juicio moral que se haga sobre el profesor será crucial para la orientación hacia las normas formales y la inclinación hacia comportamientos transgresores de las mismas.

Normas jurídicas y sociales como bases de respeto hacia la autoridad institucional

Las normas son principios sociales que regulan la acción de los individuos en el interior de un sistema, indicando qué acciones son deseables y cuáles no en cada papel y situaciones concretas (Ibáñez, 2004). Los seres humanos, en la vida diaria, se encuentran sujetos a diversas clases de normas que regulan su conducta dentro de un grupo, comunidad y contextos específicos, estas normas las podemos clasificar en dos tipos; normas jurídicas y normas sociales.

Normas jurídicas o legales

La norma jurídica es un enunciado que establece la forma en que ha de ordenarse una relación social determinada, es decir una relación entre dos o más personas. Esto se logra fijando la conducta que han de observar entre sí esas personas dentro de la relación contemplada o fijando las consecuencias punitivas de la conducta inadecuada. Se define como todo precepto general cuyo fin es ordenar la convivencia de la comunidad, y cuya observancia puede ser impuesta coactivamente por el poder directivo de aquellas (Vila-Coro, 2010). De acuerdo con Meade (2007) sus características principales son:

- Heterónomas, porque son impuestas por los órganos estatales a los miembros de la población que gobiernan;

- Externas, pues lo que determina si se cumplen o no son acciones externas;
- Bilaterales, porque existen personas que tienen derecho a demandar y exigir su cumplimiento,
- Coercibles, pues en éstas la fuerza estatal respalda y está facultada para obligar al cumplimiento de las mismas.

Para Vila-Coro (2010) las normas jurídicas positivas ordenan las relaciones amparadas por la amenaza de una sanción. Se aplican coactivamente, emanan y están respaldadas por el Estado que dispone de los órganos y los medios necesarios para hacerlas complejas. No se trata sólo de dar unas pautas de comportamiento sino de prescribir conductas en las relaciones de alteridad, que deben subordinarse a unos valores que justifican el recurso a la coacción del Estado: la obligatoriedad caracteriza lo jurídico, las leyes que no se construyen sobre valores extrajurídicos, es decir morales, no son propiamente leyes sino apariencia de leyes. Por lo tanto estas normas tienen como objetivo la regulación de la conducta de los demás, a fin de organizar la vida social al prevenir los conflictos y dar las bases para su solución (Meade, 2007).

Las normas jurídicas se distinguen por su exactitud formal, es decir precisión, carácter detallado y naturaleza categórica; la exactitud de su contenido llega a tal punto que sólo existen en una expresión formalmente consolidada. Las normas legales se concretan en el sentido de que no dependen de la voluntad de las personas individuales, incluyendo los representantes de las clases dominantes, y se aplican a todas las partes de un tipo dado de relación, sin importar la actitud subjetiva de los hombres ni si las aprueban (Yavich, 1985).

Normas sociales

Coll (1994) señala que las normas sociales son patrones de conducta compartidos por un grupo social y representan las expectativas que las personas tienen sobre cuál será el comportamiento de las otras personas y sobre su propio comportamiento. Tienen como función mantener la cohesión a través de un control social informal, ya que éstas no están escritas pero son comprendidas por todos y se caracterizan por ser particulares, ya que solamente rigen en ciertos ámbitos o grupos determinados.

Para Goffman (1979) una norma social es el tipo de guía de acción que se ve apoyada por sanciones sociales negativas que establecen penas por la infracción y

positivas que establecen recompensas por el cumplimiento ejemplar. No se pretende que el significado de esas recompensas y esas penas resida en su valor intrínseco sustantivo, sino en lo que proclaman acerca de la condición moral del actor.

Dentro de las normas sociales encontramos dos subtipos que estructuran y dan soporte a una norma social, como son;

- Normas morales. Meade (2007) menciona que este tipo de norma deriva del orden moral, tiene como finalidad orientar al hombre hacia el bien, invitándolo a practicarlo, encausando sus acciones negativas en acciones positivas. La moral está formada por normas individuales o sociales rectoras de la conducta humana, mismas que indican cuales son las acciones buenas o malas para realizarlas o no realizarlas. Estas normas se caracterizan por ser: a) Autónomas, porque la persona misma las dicta o establece; b) Internas, porque lo que importa es la intención del acto calificado por la conciencia del individuo; c) Unilaterales, porque es la persona misma quien determina si se cumple y; d) Incoercibles, porque no existe fuerza estatal alguna que las pueda hacer cumplir.
- Normas convencionales Para Ponce (2006) este tipo de norma se establece en virtud de precedentes o por costumbres culturales, tienen su origen en el comportamiento de la sociedad y cambian según el lugar y el tiempo. Tienen por objeto hacer más llevadera la convivencia en sociedad, además de limar asperezas o evitar situaciones bochornosas. Dichas normas son: a) Heterónomas, pues son establecidas por la sociedad; b) Externas, porque lo que se toma en cuenta es la conducta exterior de la persona; c) Unilaterales, pues las mismas no facultan a persona alguna para exigir que se cumplan y; d) Incoercibles, ya que no existe fuerza estatal que pueda exigir su cumplimiento.

Importancia de las normas como forma de regulación de la conducta violenta

Los seres humanos viven en sociedad y conforman comunidades, lo que implica un permanente contacto con los otros. Para que la convivencia sea permanente, es necesario establecer ciertas normas o reglamentos que regulen el comportamiento de los sujetos sobre lo que socialmente se ha consensuado como valioso. La existencia de normas supone obligaciones del sujeto hacia la comunidad y de la comunidad hacia el sujeto para garantizar aquellos derechos que le permitan vivir conforme a su dignidad (Yáñez y Galaz, 2011).

Para Arias (en Morales, 2007) las normas son elementos fundamentales en la regulación de las relaciones y funcionamiento social. Respecto a la agresión las normas cumplen diversas funciones:

- En primer lugar, las normas establecen un marco común de reglas que guían las interacciones y determinan las consecuencias de su incumplimiento. Estas condiciones permiten que las relaciones sean más predecibles y confrontables para los participantes haciendo más favorable la cooperación, frente a un contexto sin normas en el que es más probable la competición y la lucha.
- En segundo lugar, las normas tienen un valor moral prescriptivo por el que se concretan las obligaciones, derechos y privilegios que gobiernan la conducta y, al compartirlas, actúan como un marco de referencia que las personas presuponen cuando interactúan.

Las conductas agresivas son reguladas por las normas sociales, lo que explica las grandes diferencias que existen entre las distintas culturas en las tendencias a manifestar agresión en la propia sociedad y en sus relaciones con otras culturas. Las sociedades difieren en su tendencia a manifestar agresión en las relaciones que mantienen con otras sociedades o en su tendencia a manifestar agresión dentro de sus propias fronteras. Por lo que dentro de una misma sociedad coexisten diversos códigos o normas de violencia, y como consecuencia, determinados grupos dentro de una misma sociedad son más propensos que otros a manifestar agresión (Arias en Morales, 2007). Sin embargo, en nuestra sociedad globalizada la permisividad y “naturalización” de la violencia en los centros escolares se vuelve un hecho habitual. Un niño que ejerce violencia y que carece de normas para regular su conducta es un foco de alerta al que debe prestársele mayor atención, ya que podría desarrollar trastornos antisociales de la personalidad y a la larga no poder adaptarse a las normas y reglas sociales, lo que eventualmente le conduciría a cometer actos que ameriten una detención o castigo mayor (Cabezas, 2007).

Suárez (2008) menciona que los adolescentes no están aprendiendo las consecuencias que trae consigo el incumplimiento de las normas tanto sociales como jurídicas y mucho menos la forma correcta de solucionar sus conflictos. Los datos obtenidos de la Encuesta Nacional de Cultura Constitucional: legalidad, legitimidad de las instituciones y rediseño del Estado (IFE-IIJ-UNAM, 2011) indican que el 55.9% de

la población está de acuerdo con que las leyes tienen que cumplirse estrictamente si queremos conservar nuestra forma de vida. Sin embargo, el 44.1% no lo aceptaría en su totalidad. Sobre todo resalta el desconocimiento que tiene la población de la Constitución Mexicana, no obstante, se afirma la necesidad de su observancia y respeto. Por último la percepción del respeto a la constitución en el país es negativa, igualmente lo es su cumplimiento.

Construcción de las normas y valores en la escuela

Para Coll (1999) en la escuela, los alumnos han de incorporar un conjunto de normas y reglas que permitan el funcionamiento del centro educativo en general y del aula en concreto y que les ayude a tener el orden y la disciplina, que son los primeros pasos para reestructurar una sociedad, no lo es menos un hogar apacible donde todos y cada uno de sus miembros encuentren el equilibrio psicológico y el ámbito afectivo que les permita construir su autoestima. Los niños y adolescentes se impregnan emocionalmente del ambiente en el que crecen.

La normatividad escolar está constituida por un conjunto de normas o, simplemente reglas externas de carácter obligatorio, que operan como marco de referencia y orientan el comportamiento de la escuela y, en este sentido, son portadoras de valores (Boggino, 2005). García (2002) menciona que la normatividad orienta y regula el comportamiento en la escuela y está constituida por contenidos diversos, como son:

- El marco jurídico-político establecido por el Estado, que señala las metas y fines del sistema educativo nacional y su operacionalización en la normatividad formulada en los objetivos por grado, áreas y temas de los planteamientos curriculares.
- La normatividad explícita en el reglamento interno de las escuelas indica las normas que hacen referencia a asistencia, puntualidad, orden, disciplina, higiene, celebración de fechas patrias, formas y rituales que deben cubrir las ceremonias, así como también las obligaciones y derechos de los participantes en la práctica escolar.
- La normatividad de las “reglas del juego” implícitas y formalizadas a través de la experiencia cotidiana

Parra (2003) indica que la escuela tiene como función específica transmitir e inculcar; es decir, formar en determinados valores. Entonces, la escuela como institución debe transmitir un marco valorativo congruente con la legislación, en cuanto ámbito donde se establecen cuales son los valores considerados socialmente, legítimos, y con la política educativa, en tanto expresión de una jerarquía particular acorde con la función socializadora de la escuela y las necesidades de la coyuntura nacional, y con el marco legislativo y filosófico que fundamenta el quehacer educativo de la sociedad en cuestión. Sin embargo, actualmente los adolescentes carecen de oportunidades, modelos y límites claros para su desarrollo seguro. Esta carencia genera reacciones de resentimiento, de violencia y de desacato a una sociedad que los ignora o les teme. El clima familiar y escolar mejora y educa cuando (Castro, 2009):

- Las normas están claramente definidas, los adultos ejercen la autoridad positiva y afectivamente, y se comportan de manera coherente con ellas, permitiendo a los niños participar en su definición.
- Las faltas graves no quedan impunes, ya que la no intervención, se interpreta como un apoyo implícito al comportamiento incorrecto.
- La disciplina constructiva busca favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales.
- El respeto a los límites es acompañado por la enseñanza de conductas alternativas.
- La disciplina ayuda a ponerse en el lugar de aquellos a los que se les ha hecho daño. Sentir empatía hacia los demás, es uno de los motores del desarrollo socio-emocional.
- No se finaliza con el castigo o la sanción, sino que aún se debe reparar y corregir el daño producido.

Estudios sobre la relación entre disciplina y violencia han encontrado que cuando existe un sistema de disciplina claro y consistente se obtienen múltiples beneficios. Por un lado, se propicia un clima que favorece el trabajo armónico de los docentes con su grupo, así como entre el personal docente y con el equipo directivo. Por otro, la existencia de reglas claras orienta a los miembros de la escuela sobre las conductas que son aceptadas y las que no, así como las sanciones a las que pueden

hacerse acreedores, favoreciendo con ello la disminución de conductas de indisciplina por parte de los alumnos (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

La manera como los alumnos entienden las reglas está ligada a su desarrollo moral y cognitivo y a sus experiencias previas, a partir de las cuales han construido sus nociones de norma, justicia, bien y mal. Los más pequeños entienden las reglas como una prohibición establecida por los adultos, aunque gradualmente van comprendiendo que son acuerdos para la convivencia y que todas las personas podemos participar en su definición (Conde, 2004).

Boggino (2005) sugiere que el aprendizaje de las normas sociales y valores, supone que los alumnos discutan e intercambien sus puntos de vista sobre cada uno de los temas o problemáticas en el marco del respeto mutuo, así como poder compartir conocimientos y negociar significados en el marco de la cooperación y que cada alumno pueda decidir por sí mismo en virtud de sus propias convicciones sin que la tarea esté mediada por coacción alguna. Conde (2004) puntualiza que el reglamento general de la escuela como el del aula son instrumentos poderosos para la formación de una cultura de legalidad. En ellos no sólo se señalan los derechos y deberes de los miembros de la comunidad escolar sino que se establecen los principios de las relaciones entre pares y con figuras de autoridad. Por ello, en la educación ciudadana es imprescindible asegurar la participación del alumnado, el profesorado y los padres de familia en el conocimiento, actualización y definición de las reglas escolares.

En el Distrito Federal se promulgó el 31 de Enero de 2012 la *“Ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar del Distrito Federal”* cuya finalidad es promover y desarrollar en todos los integrantes de la comunidad educativa los principios y elementos que constituyen una sana convivencia escolar, con especial énfasis en la prevención de toda clase de conducta violenta o agresiva en el centro educativo.

CAPITULO 3. VIOLENCIA ESCOLAR

La violencia en la escuela es un fenómeno que a partir de los años setenta empieza a presentarse en las agendas de investigación en países desarrollados como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido. Actualmente el tema se ha generalizado en los países latinoamericanos ante el incremento de las manifestaciones conflictivas, agresivas o disruptivas en la escuela por parte de los alumnos –y con más énfasis en ciertos niveles educativos, por parte también de los docentes (Aguilera, Muñoz, Orozco, 2007).

En México, la incidencia de violencia escolar ha aumentado en los últimos años, el informe de la CNDH (La Jornada, 30 de Julio 2012) estima que 4 de cada 10 alumnos entre los 6 y 12 años de edad han sufrido algún tipo de agresión. En las escuelas 44.6% de hombres y 26.2 % de mujeres han insultado a alguien; en tanto que 6.6% de niñas y 14.8% de varones han golpeado en alguna ocasión a sus compañeros.

A nivel secundaria, el informe “El aprendizaje en tercero de secundaria del Instituto Nacional de Evaluación Educativa” precisa que la mayoría de los estudiantes (más del 50%) reportan un nivel medio de violencia escolar, siendo los casos de adicción a sustancias tóxicas, portación de armas de fuego y peleas a golpes dentro de los planteles los de mayor frecuencia. Por su parte, en opinión de los alumnos, las escuelas técnicas y generales muestran índices de violencia muy cercanos, mientras que en las escuelas privadas y telesecundarias, la incidencia es de menor frecuencia. Además se observa que Baja California, Distrito Federal, Quintana Roo, Estado de México y Chihuahua se encuentran entre los estados con mayores niveles de violencia escolar (Sánchez y Andrade, 2009).

En el Distrito Federal, los datos del “Estudio Exploratorio sobre Maltrato e Intimidación entre compañeros y compañeras” (SE-GDF, 2009), informa que el 92% de los encuestados han estado frente al fenómeno etiquetado como “bullying”. En la población a nivel secundaria los principales motivos por los cuales los jóvenes suelen ser molestados son los siguientes; los demás gozan al hacerlo (28%), no sé el motivo (21%), por broma (15%). Ante esta problemática las autoridades educativas del gobierno del Distrito Federal han implementado programas de prevención e intervención dentro de las instituciones educativas como es la campaña de “Escuelas sin Violencia”. Sin embargo, muchos de los programas implementados tienden a considerar

únicamente la conducta problema y no la sitúan dentro del contexto social y cultural en que se engendra.

Para un análisis más preciso del fenómeno de violencia escolar, es importante definir en qué consiste y cuáles son los principales elementos que la integran. Fernández (2003) considera violencia escolar cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad escolar, ya sea un adulto o un igual. Identifica las principales expresiones de violencia, como son:

- La violencia física puede tomar forma de pelea, agresión con algún objeto o simplemente un daño físico sin importancia aparentemente.
- La violencia verbal se refiere a amenazas, insultos, motes y expresiones dañinas. Esta es sin duda la más usual y por ello la más repetida y visceral.
- La violencia psicológica a menudo pasa desapercibida y se refiere a “juegos” psicológicos, chantajes, reírse de, sembrar rumores, asilamiento y rechazo, como elementos más usuales.

Otra manifestación es la violencia sexual. Hay pocos datos sobre este problema, que por regla general pasa inadvertido. Es un tipo de violencia “invisible”, que sufre más la población femenina que la masculina y que, por lo común, se concreta en hostigamientos, en tocamientos y, en menor medida, en violaciones (Martínez, 2005).

Castro (2009) clasifica tres modalidades que adopta la violencia escolar: la violencia del profesor contra el alumno; la del alumno contra el profesor; finalmente, la tercera modalidad es la violencia entre compañeros. A continuación expondremos cada una de ellas.

La violencia de profesor contra el alumno

Castro (2009) menciona que los docentes pueden jugar un papel fundamental en el desarrollo de un clima hostil a nivel institucional en el aula. A pesar de que “las relaciones de poder” basadas en el autoritarismo han sido cuestionadas y en muchos casos modificadas en lo fundamental, aún predomina una tradición punitiva, dominante, basada en el ejercicio del poder autoritario e incluso disfrazado en ocasiones como democracia.

Gómez (2005) indica que de manera formal o informal, la escuela posee todo un discurso de poder, es decir, de la forma en que se establecen las relaciones asimétricas entre los profesores y los alumnos. Esta situación es lo que se denomina violencia sistémica y se produce cuando en forma involuntaria autoridades bienintencionadas aplican procedimientos y prácticas que dañan seriamente el desarrollo de los alumnos. Una de las características de la violencia sistémica es que no existe nadie a quien culpar (Castro, 2009).

Ross Epp y Watkinson (1999) señalan la práctica pedagógica y el castigo como fuentes de la violencia sistémica:

- La práctica pedagógica. La práctica pedagógica implementada en los centros educativos tiene una influencia directa en la violencia escolar (Ortega, 2010). Por ello, Imberti (2001) sugiere que la fisonomía de la violencia en la escuela fue presentando distintas facetas: castigos corporales a los incorregibles, miedo o amenaza a los niños, imposición de contenidos, maneras de estudiar, así como destierro de información o culturas populares que resultaban inconvenientes de mostrar. Ejemplo de ello son el señalamiento de rasgos, vacíos, deficiencias y defectos que el profesor hace del alumno en público o privado, o las correcciones antipedagógicas al estudiante como hacer caer en la cuenta de los errores de una manera negativa y poco formativa, ya que el error es considerado como un mal acto y no como un evento susceptibles de aprendizaje y mejora. La práctica de ridiculizar frente a los compañeros como son el regaño o “cantaleta” permanentes, las clasificaciones o tipificaciones de los estudiantes buenos y malos, adelantados y atrasados, disciplinados o indisciplinados genera discriminación y el efecto Pigmalión donde el estudiante termina siendo y actuando según la expectativa generada sobre él (Camargo, 1996).
- El castigo. Las autoridades educativas deben analizar el uso del castigo como recurso disciplinario cuando se transgreden las normas escolares para evitar incurrir en abusos que en lugar de solucionar la conducta problemática la empeore. Castro (2009) afirma que generalmente en los casos donde las faltas son leves se prioriza el diálogo, es a partir de que las faltas se agravan cuando las posibilidades de elegir formas de corrección positivas quedan reducidas; así, en numerosas instituciones, el único castigo suele ser el alejamiento temporal o definitivo del alumno.

Ross Epp y Watkinson (1999) mencionan que el poder castigar físicamente a los individuos ha disminuido a medida que las diferentes jurisdicciones escolares han adoptado políticas en su contra. Sin embargo, permanece el derecho a castigar, y los niños siguen siendo castigados públicamente y estando sujetos a otras formas de humillación. Sin embargo, la vieja combinación de vigilancia y castigo, aunque haya adoptado formas más sutiles sigue estando presente en algunas escuelas por medio de amenazas, de insinuaciones y de sanciones de distinta naturaleza (exclusión de actividades, malas notas, desprestigio y humillación del alumno).

Martínez (2005) propone que el ejercicio de la autoridad docente debe huir siempre de estos recursos de presión y de punición. En el campo escolar, tan oscuras vías disciplinarias deben ser sustituidas por el fomento de la competencia social y por las normas razonadas.

La violencia de alumno contra el profesor

La otra cara de la moneda es el abuso ejercido de alumnos hacia profesores. Castro (2009) señala que el dominio que ejercían los docentes en la escuela y la procurada sumisión de los alumnos parece haberse invertido en algunas sociedades en la misma medida que se alteró la relación padre-hijo. La violencia del alumno hacia el docente parece tener especial intensidad en los niveles de secundaria.

Los comportamientos clasificados como disruptivos son los más representativos de este tipo de violencia escolar (alumnos contra docentes). Consiste en conductas aisladas y al mismo tiempo persistentes, que manifiestan constantemente algunos alumnos en el aula –en ocasiones una mayoría– y que, en su conjunto, podrían calificarse de boicot permanente al trabajo del profesor, al desarrollo de la actividad del aula, y al trabajo de los demás alumnos, estas conductas pueden ser: faltas de puntualidad, cuchicheos, risas, provocaciones constantes al profesor, comentarios hirientes en voz alta acerca del profesor, de un compañero o de la propia tarea, insultos, pequeñas peleas y robos, y en definitiva desafíos de todo tipo a las normas de convivencia dentro del aula (FECCO, 2001).

Otra modalidad es el vandalismo y daños materiales. Actos de destrucción hacia las instalaciones escolares como son; mesas, cristales, paredes y armarios destrozados; grafitis obscenos, amenazantes o insultantes, quema de libros, etcétera (Martínez, 2005).

Según Fernández (2003) esta escalada de conflicto puede desembocar en que el profesor reciba agresiones, insultos o amenazas. Por su parte, Ortiz (1995) indica que estos actos pueden concluir en consecuencias graves para los profesores, ya que pueden empeorar significativamente sus condiciones de trabajo incapacitándolos a replantearse su identidad profesional, todo ello sin hablar de las repercusiones en su salud y vida personal.

Para finalizar, los dos tipos de violencia escolar antes mencionados que involucran a docentes y alumnos, se convierte en una lucha de poder de ambos lados, donde las jerarquías y límites se pierden. Jiménez y Payá (2011) señalan que esta situación se convierte en una lucha interminable entre instituciones y sujetos, a veces pretendiendo agotar hasta la mínima expresión a los individuos, y otras tantas estos últimos rebelándose en contra de las normas, roles, pautas y regularidades que le son exigidas.

La violencia de alumno contra alumno (maltrato entre escolares “bullying”)

Díaz (2005) señala que en la última década se ha incrementado mucho la toma de conciencia respecto a un problema que es tan viejo y generalizado como la propia escuela tradicional: el acoso entre iguales.

El primero en definir este fenómeno fue Dan Olweus, para quien el maltrato por abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro u otra (en DGOACE, 2005).

Para que estas agresiones puedan ser consideradas abuso o maltrato, deben reunir las siguientes características (Carbonell y Peña, 2001):

- Ha de darse una relación de dominio-indefensión, que supone la existencia de un desequilibrio de poder entre el/los agresores y las víctimas.
- La naturaleza de la agresión puede ser verbal (mofas, chistes, apodos, insultos); física (daño de tipo corporal); o psíquica (sometiendo a la víctima a presiones, humillaciones, chantajes, extorsiones, etcétera).
- Y por último, las agresiones han de perpetuarse en el tiempo.

Garaigordobil (2010) señala varios fenómenos extraños típicos en el acoso escolar, como son:

- Síndrome de negación de la instigación (banalización y trivialización de la violencia).
- Error básico de atribución (la víctima es responsable de lo que ocurre).
- Proceso de victimización secundaria del acosado, introyección de la culpa (indefensión aprendida).
- Pacto de silencio y pacto de mutua indiferencia.
- Mecanismos grupales de chivo expiatorio para restablecer el grupo y rehacer la unanimidad.

En los últimos años se ha observado un rápido desarrollo y utilización de nuevas modalidades de bullying, como son el ciberbullying y el dating violence. El ciberbullying consiste en el uso de las nuevas tecnologías de información y la comunicación, como internet (correo electrónico, mensajería instantánea, redes sociales) y el teléfono móvil, es una forma de acoso indirecto en la que ni siquiera es necesaria la identidad del agresor. El dating violence es el acoso entre parejas de adolescentes, donde prevalece el chantaje emocional, por lo que es considerado la antesala de la violencia de género (Garaigordobil, 2010).

Rodríguez, Seoane y Pereira (2006) indican que las intimidaciones no se pueden considerar parte del común y normal desarrollo del adolescente; numerosos estudios las han relacionado con problemas emocionales y de conducta y cada vez llegan más niños a consulta con cuadros diversos que tienen como trasfondo un maltrato en el colegio. Sin embargo, cabe destacar que estas manifestaciones pueden ser modos de socializar para los estudiantes ya que carecen de habilidades sociales que les ayuden a expresar afecto y comunicación. Como señala Gómez (2005), la manera de comunicarse entre los alumnos representa un verdadero problema con el que tienen que lidiar a diario los profesores. Una forma común de interactuar entre los alumnos es la de aventarse, golpearse y estar recurrentemente intimidando a los compañeros con utilizar violencia física.

En cuanto al sexo de los estudiantes, Mejía y Weiss (2011) indican que las prácticas violentas femeninas se manifiestan en formas simbólicas como insultos, miradas despectivas y chismorreos, pero también en formas físicas usualmente

consideradas estilos propiamente masculinos, como golpearse con puños cerrados y peleas concertadas.

Perfil del agresor y la víctima

Garaigordobil (2010) indica que dentro del maltrato escolar, cada una de las partes implicadas, el agresor, la víctima y el espectador, parecen reunir un perfil o una serie de características personales que están asociadas con el mantenimiento de esas conductas. Diversas investigaciones se han centrado en identificar y analizar los patrones de personalidad que muestran las víctimas y los agresores, con el objetivo de poder intervenir preventivamente con los alumnos que presentan ciertos perfiles de riesgo antes de que se impliquen en un problema de bullying.

- **Agresor.** Es quien ejerce la violencia, el abuso o el poder sobre la víctima. Sanmartín (en Serrano, 2006) identifica las siguientes características que puede tener el agresor escolar: fuerte necesidad de dominar y someter a otros estudiantes, son impulsivos e iracundos, muestra poca empatía con los estudiantes victimizados, suelen ser desafiantes y agresivos con los adultos, incluidos padres y profesores, presentan otras conductas antisociales como vandalismo, delincuencia y consumo de drogas, acostumbran ser más fuertes físicamente que el resto de compañeros en general y que las víctimas en particular y no tiene problemas especiales con su autoestima.
- **Víctimas.** Es quien sufre las agresiones. Diversos autores identifican dos tipos de víctimas; la víctima pasiva, que se caracteriza por una situación social de aislamiento, cabe considerar su escasa asertividad y su dificultad de comunicación; y la víctima activa, que se caracteriza por una situación social de aislamiento y de aguda impopularidad con una tendencia excesiva e impulsiva a actuar frente a la agresión (Díaz, 2005). Calvo y Balleste (2007) observa las siguientes diferencias entre las víctimas pasivas y las víctimas agresivas: a) El comportamiento de la víctima agresiva frecuentemente provoca al acosador y, a diferencia de la víctima pasiva que no quiere hablar sobre la intimidación que sufre, la víctima provocadora se suele quejar cuando es acosada. b) Las víctimas agresivas provocan fácilmente a otras víctimas agresivas y responden a la intimidación a la que son sometidas; mientras que las víctimas pasivas no provocan y, por lo general no responden y c) entre las víctimas provocadoras es

muy frecuente encontrar hiperactivos y niños de temperamento caliente. Generalmente las víctimas pasivas son más sensibles, cautelosas y no asertivas. Garaigordobil (2010) indica que la víctima típica padece miedo y como consecuencia tiene una infancia o adolescencia infeliz, está asociado a baja autoestima y posible fracaso escolar, tiene mayor tendencia a la depresión, puede fingir enfermedades e incluso provocarlas en su estado de estrés. La popularidad de la víctima entre sus compañeros está por debajo de su o sus agresores lo que le impide comunicarse y relacionarse con sus propios compañeros.

- El espectador. Son quienes observan los incidentes de acoso. Cuando el estudiante que es espectador omite o anima el maltrato escolar, los acosadores pueden sentirse alentados y preservar su conducta violenta. Sin embargo, la desaprobación y denuncia de esta conducta por parte del espectador disminuye la acción del acosador al percatarse, este último, de que su comportamiento no es aceptado ni tolerado por sus iguales (Beane, 2006).

Una de las características importantes de los tres actores presentados es que se vinculan con una realidad donde el “fuerte” se impone sobre el “débil”, muchos de los niños acosados intentan escapar de la situación acosando ellos también. El niño interioriza el siguiente razonamiento: para no ser víctima, no hay como ser acosador, y, como resulta que nadie o casi nadie interviene, triunfa el principio de impunidad (Castro, 2009).

En las investigaciones realizadas por Porhola y Kinney (2010), se comparó a individuos con diferentes roles en el acoso y se demostró que aquellos que han ocupado ambos roles, siendo víctimas de sus iguales, y al mismo tiempo o en momentos diferentes, también acosando a algunos de sus compañeros de clase, experimentan los problemas físicos y psicológicos más graves, seguidos por aquellos que sólo han sido víctimas y aquellos que han acosado a otros.

Ya descritos los diferentes tipos de violencia escolar que pueden suscitarse dentro del entorno educativo, hay que preguntarnos por qué surge dicho fenómeno, por lo que en el siguiente apartado expondremos las explicaciones ofrecidas por diferentes autores acerca del tema, enfocándonos principalmente en la incidencia de violencia de los alumnos(as).

Causas de la violencia escolar en alumnos y alumnas

Para poder analizar las causas de la violencia escolar en los centros educativos debemos considerar aquellos factores exógenos a la escuela, como son: a) el contexto social, b) características familiares, y c) los medios de comunicación. Por otro lado, los factores endógenos o de contacto directo con la escuela y con los alumnos, en los que se encuentran: d) convivencia escolar, e) relaciones interpersonales entre pares, y f) rasgos personales de los estudiantes en conflicto.

a) El contexto social

Para Rodríguez (2007), la violencia escolar tiene que entenderse como un fenómeno multicausal y multidimensional, donde condiciones sociales como la pobreza, el desempleo, la falta de una educación formal, el contacto con entornos violentos o los cambios de valores de la sociedad actual, cada vez más intolerantes con este tipo de conductas, juegan un papel importante para entender el fenómeno.

Castro (2005) expone que los valores y las normas definen supuestamente una comunidad; sin embargo, las condiciones familiares, locales, nacionales y mundiales no ofrecen ejemplos de convivencia fraterna y modos eficientes y válidos de resolución de conflictos. Por el contrario, se trata de desencuentros, de violencia, de corrupción que rodean la convivencia escolar. Trianes (2000) considera que, en contextos vulnerables, los niños y adolescentes están expuestos a múltiples estresores y también a contextos violentos que pueden tener una influencia en la aparición de conductas violentas individuales en la escuela.

b) Características familiares

La familia es la primera institución social donde el niño aprende las pautas para socializar, por ende, es el núcleo de toda sociedad moderna; es el primer entorno en que el niño adquiere normas de conducta y convivencia, con el cual forma su personalidad; es fundamental porque en ella aprende modelos de ajuste y adaptación personal, escolar y social (Herber y Chambi, 2009). Sin embargo, algunos modelos y características familiares actúan como factores de riesgo y vulnerabilidad en los niños, siendo el origen de muchos de los problemas de agresividad que se refleja en el entorno escolar. A continuación mencionaremos los más relevantes:

- Familias desestructuradas. Melero (1996) indica que los niños agresivos provienen de hogares donde existen continuos conflictos entre los padres, así como mutua falta de respeto entre los integrantes de la familia y donde uno o dos de los conyugues atacaba o minaba continuamente al otro.
Muchas veces estas familias tienen problemas de drogas o alcohol, conflictos de pareja, problemas de delincuencia, bajo nivel educativo, falta de afecto, abandono, maltrato y abuso hacia el niño (Herber y Chambi, 2009).
- El tipo de crianza. El tipo de crianza que elijan los padres de familia para educar a sus hijos, es un factor importante para determinar el modo de afrontar el conflicto por el que opte el niño. Herber y Chambi (2009) identificaron que niños que viven en familias muy autoritarias o punitivas aprenden que el más fuerte ejerce el poder y que no es necesario recurrir al diálogo para resolver sus conflictos. Y con niños que viven en familias muy permisivas o con disciplina inconsistente, no hay límite a sus antojos y deseos.

En cuanto a los estudiantes que están inmersos en una dinámica de “bullying”, las investigaciones realizadas por Calvo y Balleste (2007) señalan que ambos grupos (agresores y víctimas) expresan que los padres los ignoraban y vieron a su familia molesta por el conflicto planteado en la escuela y por la experiencia de la mala resolución de tal conflicto. También identificaron similitudes entre las familias de las víctimas y de los acosadores, y a su vez se encontraron diferencias importantes entre los niños acosadores:

- Las familias de los acosadores utilizaban una filosofía autoritaria para relacionarse con sus hijos en mayor proporción que los padres de niños que eran victimizados.
- Las familias de los acosadores parecen mostrar más sentimientos negativos hacia sus hijos, y con mayor probabilidad critican su comportamiento sin proporcionar información sobre cuál es la conducta equivocada y sobre cómo debería ser realizada correctamente.

c) Los medios de comunicación

Los medios de comunicación han sido una revolución que ha transformado el estilo de vida de las personas, permitiéndoles el acceso a mayores fuentes de información y comunicación.

La televisión, el radio, el cine, el internet y los videojuegos son los medios principales donde encontramos altos niveles de contenido violento. Principalmente es en la televisión donde los niños obtienen una socialización continua de las actitudes, valores y conductas que tiene ante ellos. En los últimos años la violencia televisiva se ha vuelto más intensa y las escenas violentas a menudo están conectadas con humor, ocasionando que la línea entre los “buenos” y “malos” se difumine. De este modo, los niños asimilan el mensaje de que una agresión es un comportamiento apropiado para la obtención de sus propósitos, fines o metas, pudiendo imitar esta conducta agresiva televisada (Latorre y Muñoz, 2001).

Imberti (2001) indica que para los niños que viven esta realidad desde pequeños se vuelve natural la sensación de peligro en las calles, como se vuelve natural la conexión con el exterior a través de la televisión. Esto promueve un alejamiento de la naturaleza, del contacto con el vecino y la progresiva ausencia de vínculos afectivos.

d) Convivencia escolar

Como se mencionó en el anterior capítulo, la convivencia escolar es un factor protector de prevención e intervención en la violencia escolar. Para Camargo (1996) las formas rígidas y autoritarias que la escuela emplea para organizarse, administrarse y gestionarse se convierten en posibles modelos de aprendizajes para la violencia y, por tanto, comprometen su estructura jerárquica, sus formas y canales de comunicación, sus normas, reglamentos y manuales de convivencia.

e) Relaciones interpersonales

La calidad de las relaciones entre iguales es un factor importante en la manifestación de violencia escolar. Los pares proporcionan un contexto de aprendizaje y desarrollo de habilidades para las relaciones interpersonales. Cuando la violencia escolar se da en grupos de pares, encontramos ciertos mecanismos socio-psicológicos, que influyen en cada integrante para que se una a la acción, como son; el contagio social, control e inhibición deficientes ante tendencias agresivas, responsabilidad difusa y cambios cognitivos graduales en la percepción del acoso y de la víctima. Todos estos mecanismos pueden contribuir a una comprensión o explicación de por qué ciertos

estudiantes que normalmente son amables y no violentos participan en conductas de acoso sin mostrar grandes dudas o escrúpulos (Sanmartín en Serrano, 2006).

Porhola y Kinney (2010) identifica los siguientes aspectos para entender el maltrato escolar entre iguales:

- Seguimiento de un modelo de comportamiento. El acoso puede ser el resultado de que los estudiantes sigan el modelo de conducta de una persona a la que admiran y que tengan poco control sobre sus propias tendencias agresivas tras observar que el comportamiento negativo de un acosador se ve recompensado en vez de castigado por sus iguales, profesores o padres. Continuos ataques y comentarios hirientes dirigidos a un estudiante en particular pueden cambiar el modo en que los demás testigos perciben a ese estudiante y eso puede dar lugar a que los adolescentes tengan una mayor tendencia a ver a la víctima del acoso como una persona de menor o de ningún valor. Además, acto seguido, cuando todo el grupo está involucrado en el acoso, se produce una difusión de la responsabilidad individual y el grupo puede acabar aprobando una decisión que ningún miembro habría aprobado por sí solo.
- Pensamiento del grupo. Se basa en las nociones de cómo piensa el grupo como tal, es que el grupo sigue el ejemplo del acosador porque sus miembros tienen miedo de convertirse en víctimas si se resisten al acoso.
- Percepciones parciales de la víctima o víctimas. La percepción que tiene el grupo de la víctima como un enemigo. Esta percepción puede ser completamente irracional y no tener nada que ver con el comportamiento de la víctima.
- Normas de la escuela y jerarquía de estatus entre los estudiantes. Basándonos en las normas y el estatus, vemos que el acoso ocurre más comúnmente en situaciones en las que las normas del grupo referentes al acoso son positivas y el acoso se considera aceptable.

f) Rasgos personales de los alumnos en conflicto

Para Trianes (2000) entre las variables psicológicas que se relacionan con la conducta agresiva en niños y adolescentes se encuentran tres: la impulsividad, el locus de control externo y la falta de empatía.

- Impulsividad. Se define como una falta de control del impulso que lleva a actuar y decir cosas sin pensar. En investigaciones se ha encontrado que la impulsividad es uno de los seis predictores más importantes de la agresión en niños entre las edades de 8 a 10 años.
- Empatía. La empatía es una respuesta emocional que resulta del reconocimiento del estado emocional de otra persona y de su condición, y consiste en sentir un estado emocional similar al percibido en la otra persona.
- Locus de control. Sus relaciones con la conducta agresiva han sido el objetivo de muchos trabajos de investigación que encuentran que los sujetos en los que predomina un control interno muestran menos conducta agresiva que aquellos en los que predomina un control externo.

Por otro lado, Serrano (2006) menciona que el grupo de rasgos incluidos bajo el membrete de “hiperactividad-impulsividad-déficit de atención” es el que aglutina los factores de personalidad más importantes para predecir el comportamiento antisocial. La impulsividad, los problemas de atención, la baja inteligencia y el escaso éxito podrían estar ligados a déficit en las funciones ejecutivas del cerebro y a déficit neurológicos, que a su vez estarían asociados al comportamiento antisocial y a la violencia juvenil.

Para Latorre y Muñoz (2001), algunos niños pueden estar actuando de forma agresiva porque carecen del repertorio mínimo de habilidades sociales para solucionar conflictos que se plantean en su vida diaria. Otro punto que abordan estos autores es que la diferencia que existe entre los niños agresivos y los no agresivos reside en el modo en que estos interpretan las intenciones de otros. Cuando los conflictos sociales acaban en agresión, la situación implica generalmente que un niño ha atribuido intenciones hostiles a otro y responde inmediatamente del mismo modo.

En resumen, la violencia escolar y maltrato escolar “bullying” es un problema complejo en el que intervienen diferentes factores sociales y personales, y en el que el lazo que los une es muy estrecho y los entrelaza como causantes del problema. Por tanto, se requiere que los programas de prevención e intervención tengan una visión integrativa y que contemplen todos los elementos en juego y no únicamente un solo factor.

Programas de prevención e intervención

Las investigaciones realizadas sobre programas de prevención e intervención de la violencia escolar pueden agruparse en dos tipos: las que se orientan específicamente contra el acoso entre iguales, que siguen por lo común la metodología iniciada por Olweus; y las que se plantean desde una perspectiva más amplia como programas de prevención de la violencia escolar o de la violencia en general, basadas en forma habitual en el desarrollo de habilidades sociales (Díaz, 2005).

Programas orientados al acoso escolar

- *El programa Olweus de Prevención contra el acoso* se fundamenta principalmente en las investigaciones sobre el desarrollo y modificación de los comportamientos agresivos dentro de la escuela. Estos principios se basan en la creación de un ambiente escolar, interés positivo e implicación por parte de los adultos, límites firmes ante un comportamiento inaceptable, una aplicación consistente de sanciones no punitivas por comportamientos inaceptables o violaciones de las reglas y adultos que actúen con autoridad y como modelos positivos (Olweus, 1993). El mensaje que preside el programa es la no aceptación bajo ninguna circunstancia del acoso escolar.
- *El método Pikas o método de reparto de responsabilidades*. Este programa es usado para disuadir a un grupo de agresores en su acoso hacia un compañero. Consiste en realizar 4 fases del método (Avilés, 2002): 1) Responder de forma rápida y coherente ante el maltrato; 2) Comunicar el caso, recabar información y planificar en conjunto los pasos a seguir; 3) Hablar con las y los implicados y con sus familias; y 4) Tomar medidas de desarrollo de habilidades sociales en implicados, con la finalidad de evaluar y realizar un seguimiento del caso y planificar acciones para prevenir futuros casos.

Programas orientados a la violencia escolar

En México se implementó el programa “Por una cultura de no-violencia y buen trato en comunidad educativa” (Gaceta oficial de D.F., 2011) cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento del clima escolar y la calidad educativa, mediante acciones de prevención y atención a las problemáticas relacionadas con la violencia en el entorno

escolar, a partir de la promoción de la cultura de no-violencia y buen trato, en el marco de equidad y derechos humanos de las niñas, niños y jóvenes.

En dicho programa el desarrollo de habilidades sociales es relevante en el proceso de intervención, ya que éstas son destrezas definidas por la Organización Mundial de la Salud como indispensables para una buena relación entre iguales. Estas habilidades como la empatía, la autoestima, la asertividad, el manejo de emociones y la resolución creativa de conflictos son elementos para trabajar en el aula, tanto con el personal escolar, como con los alumnos (SEPDF, 2010).

Habilidades sociales

La falta de habilidades sociales en los alumnos, puede ser un factor que insiste a los alumnos a recurrir a métodos agresivos como medio de comunicación de afectos y necesidades en su entorno. El problema radica en que dicha conducta puede ser etiquetada como violenta. Por ello la importancia de programas de intervención que fomenten habilidades sociales y proporcione elementos para una convivencia democrática.

Roca (2003) define las habilidades sociales como una serie de conductas observables, pero también de pensamientos y emociones, que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos. Entre las habilidades sociales a desarrollar dentro del programa, se encuentran:

- Empatía. La empatía es la reacción emocional congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir. Contiene los siguientes elementos relacionados con esta habilidad: a) la predilección a adoptar el punto de vista cognitivo del otro; b) la simpatía, que es la tendencia a preocuparse o sentir interés por el otro y, finalmente; c) el malestar personal que es la predisposición a sentirse intranquilo o incomodo en espacios interpersonales tensos que implican a otros y sus necesidades (Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006).
- Autoestima. La autoestima tiene que ver con la expresión de actitudes de aprobación (aceptación) con respecto a la capacidad y valor de uno mismo. Es la evaluación que hace el individuo de sí mismo y que tiende a mantenerse en el

tiempo. La autoestima tiene que ver con la competencia social, ya que influye sobre la persona en cómo se siente, piensa, aprende, se valora, se relaciona con los demás y, en definitiva, como se comporta (Peñafiel y Serrano, 2010).

- Asertividad. Es la actitud de autoafirmación y defensa de nuestros derechos personales, que incluye la expresión de nuestros sentimientos, preferencias, necesidades y opiniones, en forma adecuada, respetando, al mismo tiempo, las de los demás (Roca, 2003).
- Manejo de emociones. Se relaciona íntimamente con el concepto de inteligencia emocional, siendo la habilidad para monitorear sentimientos y emociones tanto propias como las de los y las demás, para discriminar entre ellas, regularlas y utilizar esta información como guía de nuestro pensamiento y acción. Fomentar el reconocimiento de emociones implica la toma de conciencia sobre la forma en que las emociones influyen en el propio comportamiento, para posteriormente aprender a manejarlas y responder a ella de formas más adaptativas (SEPDF, 2010).
- Resolución creativa de conflictos. Ya antes mencionado en el apartado de convivencia escolar, la solución de conflicto pretende salvar tanto las metas como las relaciones. Es posible un clima estratégico, en el que todas las personas en conflicto salgan ganando, en una solución técnicamente llamada de “ganar-ganar” (FECCO, 2001).

Las habilidades sociales se aprenden y para introducirlas en el aula Debiase, Gibbs y Budpotter (2010), formularon los siguientes pasos:

- Mostrar (modelar) la habilidad social. Que el alumno adquiera alguna noción de la habilidad.
- Poner a prueba la habilidad social (actuar). Intentar usar la habilidad que se ha mostrado por medio de imitación o haciendo representación de papeles.
- Discutir la habilidad (retroalimentación). Se obtienen comentarios sobre el ensayo con el objetivo de mejorarlo.
- Practicar la habilidad social. Perfeccionar la actuación corregida y consolidarla como hábito: generalizar el hábito por medio de la práctica en contextos cada vez más diversos y exigentes.

Los programas de prevención e intervención deben contar con las herramientas necesarias para que los centros escolares implementen medidas de atención para la mejora de la convivencia escolar, desde una visión integral, sistémica de lo que sucede, involucrando a toda la comunidad educativa.

CAPITULO 4. MÉTODO

Justificación

La violencia escolar en los adolescentes de secundarias públicas anteriormente era considerada un fenómeno hermético y habitual para los integrantes que conforman las comunidades educativas. Sin embargo, en los últimos años su incidencia ha ido en aumento, hecho que ha llamado la atención de las autoridades educativas, profesores y padres de familia. Muestra de ello son los resultados del *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras* (SE-GDF, 2009) informa que el 92% de los encuestados han sido maltratos y acosados por sus iguales, y a nivel secundaria encontramos que el 45% de la población ha recurrido a la violencia hacia sus compañeros porque son provocados, mientras que el 17% lo hace por diversión, es decir, como una forma de convivencia. Por otro lado, también está presente la violencia escolar ejercida por parte del profesor hacia el alumno como lo demuestra *La consulta infantil y juvenil* del Instituto Federal Electoral (IFE, 2012). En ella se muestra que el 18.9% de los adolescentes de 13 a 15 años afirma que su maestro(a) maltrata a algunos de sus compañeros y el 36% de estudiantes de nivel secundaria señalaron tener maestros que no escuchan y que no tratan bien a los alumnos (IFE, 2009). Sin embargo, no existe dato alguno que refiera que este maltrato, al interior de la institución educativa, se genere como algún tipo de vejación por el simple disfrute del violentador.

Los datos aportados serán de suma utilidad para profesionales de la educación, directivos, profesores, padres de familia y alumnos (estos últimos por ser los más beneficiados) para entender las interacciones y pautas de convivencia y violencia que están sucediendo dentro de la comunidad educativa. A través de un diagnóstico y la identificación de las necesidades y áreas a trabajar con los alumnos y profesores es mayor la posibilidad de crear proyectos de prevención e intervención que cuenten con las herramientas necesarias para que los centros escolares implementen medidas de atención para la mejora de la convivencia escolar, desde una visión integral, sistémica de lo que sucede, involucrando a toda la comunidad educativa. Ya que como señala Rodríguez (2007), la violencia escolar tiene que entenderse como un fenómeno multicausal y multidimensional.

De acuerdo a las razones anteriormente expuestas, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de investigación

¿Una mejor convivencia escolar y la actitud favorable hacia la autoridad institucional en los adolescentes de secundarias públicas están asociadas de manera negativa a menores niveles de percepción de violencia escolar?

Objetivo general

Analizar la asociación que existe entre una mejor convivencia escolar y la actitud favorable hacia la autoridad institucional a menores niveles de percepción de violencia escolar en adolescentes de secundarias públicas.

Objetivos específicos

- Identificar la prevalencia de la convivencia escolar y la actitud hacia la autoridad institucional, así como la percepción de violencia escolar en la población estudiada.
- Identificar las diferencias en la percepción de violencia escolar en la población estudiada, en función del sexo, edad, grado escolar y escuela.
- Analizar la asociación que tienen dimensiones que conforman la convivencia escolar, como son: percepción positiva de las normas de la escuela, adhesión del alumno a la norma, correcto empleo de la norma, actitud favorable del alumno ante el aula, buen desempeño del profesor en el aula, adecuado empleo de las sesiones de tutorías, desempeño de las funciones del jefe de grupo, ambiente cooperativo y relaciones agresivas entre alumnos, con la percepción de violencia escolar.
- Analizar la asociación que tienen dimensiones que conforman la actitud hacia la autoridad escolar en el estudiante, como son: rechazo a la autoridad escolar, adhesión a la autoridad formal y valoración parental hacia la escuela, con la percepción de violencia escolar en la institución educativa.

Tipo de Investigación

Aplicada de campo.

Hipótesis general

Existe asociación entre una mejor convivencia escolar y la actitud favorable hacia la autoridad institucional a menores niveles de percepción de violencia escolar en adolescentes de secundarias públicas.

Hipótesis específicas

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de violencia escolar de los adolescentes en función al sexo, edad, grado y escuela.

H2: Las dimensiones que integran la convivencia escolar, como son: la percepción positiva de las normas de la escuela, adhesión del alumno a la norma y correcto empleo de la norma en el aula, se asocian de manera negativa a menores niveles en la percepción de violencia escolar en los siguientes rubros: violencia del profesor ante el alumno, violencia física por parte del alumno, violencia verbal por parte del alumno, exclusión social, disrupción en el aula y violencia a través de las nuevas tecnologías.

H3: Las dimensiones que integran la convivencia escolar, como son: actitud favorable del alumno ante el aula, buen desempeño del profesor en el aula, adecuado empleo de las sesiones de tutoría, desempeño de las funciones del jefe de grupo, ambiente cooperativo, se asocian de manera negativa a menores niveles en la percepción de violencia escolar en los siguientes rubros: violencia del profesor ante el alumno, violencia física por parte del alumno, violencia verbal por parte del alumno, exclusión social, disrupción en el aula y violencia a través de las nuevas tecnologías. A excepción del indicador de relaciones agresivas entre compañeros en donde se asocia de manera positiva a mayores niveles de percepción de violencia escolar en todos los indicadores del instrumento aplicado.

H4: El rechazo a la autoridad escolar se asocia de manera positiva a mayores niveles de percepción de violencia escolar en las siguientes dimensiones: violencia del profesor ante el alumno, violencia física por parte del alumno, violencia verbal por parte del alumno, exclusión social, disrupción en el aula y violencia a través de las nuevas tecnologías.

H5: La adhesión a la autoridad formal se asocia de manera negativa a menores niveles de percepción de violencia escolar en las siguientes dimensiones: violencia del profesor

ante el alumno, violencia física por parte del alumno, violencia verbal por parte del alumno, exclusión social, disrupción en el aula y violencia a través de las nuevas tecnologías.

H6: La escasa valoración parental hacia la escuela se asocia de manera positiva a mayores niveles de percepción de violencia escolar en las siguientes dimensiones: violencia del profesor ante el alumno, violencia física por parte del alumno, violencia verbal por parte del alumno, exclusión social, disrupción en el aula y violencia a través de las nuevas tecnologías.

Variables

Variable *Demográfica*:

- Sexo: M; F
- Edad: 11 a 13 años; 14 a 16 años.
- Grado Escolar: 1º; 2º; 3º de secundaria
- Escuela secundaria: GAM (Sec. 1, Sec. 3) e Iztapalapa (Sec. 2, Sec. 4)

Variable independiente: *Convivencia Escolar*

- Definición conceptual: La convivencia se entiende como la potencialidad que tienen las personas para vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca (Yáñez y Galaz, 2011).
- Definición operacional: Es el puntaje obtenido en el Cuestionario la Convivencia en los Centros de Secundaria (ISEI-IVEI, 2004).

Variable independiente: *Actitud hacia la autoridad institucional*

- Definición conceptual: El concepto de actitud es una tendencia psicológica que se expresa en la evaluación de un objeto o de una actividad particular con algún grado a favor o en contra (Guitart, 2002).
- Definición operacional: Es el puntaje obtenido en el Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional, y que se traduce en Adhesión o Rechazo de los principios que rigen el orden institucional por parte de los alumnos, así como la valoración parental hacia la escuela (García, 2004).

Variable dependiente: *Violencia escolar*.

- Definición conceptual: Fernández (2003) define violencia cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea un adulto o un igual. La violencia física puede tomar forma de pelea, agresión con algún objeto, o simplemente un daño físico sin importancia aparentemente. La violencia verbal se refiere a amenazas, insultos, motes y expresiones dañinas. Ésta es sin duda la más usual y por ello la más repetida y visceral. La violencia psicológica a menudo pasa desapercibida y se refiere a “juegos” psicológicos, chantajes, reírse de, sembrar rumores, asilamiento y rechazo, como elementos más usuales. En esta categoría puede incluirse los abusos entre alumnos, y las agresiones entre profesores-alumnos y alumnos-profesores.
- Definición operacional: Es el puntaje obtenido en el Cuestionario de Violencia Escolar-revisado (CUVE-R) (Álvarez-García, 2006).

Participantes

Participaron 608 estudiantes adolescentes, de ellos el 51.6% son mujeres y el 48.4% son hombres. Sus edades oscilan entre los 11 y 16 años, ($M=13.32$; $D.E.=.931$). Son estudiantes de escuelas secundarias diurnas pertenecientes a las delegaciones Gustavo A. Madero: Secundaria 1 (29%) y Secundaria 3 (18%) e Iztapalapa: Secundaria 2 (24%) y Secundaria 4 (29%).

Selección de la muestra

La muestra es no aleatoria intencional, es decir, se eligieron dos escuelas de la delegación Iztapalapa y dos escuelas de la delegación Gustavo A. Madero, por ser estas delegaciones las de mayores niveles de violencia del Distrito Federal. Posteriormente se eligieron los grupos de acuerdo a algunas recomendaciones de los directores de las escuelas y a la disponibilidad de horarios para aplicar la batería de instrumentos.

Diseño de investigación

En primer lugar, se empleó un diseño de un solo grupo (considerando a toda la muestra), y posteriormente se empleó un diseño de n grupos independientes (en relación a las escuelas seleccionadas).

Instrumentos

Se emplearon los siguientes instrumentos:

- *Ficha demográfica*. Permite conocer las características demográficas y económicas de los estudiantes adolescentes y sus familias, consta de 14 reactivos con 5 opciones a elegir.
- *Cuestionario la convivencia en los centros de secundaria* (ISEI-IVEI, 2004). El cuestionario evalúa la percepción del alumno de la convivencia escolar. Consiste en una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta: 1, nunca; 2, pocas veces; 3, algunas veces; 4, muchas veces; 5, siempre. Este instrumento no cuenta con datos de confiabilidad y validez, por lo que se realizaron los análisis correspondientes de validación y fiabilidad. Para población mexicana encontramos un alpha de Cronbach global de .916, consistente en 47 reactivos, los factores quedaron agrupados de la siguiente forma: Percepción positiva de la norma por parte del alumno (reactivos 2, 3, 4, 5; alpha de Cronbach=.738), Adhesión del alumno a la norma (reactivos 6, 7, 8, 13, 14, 15; alpha de Cronbach=.821), Correcto empleo de la norma (reactivos 16, 18, 19; alpha de Cronbach=.618), Actitud favorable del alumno ante el aula (reactivos 20, 21, 22, 23, 24, 25; alpha de Cronbach =.803), Buen desempeño del profesor en el aula (reactivos 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40; alpha de Cronbach =.881), Adecuado empleo de las sesiones de tutoría (reactivos 42, 43, 44, 45, 46; alpha de Cronbach=.855), Desempeño de las funciones del jefe de grupo (reactivos 48, 49, 50, 51, 52; alpha de Cronbach=.869), Ambiente cooperativo (reactivos 53, 54, 57, 63; alpha de Cronbach =.696), Relaciones agresivas entre alumnos (reactivos 60, 62, 64, 65; alpha de Cronbach =.713), que en conjunto explican el 58.04% de la varianza total.
- *Cuestionario de actitudes hacia la autoridad institucional (ACAI)* (Musitu y cols., 2001). El cuestionario mide la actitud del sujeto hacia los sistemas de regulación social y hacia las figuras de autoridad, tanto en lo que respecta al ámbito escolar, como al ámbito social. La conforma 28 ítems tipo Likert de 1 a 4 (1, Nada de acuerdo; 2, Algo de acuerdo; 3, Bastante de acuerdo; 4, Totalmente de acuerdo). Tiene una estructura de 3 factores; Rechazo a la autoridad escolar (reactivos 2, 3, 5, 7, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26), Adhesión a la autoridad formal (reactivos 4, 6, 8, 10, 14, 19, 28) y Escasa

valoración parental hacia la escuela (reactivos 1, 11, 18, 21, 27). La fiabilidad del cuestionario (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) es de 0.84 (García, 2004), para población mexicana encontramos un alpha de Cronbach global de .614.

- *Cuestionario de violencia escolar-revisado (CUVE-R)* (Álvarez-García et al., 2006). Evalúa percepción del alumno sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar protagonizada por estudiantes y profesores. Consiste en 31 enunciados que se encuentran en una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta: 1, nunca; 2, pocas veces; 3, algunas veces; 4, muchas veces; 5, siempre. Tiene una estructura de seis factores: Violencia del profesorado hacia alumnado (reactivos 5, 9, 12, 15, 18, 23, 27), Violencia física por parte del alumnado (reactivos 2, 16, 19, 21, 25, 26), Violencia verbal de parte del alumnado (reactivos 1, 3, 7, 10, 14, 17), Exclusión social (reactivos 4, 8, 29), Disrupción en el aula (reactivos 11, 22, 30), Violencia a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) (reactivos 6, 13, 20, 24, 28, 31). Este instrumento cuenta con un alpha de Cronbach global de .926 (Álvarez-García, 2006), para población mexicana encontramos un alpha de Cronbach global de .924.

Procedimiento

En primera instancia se solicitó el permiso a los directivos de las escuelas secundarias diurnas de la zona de las delegaciones Iztapala y Gustavo A. Madero para aplicar los instrumentos. Se les explicó en qué consistía la investigación y los procedimientos para realizar las aplicaciones, se les entregó una solicitud pidiendo la colaboración para el proyecto y se le administró al director de cada escuela un consentimiento informado donde reconocían que se les brindó la información necesaria para el proyecto de investigación. Posteriormente, el director proporcionó los días, horarios, salones y grupos disponibles para poder realizar el estudio.

La aplicación en las secundarias se llevó a cabo en un lapso de una semana. Se realizaron de forma grupal en los salones de clases de las escuelas secundarias, con un promedio aproximado de 20 a 30 alumnos por grupo. Los instrumentos contaron con un tiempo de aplicación de alrededor de 45 a 60 minutos. Primero se les comunicó, de manera breve, a los alumnos los objetivos de la investigación y se les reiteró el carácter

anónimo y voluntario de sus respuestas. Posteriormente se procedió a dar las instrucciones para contestarlo. Las instrucciones y la forma de aplicación fueron semejantes en todos los grupos. Con el fin de minimizar el error variable en la medición. Se contó con la colaboración de 4 aplicadores, 2 responsables del proyecto y 2 apoyos técnicos.

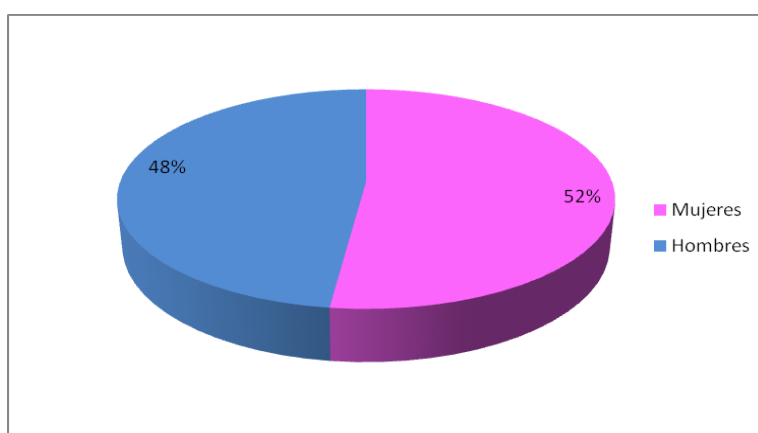
El análisis de los datos obtenidos en los instrumentos se realizó a través de estadística descriptiva y comparación de medias entre los grupos con t de Student para las variables con dos valores y ANOVA de una vía para las variables de tres valores o más. Además se realizó el Análisis Multivariante de la Varianza para observar la interacción entre dos o más variables. Los análisis estadísticos se realizaron a través del empleo del paquete estadístico SPSS v 20.0.

CAPITULO 5. RESULTADOS

Descripción de la muestra

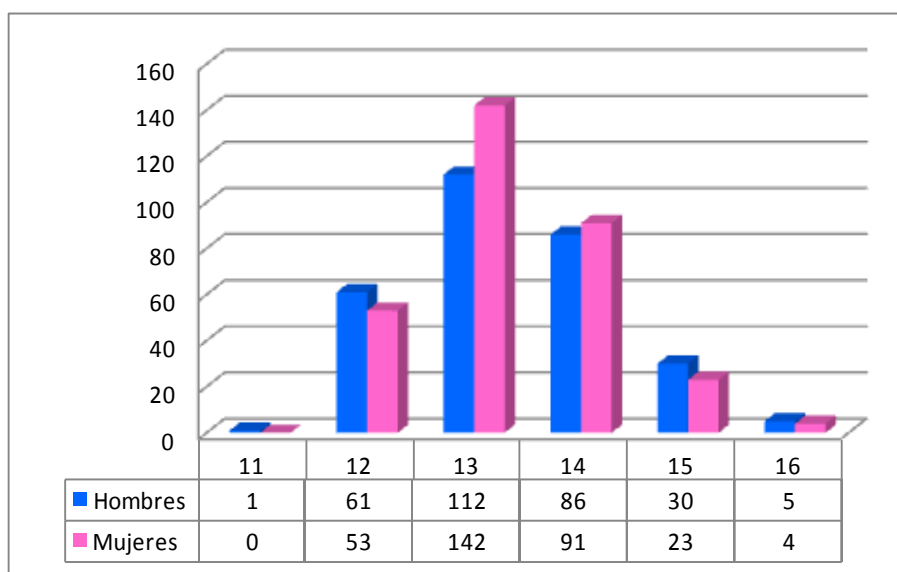
En este apartado se expone de forma gráfica los principales datos demográficos y socioeconómicos. La muestra poblacional contó con un total de 608 estudiantes de escuelas secundarias públicas, de acuerdo al sexo quedó dividida en mayor proporción por mujeres (52%, N= 313) que para los hombres (48%, N=295), tal como se muestra en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Porcentajes de la muestra de acuerdo al sexo



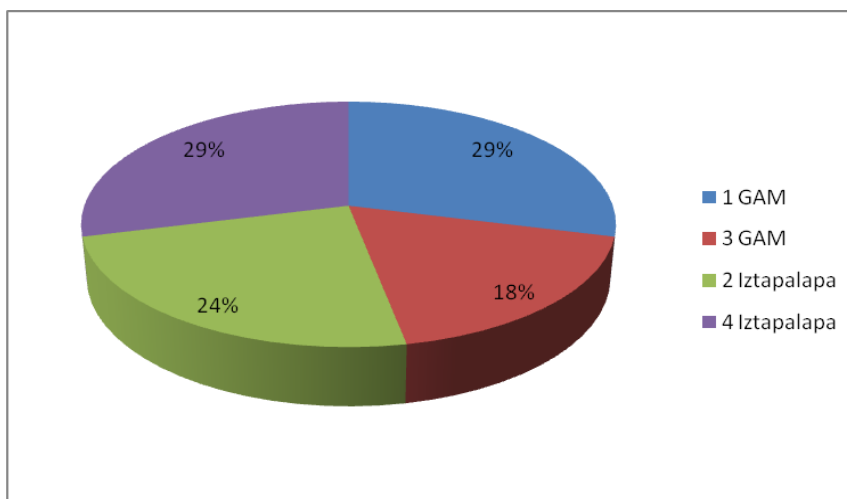
En la Gráfica 2 se muestra la distribución de la población en relación al sexo y edad, las edades con más frecuencia se encuentran entre los 13 y 14 años.

Gráfica 2. Distribución de la muestra por edad y sexo



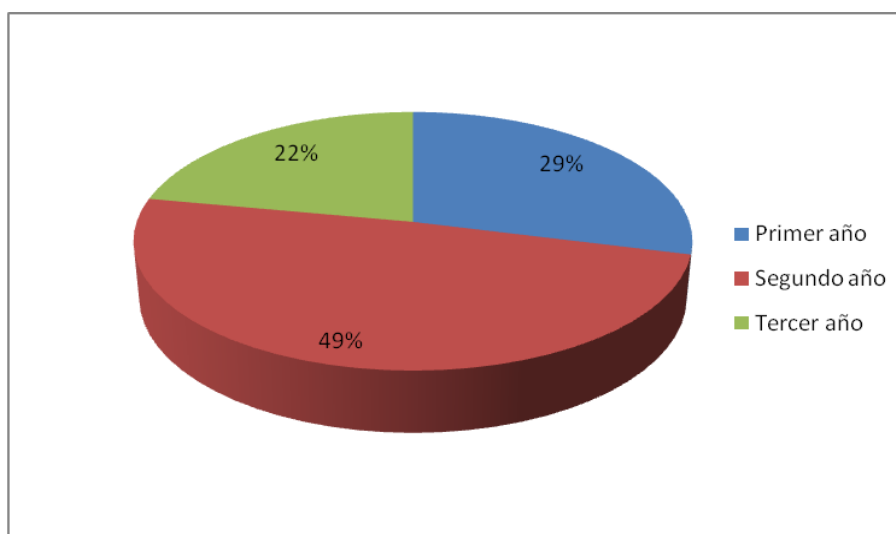
En la Gráfica 3 se expone la distribución poblacional conforme a las cuatro escuelas secundarias que participaron en el estudio: escuela secundaria 1 (29%, N=174), escuela secundaria 3 (18%, N=112), escuela secundaria 2 (24%, N=143) y escuela secundaria 4 (29%, N=179).

Gráfica 3. Distribución de la población por escuela secundaria



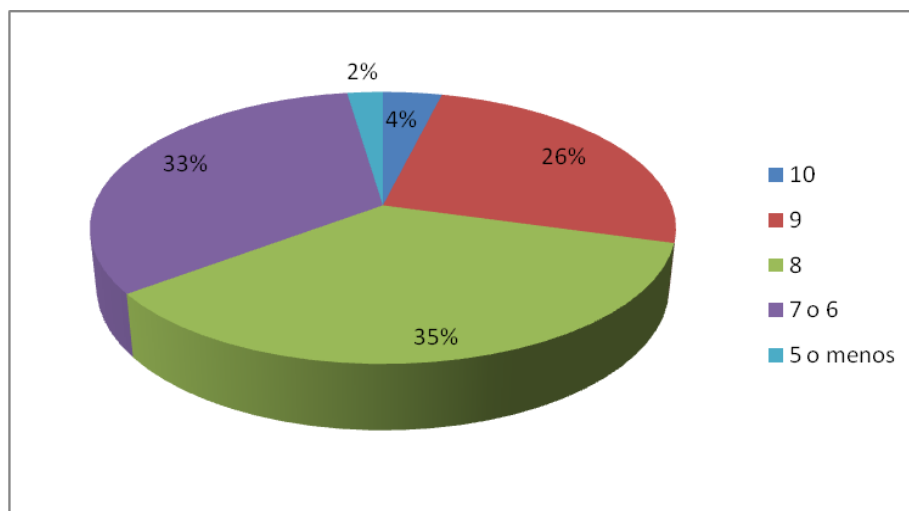
En la Grafica 4 se observa la distribución de la muestra conforme al grado escolar. La mayor parte de la población se encuentra estudiando el segundo año de secundaria (49%, N=295), seguido por los estudiantes de primer año de secundaria (29%, N=179) y los estudiantes de tercer año de secundaria (22%, N=134).

Gráfica 4. Distribución de la población por grado escolar



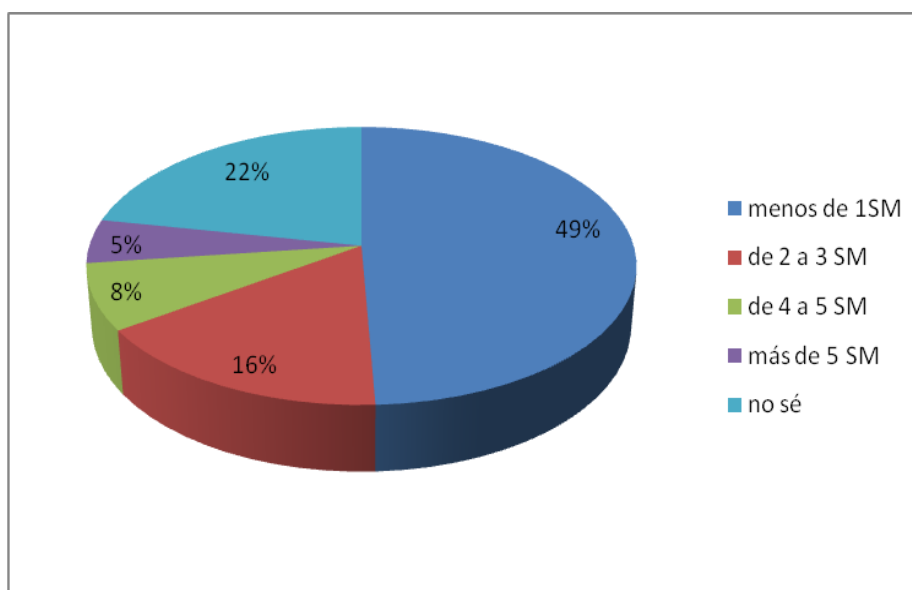
La Gráfica 5 indica el promedio general de los estudiantes obtenido en el último año escolar. El 35% (N=214) cuenta con promedio de 8 y un 33% (N= 200) con promedio de 7 o 6. Hay un margen mínimo de reprobación de 2% (N=14), como también de excelencia académica con 4% (N=23).

Gráfica 5. Distribución de la población por promedio escolar de último año escolar



En la Gráfica 6 se observa los porcentajes de la muestra poblacional por ingreso mensual familiar, encontrando que cerca del 49% (N=300) subsiste con menos de 1 salario mínimo, un 16% (N=97) indica que su familia percibe de 2 a 3 salarios mínimos y cerca del 8% (N=47) a 5% (N=31) con más de 4 salarios mínimos.

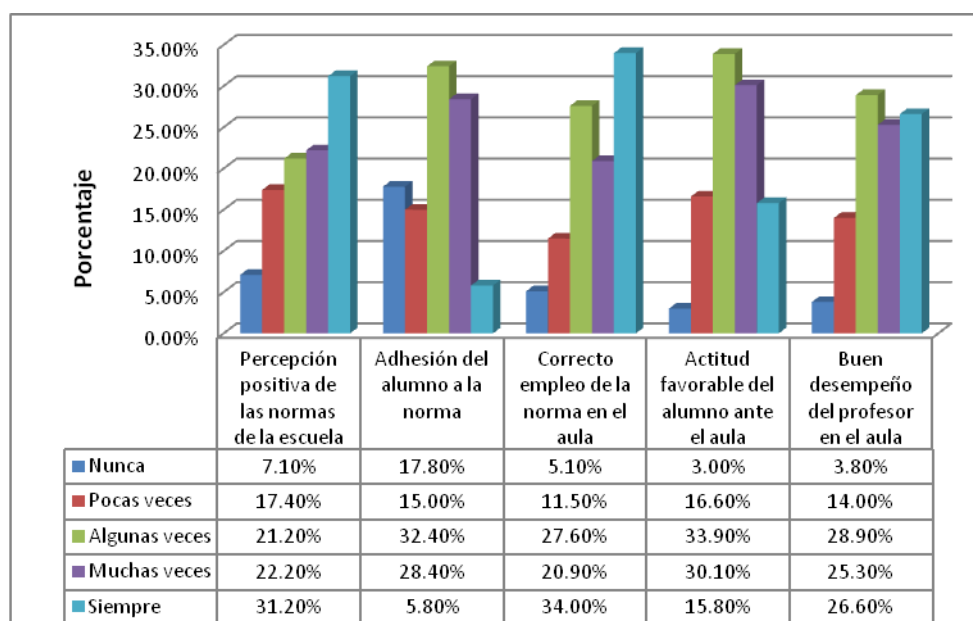
Gráfica 6. Distribución de la población por ingreso mensual



Análisis descriptivo de convivencia escolar y actitud hacia la autoridad institucional

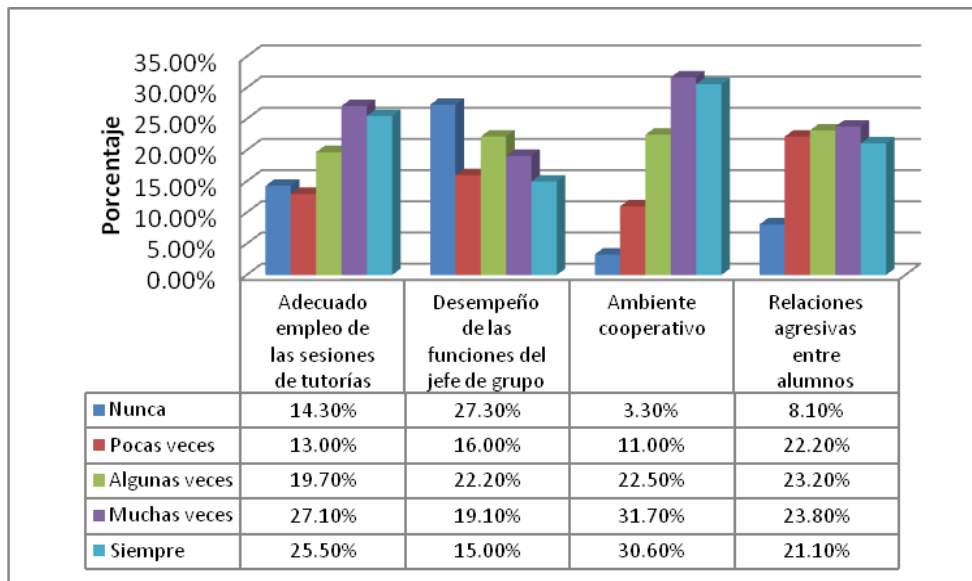
La Gráfica 7 expone los porcentajes de respuesta por cada indicador del Cuestionario de Convivencia en los Centros de Secundaria. Con respecto a las normas que se aplican en la institución educativa, encontramos que 31.2% afirma que los estudiantes siempre tienen una percepción positiva de las normas de la escuela ($M=3.54$) y 34.0% señala que siempre existe un correcto empleo de la norma en el aula ($M=3.68$). Sin embargo, encontramos que 28.4% refiere que muchas veces se adhiere el alumno a la norma ($M=2.57$). En referente al aula, se observa una actitud favorable del alumno con 30.1% de respuesta en muchas veces ($M=3.39$) y un buen desempeño del profesor con 26.6% de respuesta en siempre ($M=3.58$).

Gráfica 7. Porcentajes por indicador de cuestionario de convivencia



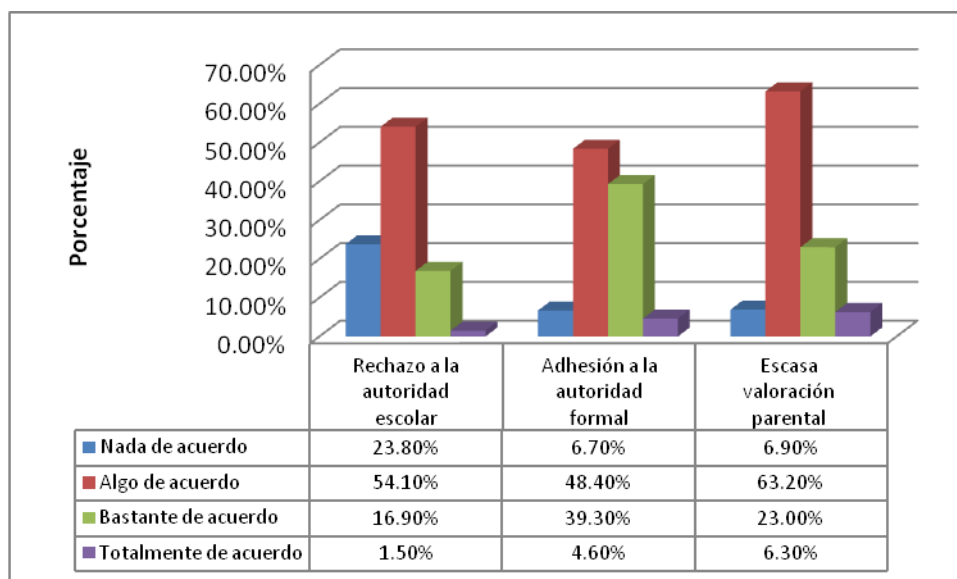
En la Gráfica 8 se presentan los indicadores restantes del Cuestionario de Convivencia en los Centros de Secundaria. Hallamos que 25.5% de los alumnos señalan que siempre hay un adecuado empleo de las sesiones de tutoría ($M=3.37$), pero encontramos nulo desempeño en la funciones del jefe de grupo en 27.3% ($M=2.78$). A razón de las relaciones de convivencia en el aula, 30.6% de los estudiantes aluden que siempre se gesta un ambiente cooperativo entre ellos ($M=3.76$), en contraste, con 21.1% que afirman que siempre hay relaciones agresivas entre los compañeros ($M=3.28$).

Gráfica 8. Porcentajes por indicador de cuestionario de convivencia



La Gráfica 9 presenta el porcentaje por indicador del Cuestionario de Actitud hacia la Autoridad Institucional. Se observa que 23.8% de los estudiantes está nada de acuerdo con el rechazo a la autoridad escolar, a diferencia con 54.1% que está algo de acuerdo con el rechazo a la autoridad escolar, a diferencia con 54.1% que está algo de acuerdo (M=1.96). Conforme a la adhesión a la autoridad formal, un 48.4% de los alumnos refieren estar algo de acuerdo con la aseveración. Por último encontramos que el 63.2% de los adolescentes indican estar algo de acuerdo en la escasa valoración parental en sus estudios.

Gráfica 9. Porcentaje por indicador de cuestionario de actitudes hacia la autoridad institucional



Análisis descriptivo de percepción de violencia escolar en estudiantes

La Tabla 1, muestra los porcentajes y medias de respuesta para cada reactivo por indicador del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). En primer lugar, se observa que tiene mayor porcentaje de percepción de violencia escolar el reactivo 19, en donde un 40.8% refiere que siempre ocurre que los estudiantes dan golpes a sus compañeros bromeando. Un 32.7% señala que siempre algunos estudiantes tienen peleas físicas en la cercanía de la escuela (reactivo 25), seguido por un 28.6% que aluden que los estudiantes esconden pertenencias de compañeros para fastidiarlos (reactivo 26). En segundo lugar la violencia verbal tiene una prevalencia en siempre sucede, con: 29.8% se insultan entre ellos (reactivo 17), 29.3% hablan mal unos de otros (reactivo 7) y 21.5% extiende rumores negativos entre ellos (reactivo 3). Por último, los alumnos indican que siempre acontecen conductas tales como: los alumnos no dejan trabajar al resto de sus compañeros con un 37.7% (reactivo 22) y que el alumno dificulta las explicaciones del profesor hablando durante la clase en un 27.0% (reactivo 30).

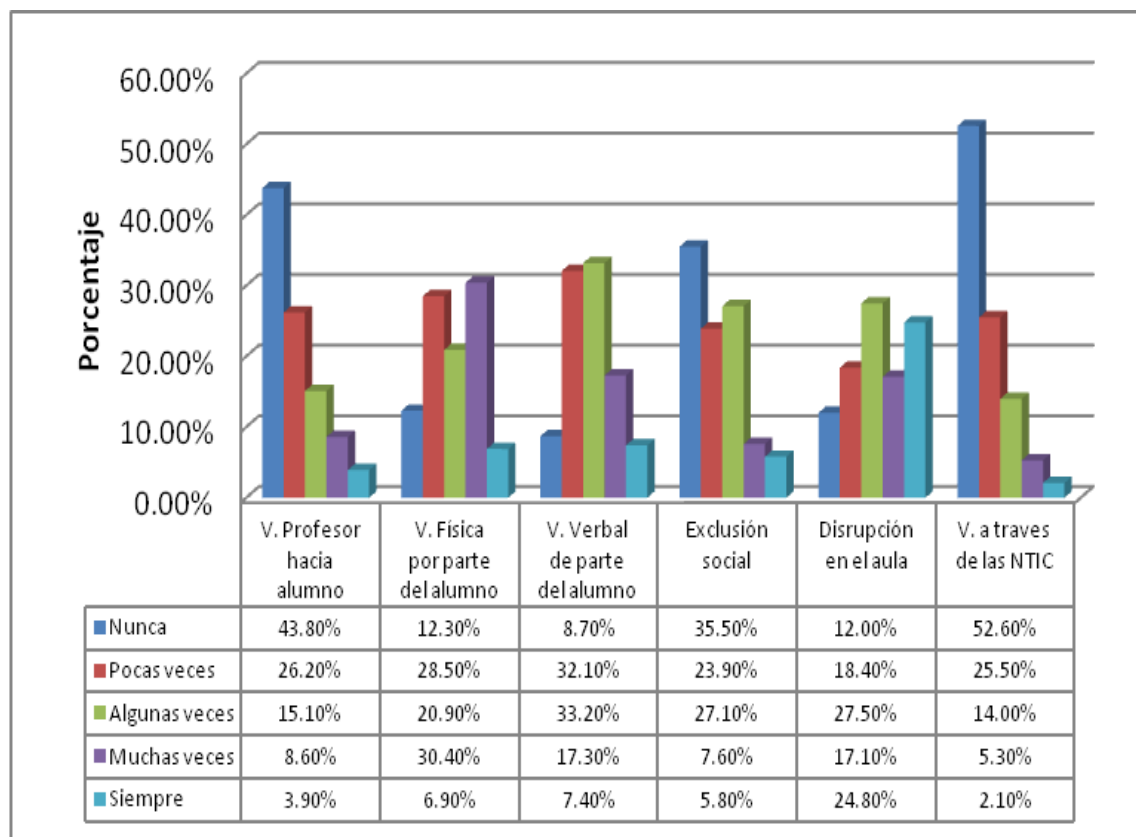
Tabla 1. Prevalencia de percepción de violencia escolar

Indicador	Reactivo	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	X
Violencia profesor hacia el alumno	5. El profesor molesta algún alumno	63.2%	18.4%	7.2%	5.1%	4.8%	1.68
	9. El profesor ridiculiza a los alumnos	55.6%	23.7%	11.8%	2.3%	6.3%	1.80
	12. El profesor ignora a ciertos alumnos	38.5%	27.1%	13.5%	6.3%	14.5%	2.31
	15. Los profesores castigan injustamente	32.2%	28.5%	14.5%	7.7%	16.9%	2.49
	18. El profesor baja calificaciones al estudiante como castigo	22.9%	24.2%	17.8%	13.0%	22.2%	2.88
	23. El profesor insulta al alumno	72.0%	15.0%	6.9%	2.1%	3.8%	1.50
	27. El profesor no escucha a su alumno	38.0%	28.0%	11.7%	8.4%	13.7%	2.32
Violencia física por parte alumno	2. El alumno roba	14.5%	27.1%	27.1%	14.3%	16.3%	2.91
	16. Los estudiantes esconden pertenencias del profesor necesaria en su trabajo	65.5%	15.3%	8.4%	3.5%	7.7%	1.73
	19. Estudiante dan golpes a sus compañeros bromeando	5.6%	19.1%	17.3%	17.3%	40.8%	3.69
	21. Los estudiantes les pega a sus compañeros	18.1%	28.8%	17.8%	11.8%	23.5%	2.94
	25. Algunos estudiantes tiene peleas físicas en la cercanías de la escuela	8.7%	18.3%	23.8%	16.4%	32.7%	3.46
	26. Algunos estudiantes esconden pertenencias de compañeros para fastidiarlos	9.9%	22.5%	21.1%	17.6%	28.6%	3.33
Violencia verbal por parte del alumno	1. El alumno pone apodos	16.3%	33.2%	27.6%	7.7%	15.1%	2.72
	3. El alumno extiende rumores negativos	9.2%	25.2%	26.5%	17.4%	21.5%	3.17
	7. Los estudiantes hablan mal unos de otros	6.6%	27.3%	21.5%	15.3%	29.3%	3.33
	10. El alumno falta el respeto a su profesor en el aula	31.7%	30.4%	17.6%	9.7%	10.0%	2.36
	14. Los estudiantes insultan a profesores	33.4%	34.4%	14.5%	6.6%	11.0%	2.27
	17. Los alumnos insultan a sus compañeros	8.4%	25.5%	20.4%	15.6%	29.8%	3.33

Tabla 1. Prevalencia de percepción de violencia escolar (continuación)

Exclusión social	4. El alumno discrimina a otros por buenas calificaciones	40.1%	25.8%	13.5%	9.9%	10.5%	2.25
	8. El alumno discrimina a otros por bajas calificaciones	44.6%	28.3%	14.8%	6.1%	6.1%	2.01
	29. Algunos estudiantes son discriminados por su cultura, color de piel, etnia, etc.	27.6%	22.2%	16.0%	11.2%	23.0%	2.80
Disrupción en el aula	11. El alumno dificulta las explicaciones del profesor con su comportamiento	14.6%	30.1%	20.4%	12.3%	22.5%	2.98
	22. Hay alumnos que ni trabaja ni deja trabajar al resto	7.9%	20.2%	17.4%	16.6%	37.7%	3.56
	30. El alumno dificulta las explicaciones del profesor hablando durante la clase	14.1%	25.3%	19.7%	13.8%	27.0%	3.14
Violencia a través de las NTIC	6. El alumno graba o toma fotos con su celular para burlarse de sus compañeros	44.9%	25.2%	16.0%	6.3%	7.7%	2.07
	13. El alumno envía mensajes ofensivos por el celular a sus compañeros	72.7%	13.3%	7.2%	3.3%	3.3%	1.51
	20. Estudiantes graban a profesores para burlarse de ellos	45.1%	21.5%	13.7%	7.2%	12.3%	2.20
	24. Algunos estudiantes envían mensajes ofensivos a través de las redes sociales	49.8%	23.0%	12.2%	4.9%	10.0%	2.02
	28. Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de sus compañeros	41.9%	26.2%	12.7%	7.2%	11.8%	2.21
	31. Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de los profesores	66.5%	17.3%	7.6%	5.6%	4.1%	1.66

Gráfica 7. Porcentajes por indicador de percepción violencia escolar



De acuerdo a la Gráfica 7, se presentan los porcentajes de respuesta por cada indicador del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). Se encontraron bajos niveles de incidencia en violencia escolar en las siguientes dimensiones: 43.8% señalan que nunca sucede la violencia profesor hacia el alumno ($M=2.0$), 35.5% afirman que nunca ocurren hechos de exclusión social entre los compañeros ($M=2.24$) y 52.6% indican que nunca acontece el uso de las nuevas tecnologías para violentarse entre ellos ($M=1.78$). Conforme a las dimensiones restantes se observan niveles moderados de ocurrencia de violencia escolar, en estas dimensiones: 20.9% presentan que algunas veces sucede violencia física por parte del alumno ($M=2.91$), 33.2% aluden que algunas veces ocurre violencia verbal de parte del alumno ($M=2.82$). Sin embargo, disrupción en el aula es una dimensión con niveles altos de ocurrencia en comparación con las demás dimensiones, en siempre acontece en 24.8% ($M=3.24$).

Comparación de características demográficas: sexo, edad y grado escolar y escuela con la percepción de violencia escolar

En este apartado se muestran los resultados que son estadísticamente significativos en relación con el cruce de la variable demográfica: sexo, edad, grado escolar y escuela con la variable dependiente: percepción de violencia escolar, particularmente considerando los indicadores de esta variable.

En primer lugar se aplicó *t* de Student para datos como sexo y edad con los reactivos del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). Los valores se muestran en función de los Indicadores y cada uno de los reactivos que los comprenden.

En la Tabla 2 se muestran los reactivos que presentan diferencias estadísticamente significativas entre el sexo de los estudiantes y los siguientes reactivos del instrumento CUVE-R. En *el Indicador de violencia verbal por parte del alumno*, los reactivos que son estadísticamente significativos son: 3 y 7. En *el indicador de violencia física por parte del alumno*, el reactivo con valor estadísticamente significativo es el 19. Las medias obtenidas de las mujeres son más altas en comparación con las de los hombres.

Tabla 2. Análisis t Student entre Sexo-Violencia escolar

Indicador	Reactivo	Sexo	X	t	Sig.
Violencia verbal por parte del alumno	3. El alumno extiende rumores negativos	Masculino	2.99	-3.40	.001*
		Femenino	3.34		
	7. Los estudiantes hablan mal unos de otros	Masculino	3.21	-2.18	.029*
		Femenino	3.45		
Violencia física por parte del alumno	19. Estudiantes dan golpes a sus compañeros bromeando	Masculino	3.57	-2.11	.035*
		Femenino	3.80		

* Con un valor $p < 0.05$

En la Tabla 3 se presentan los reactivos que tienen diferencias estadísticamente significativas entre la edad de los estudiantes y los reactivos del instrumento CUVE-R. En el *Indicador* *disrupción en el aula*, los reactivos que son estadísticamente significativos son: 11 y 22. En el *Indicador* *violencia del profesor hacia el alumno*, el reactivo 12 tiene valor estadísticamente significativo. La edad comprendida de 11 a 13 años presenta una media mayor en los tres reactivos en comparación con el grupo de edad de 14 a 16 años.

Tabla 3. Análisis t Student para edad y violencia

Indicador	Reactivo	Edad	X	T	Sig.
Disrupción en el aula	11. El alumno dificulta las explicaciones del profesor con su comportamiento	11 a 13	3.09	2.47	.015*
		14 a 16	2.81		
	22. Hay alumnos que ni trabaja ni deja trabajar al resto	11 a 13	3.67	2.47	.015*
		14 a 16	3.40		
Violencia del profesor hacia el alumno	12. El profesor ignora a ciertos alumnos	11 a 13	2.42	2.36	.019*
		14 a 16	2.14		

* Con un valor $p < 0.05$

Posteriormente, se realizó ANOVA de una vía para grado escolar (1°, 2°, 3°) y las escuela secundaria (1, 2, 3, 4) con cada Indicador por reactivo del instrumento CUVE-R. En primer lugar se analizó la relación de grado escolar y violencia escolar, encontrando los siguientes resultados estadísticamente significativos.

En la Tabla 4 se señalan los reactivos que tienen diferencias estadísticamente significativas con su respectivo indicador. En el *Indicador* *violencia del profesor hacia el alumno*, los reactivos con valor significativo son: 5, 12, 15 y 27. En el *Indicador* *violencia física por parte del alumno*, los reactivos que son estadísticamente significativos son: 16, 19, 21 y 26. Por último en el *Indicador* *Violencia Verbal por*

parte del Alumno, el reactivo 17 presenta validez estadísticamente significativa. Los alumnos de primer año de secundaria tienen una media elevada en comparación con los demás grados escolares.

Tabla 4. ANOVA: Grado-Indicador Violencia del profesor y alumno

Indicador	Reactivo	Grado	X	gl	F	Sig.
Violencia del profesor hacia el alumno	12. El profesor ignora a los alumnos	1°	2.70	2	12.04	.000*
		2°	2.24			
		3°	1.95			
	15. Los profesores castigan injustamente	1°	2.88	2	10.463	.000*
		2°	2.38			
		3°	2.19			
	27. El profesor no escucha a su alumno	1°	2.73	2	11.85	.000*
		2°	2.17			
		3°	2.07			
Violencia Física por parte del alumno	19. Estudiantes dan golpes a sus compañeros bromeando	1°	3.97	2	6.27	.002*
		2°	3.61			
		3°	3.48			
	21. Los estudiantes les pega a sus compañeros	1°	3.24	2	6.95	.001*
		2°	2.89			
		3°	2.65			
	26. Algunos estudiantes esconden pertenencias de compañeros para fastidiar	1°	3.67	2	9.67	.000*
		2°	3.11			
		3°	3.34			
Violencia verbal por parte del alumno	V17 Los alumnos insultan a sus compañeros	1°	3.62	2	6.15	.002*
		2°	3.23			
		3°	3.16			

*Con un valor $p < 0.05$

Existen diferencias estadísticamente significativas entre los reactivos del *Indicador Exclusión social en el aula* (reactivo 29), el *Indicador de Disrupción en el aula* (reactivos: 11. y 22) y el *Indicador Violencia a través de las NTIC* (reactivos: 6 y 28) con los grados escolares. Se observa una media más alta en los alumnos de primer grado en comparación con los alumnos de los demás grados escolares. Tal como se indica en la Tabla 5.

Tabla 5. ANOVA: Grado-Indicador Exclusión, Disrupción y Violencia NTIC

Indicador	Reactivo	Grado	X	gl	F	Sig.
Exclusión Social	V29 Algunos estudiantes son discriminados por su cultura, color de piel, etc.	1°	3.12	2	5.88	.003*
		2°	2.67			
		3°	2.64			
Disrupción en el Aula	V11 El alumno dificulta explicaciones del profesor con su comportamiento	1°	3.28	2	11.11	.000*
		2°	2.99			
		3°	2.55			
	V22 Hay alumnos que ni trabaja ni deja trabajar al resto	1°	3.96	2	12.63	.000*
		2°	3.47			
		3°	3.23			
Violencia a través de las NTIC	V6 El alumno graba o toma fotos con su celular para burlarse de otros	1°	1.65	2	20.30	.000*
		2°	2.37			
		3°	1.96			
	V28 El estudiante publica fotos ofensivos de sus compañeros en internet	1°	1.76	2	20.51	.000*
		2°	2.54			
		3°	2.07			

*Con un valor $p < 0.05$

Posteriormente se analizó la relación de escuela y violencia escolar.

De acuerdo con la Tabla 6 se observa que existen diferencias estadísticamente significativas entre los reactivos *del Indicador Violencia Profesor hacia Alumno* (reactivos: 12, 15, 18 y 27), *el Indicador Violencia Física por parte del Alumno* (reactivos: 2, 19, 21 y 26) y *el Indicador Violencia Verbal por parte del Alumno* (reactivos: 1, 10, 14 y 17) con las cuatro escuelas de la investigación. Las escuelas secundarias 2 y 4 presentan una media más elevada en comparación con las demás escuelas. A excepción con el *Indicador de Violencia Física por parte del alumno* en donde la escuela secundaria 2 tiene una media superior en comparación con las demás escuelas.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre los reactivos del *Indicador Exclusión social en el aula* (reactivos: 4 y 29), *el Indicador de Disrupción en el aula* (reactivos: 11, 22 y 30) y *el Indicador Violencia a través de las NTIC* (reactivos: 6, 20, 28 y 31) con las cuatro escuelas secundarias del estudio. Se observa una media más elevada en la escuela secundaria 2 en comparación con las demás escuelas. Tal como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 6. ANOVA: Escuela-Indicador Violencia del Profesor y Alumno

Indicador	Reactivo	Escuela	X	gl	F	Sig.
Violencia del Profesor hacia el Alumno	12. El profesor ignora a ciertos alumnos	1	1.90	3	17.42	.000*
		2	2.66			
		3	1.87			
		4	2.70			
	15. Los profesores castigan injustamente	1	2.06	3	16.39	.000*
		2	2.83			
		3	2.08			
		4	2.88			
	18. El profesor baja calificaciones al estudiante como castigo	1	2.51	3	13.40	.000*
		2	3.32			
		3	2.46			
		4	3.13			
	27. El profesor no escucha a su alumno	1	1.82	3	21.13	.000*
		2	2.71			
		3	1.92			
		4	2.73			
Violencia Física por parte del Alumno	2. El alumno roba	1	2.78	3	5.30	.001*
		2	3.18			
		3	3.10			
		4	2.70			
	19. Estudiantes dan golpes a sus compañeros bromeando	1	3.36	3	13.49	.000*
		2	4.03			
		3	3.30			
		4	3.97			
	21. Los estudiantes les pegan a sus compañeros	1	2.61	3	12.74	.000*
		2	3.30			
		3	2.50			
		4	3.24			
	26. Algunos estudiantes esconden pertenencias de compañeros para fastidiarlos	1	2.84	3	16.43	.000*
		2	3.67			
		3	3.09			
		4	3.67			
Violencia Verbal por parte del Alumno	1. El alumno pone apodos	1	2.92	3	4.90	.002*
		2	2.83			
		3	2.36			
		4	2.68			
	10. El alumno falta al respeto a su profesor en el aula	1	2.10	3	9.49	.000*
		2	2.82			
		3	2.17			
		4	2.35			
	14. Los estudiantes insultan a profesores	1	2.04	3	11.07	.000*
		2	2.78			
		3	2.04			
		4	2.23			
	17. Los alumnos insultan a sus compañeros	1	3.02	3	11.42	.000*
		2	3.62			
		3	2.95			
		4	3.62			

* Con un valor $p < 0.05$

Tabla 7. ANOVA: Escuela-Indicador Exclusión, Disrupción y Violencia NTIC

Indicador	Reactivo	Escuela	X	gl	F	Sig
Exclusión Social	4. El alumno discrimina a otros por buenas calificaciones	1	2.32	3	9.97	.000*
		2	2.64			
		3	1.75			
		4	2.17			
	29. Algunos estudiantes son discriminados por su cultura, color de piel, etnia, etc.	1	2.58	3	19.00	.000*
		2	3.25			
		3	2.04			
		4	3.12			
Disrupción en el Aula	11. El alumno dificulta explicaciones del profesor con su comportamiento	1	2.94	3	11.37	.000*
		2	3.13			
		3	2.37			
		4	3.28			
	22. Hay alumnos que ni trabajan ni dejan trabajar a otros	1	3.27	3	12.95	.000*
		2	3.75			
		3	3.13			
		4	3.96			
	30. El alumno dificulta las explicaciones del profesor hablando durante la clase	1	2.95	3	5.22	.001*
		2	3.38			
		3	2.84			
		4	3.33			
Violencia a través de las NTIC	6. El alumno graba o toma fotos con su celular para burlarse de sus compañeros	1	2.28	3	14.19	.000*
		2	2.45			
		3	1.91			
		4	1.65			
	20. Estudiantes graban a profesores para burlarse de ellos	1	2.21	3	14.02	.000*
		2	2.76			
		3	1.68			
		4	2.08			
	28. Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de sus compañeros	1	2.39	3	22.27	.000*
		2	2.83			
		3	1.84			
		4	1.76			
	31. Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de los profesores	1	1.86	3	13.99	.000*
		2	1.99			
		3	1.44			
		4	1.33			

* Con un valor $p < 0.05$

Análisis Multivariante de la varianza (convivencia escolar, actitud hacia la autoridad escolar y percepción de violencia escolar)

En el presente apartado se muestra el Análisis Multivariante realizado con el instrumento CUVE-R y sus respectivos Indicadores: *violencia del profesor hacia el alumno, violencia física por parte del alumno, violencia verbal por parte del alumno, exclusión social, disrupción en el aula y violencia a través de las NTIC*, con el instrumento de Actitud hacia la Autoridad Institucional y sus correspondientes Indicadores: *rechazo a la autoridad escolar, adhesión a la autoridad formal y escasa valoración parental hacia la escuela*. Se encontró diferencias estadísticamente significativas entre el *Indicador de rechazo a la autoridad escolar* y los *Indicadores de violencia del profesor hacia el alumno y disrupción en el aula*. Tal como se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8 ANOVA: Violencia Escolar y Actitud hacia la Autoridad Institucional

Indicadores AAI	Indicadores CUV	F	Sig.
Rechazo a la autoridad escolar	Violencia del profesor hacia el alumno	2.21	.002*
	Violencia física por parte del alumno	1.38	.115
	Violencia verbal por parte del alumno	1.34	.138
	Exclusión social	1.10	.353
	Disrupción en el aula	1.59	.044*
	Violencia a través de las NTIC	1.26	.191

*Con un valor $p < 0.05$

También se realizó el Análisis Multivariante con el instrumento CUVE-R y sus correspondientes Indicadores: *violencia del profesor hacia el alumno, violencia física por parte del alumno, violencia verbal por parte del alumno, exclusión social, disrupción en el aula y violencia a través de las NTIC*, con el instrumento de Convivencia escolar y sus respectivos Indicadores: *percepción positiva de las normas de la escuela, adhesión del alumno a la norma y correcto empleo de la norma en el aula*. En la Tabla 9 se muestran las diferencias estadísticamente significativas entre el *Indicador adhesión del alumno a la norma* con el *Indicador violencia del profesor hacia el alumno y violencia física y verbal por parte del alumno y disrupción en el aula*. En el *Indicador correcto empleo de la norma en el aula* encontramos que existen diferencias estadísticamente significativas con el *Indicador de disrupción en el aula*.

Tabla 9 ANOVA: Violencia Escolar e Indicadores de convivencia en la escuela

Indicador Convivencia	Indicadores CUV	F	Sig.
Adhesión del alumno a la norma	Violencia del profesor hacia el alumno	4.94	.001*
	Violencia física por parte del alumno	8.27	.000*
	Violencia verbal por parte del alumno	2.59	.036*
	Exclusión social	1.20	.306
	Disrupción en el aula	10.88	.000*
	Violencia a través de las NTIC	.248	.911
Correcto empleo de la norma en el aula	Violencia del profesor hacia el alumno	.850	.494
	Violencia física por parte del alumno	1.89	.110
	Violencia verbal por parte del alumno	.700	.592
	Exclusión social	1.72	.144
	Disrupción en el aula	2.95	.020*
	Violencia a través de las NTIC	.128	.972

*Con un valor $p < 0.05$

Por último, se realizó el Análisis Multivariante con el instrumento CUVE-R y sus respectivos indicadores: *violencia del profesor hacia el alumno*, *violencia física por parte del alumno*, *violencia verbal por parte del alumno*, *exclusión social*, *disrupción en el aula* y *violencia a través de las NTIC*, con el Instrumento de Convivencia escolar y sus correspondientes Indicadores: *actitud favorable del alumno ante el aula*, *buen desempeño del profesor en el aula*, *adecuado empleo de las sesiones de tutorías*, *desempeño de las funciones del jefe de grupo*, *ambiente cooperativo* y *relaciones agresivas entre alumnos*. De acuerdo a la Tabla 10 se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los siguientes Indicadores de los dos cuestionarios empleados: *el Indicador actitud favorable del alumno ante el aula con el Indicador violencia a través de las NTIC*; *el Indicador buen desempeño del profesor en el aula con el Indicador violencia del profesor hacia el alumno*. Conforme al Indicador *ambiente cooperativo* se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre *el Indicador violencia verbal por parte del alumno y violencia a través de las NTIC*. Por último *el Indicador relaciones agresivas entre alumnos* muestra diferencias estadísticamente significativas entre todos los Indicadores del instrumento CUVE-R.

Tabla 10 ANOVA: Violencia Escolar e Indicadores de convivencia en el aula

Indicador Convivencia	Indicadores CUV	F	Sig.
Actitud favorable del alumno ante el aula	Violencia del profesor hacia el alumno	.862	.487
	Violencia física por parte del alumno	.416	.797
	Violencia verbal por parte del alumno	.699	.593
	Exclusión social	1.63	.165
	Disrupción en el aula	.946	.437
	Violencia a través de las NTIC	2.82	.024*
Buen desempeño del profesor en el aula	Violencia del profesor hacia el alumno	11.16	.000*
	Violencia física por parte del alumno	.906	.460
	Violencia verbal por parte del alumno	.265	.900
	Exclusión social	.741	.565
	Disrupción en el aula	.786	.534
	Violencia a través de las NTIC	1.49	.204
Ambiente cooperativo	Violencia del profesor hacia el alumno	.685	.602
	Violencia física por parte del alumno	.334	.855
	Violencia verbal por parte del alumno	4.30	.002*
	Exclusión social	.796	.528
	Disrupción en el aula	1.33	.257
	Violencia a través de las NTIC	5.44	.000*
Relaciones agresivas entre alumnos	Violencia del profesor hacia el alumno	7.67	.000*
	Violencia física por parte del alumno	34.99	.000*
	Violencia verbal por parte del alumno	16.68	.000*
	Exclusión social	7.29	.000*
	Disrupción en el aula	18.46	.000*
	Violencia a través de las NTIC	8.77	.000*

*Con un valor $p < 0.05$

CAPITULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar algunos de los múltiples elementos que interactúan e influyen en la conformación de la violencia escolar. Los resultados del presente estudio permiten identificar algunos de los elementos que integran la convivencia escolar y la actitud hacia la autoridad institucional que se asocian de manera negativa a menores niveles de percepción de violencia escolar en una muestra de adolescentes de secundarias públicas.

Discusión

Destaca en primera instancia, que a pesar de que las escuelas secundarias están situadas en delegaciones consideradas de altos niveles de denuncias de acoso escolar (Pazos, 2012), los estudiantes reportaron bajos o moderados niveles incidencia de percepción de violencia escolar. Se retomaron las variables de tipo demográfico, con el objetivo de encontrar diferencias en función del sexo, edad, grado escolar y escuela que influyen en la violencia escolar, concluyendo lo siguiente:

Sexo de los estudiantes

Los datos obtenidos, sugieren que las mujeres adolescentes perciben mayor incidencia en comparación con los hombres, que sus compañeros difunden rumores negativos (**reactivo 3**) y hablan mal de los compañeros (**reactivo 7**). Estos datos coinciden con Mejía y Weiss (2011) quien en su investigación sobre chicas adolescentes encontró que estas emplean formas más indirectas de agresión tales como difundir rumores o chismes. Por otro lado el **reactivo 19** señala que en ambos sexos la ocurrencia de dar golpes entre compañeros como forma de broma es más frecuente. Saucedo (1995) menciona que la mayoría de las peleas entre chicos surgen en juegos de contacto físico que constituyen en formas de “llevarse” y “echar relajo”. Sin embargo, las mujeres de la muestra presentaron con más frecuencia esta situación, un dato que llama la atención ya que dicho comportamiento esta nítidamente marcado en la población adolescente masculina.

Edad de los estudiantes

El grupo de adolescencia temprana o inicial (11 a 13 años de edad) y el grupo de adolescencia media (14 a 16 años) señalaron que algunas veces en clase se manifiestan

comportamientos disruptivos que dificultan la explicación del profesor (**reactivo 11**) así como conductas que entorpecen el trabajo de los demás compañeros (**reactivo 22**), cabe señalar que presentan mayor incidencia el primer grupo mencionado. Estos reactivos también son representativos con el análisis realizado en grado escolar y zona de la escuela (son las escuelas perteneciente en la delegación Iztapalapa donde más incurren estos comportamientos). El comportamiento disruptivo puede estar influido como lo indica Gonzáles y Ramírez (2001) por el inicio de la adolescencia, ya que es en esta etapa donde hay poco control de impulsos y de la conducta, humor cambiante y labilidad emocional, debido al poco de desarrollo de las funciones del lóbulo frontal cerebral en el adolescente. Cuando dicho comportamiento no encaja con los valores, motivaciones u objetivos del proceso educativo, a menudo surgen los actos disruptivos dentro del aula (Fernández, 2004).

Grado escolar

Los datos hallados indican que los estudiantes de los tres grados escolares perciben poca incidencia de violencia del profesor hacia el alumno, tales como ignorar a ciertos alumnos (**reactivo 12**), castigar injustamente (**reactivo 15**) y no escuchar al alumno (**reactivo 27**). Cabe mencionar que el comportamiento señalado en el reactivo 12, es estadísticamente significativo en los resultados correspondientes a la edad de los estudiantes. Continuando con lo anterior, es importante aclarar que los reactivos no especifican el motivo por el cual el profesor opta por este proceder o si influyen conductas disruptivas del estudiante cuando éstas se presentan. Este dato coincide con la “Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, resultados sobre niños(as) y adolescentes” (CONAPRED, 2011) la cual indica que más de seis de cada diez niñas o niños no perciben rechazo de sus maestros.

Con respecto al rubro de violencia física entre alumnos, encontramos en todos los grados mayor prevalencia de golpes entre ellos a manera de broma (**reactivo 19**), cabe señalar que la incidencia a este hecho decrece conforme van cursando los grados escolares, seguido por conductas en las que algunos estudiantes golpean a otros (**reactivo 21**), siendo el segundo grado escolar donde mayor se acentúa la diferencia. De igual manera los estudiantes de los tres grados refirieron que está presente algunas veces el hábito de esconder pertenencias entre compañeros con el fin de fastidiar (**reactivo 26**). Estos datos concuerdan con el “*Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación*

entre compañeros y compañeras” (SE-GDF, 2009), que menciona que cerca del 15% de los encuestados suelen ser molestados por broma, al 28% les parece divertido y cerca del 21% no saben el motivo. Estas aseveraciones pueden estar influidas por interacciones de juegos agresivos entre pares, que engendran escaladas de agresiones en la conducta violenta. Latorre y Muñoz (2001), señalan que algunos niños pueden estar actuando de forma agresiva porque carecen del repertorio mínimo de habilidades sociales para interactuar y solucionar conflictos que se plantean en su vida diaria.

A razón del rubro de violencia verbal entre estudiantes, encontramos que en los tres grados escolares coinciden algunas veces con la afirmación que los alumnos insultan a sus compañeros (**reactivo 17**), en especial los alumnos de primer grado escolar. De acuerdo con “*El informe nacional sobre violencia de género*” (SEP-UNICEF, 2009) las agresiones verbales fueron mencionadas por los estudiantes de primaria y secundaria como el tipo de agresión más común y cotidiana. Cabe indagar el motivo de dicha agresión a razón si corresponde a formas de interacción o a un perjuicio intencionado.

Conforme al rubro de exclusión social, el **reactivo 29** alude a la discriminación entre los estudiantes por su cultura, color de piel, ademanes, etc., los estudiantes de los tres grados señalaron que este hecho sucede pocas veces en la escuela, pero nuevamente es en los alumnos de primer grado escolar en donde encontramos mayor incidencia en comparación con los demás grados. Sin embargo, hay que señalar que la discriminación es un factor de riesgo y puede degenerar en conductas violentas entre los estudiantes. Respecto al uso de nuevas tecnologías para agredir o violentar, encontramos que son pocas las veces en que los estudiantes de los tres grados escolares y zonas de escuelas, utilizan este medio para agredir a sus compañeros, como son el grabar o tomar fotos con su celular para burlarse de sus compañeros (**reactivo 6**) o publicar fotos ofensivas de sus compañeros en internet (**reactivo 28**). Cabe aclarar que posiblemente no usen estos medios, ya que en los reglamentos escolares está prohibido el traer celulares dentro de las instalaciones o probablemente no cuentan con los recursos económicos para acceder a estos aparatos tecnológicos.

Escuela

La muestra para dicha investigación se selecciono en las delegaciones Gustavo A. Madero e Iztapalapa en donde se concentran el mayor índice de violencia al interior

de las escuelas de acuerdo con el número de denuncias registradas por el Consejo Ciudadano de Seguridad Pública y Procuraduría de Justicia del Distrito Federal (Pazos, 2012). No obstante, los estudiantes que presentaron mayor incidencia de violencia escolar, pertenecen a la Delegación Iztapalapa y son las escuelas secundarias diurnas 2 y 4. En las cuatro escuelas, los estudiantes indicaron que hay poco niveles de agresión del profesor hacia el alumno, vuelven a tener valor estadísticamente significativos comportamientos como; ignorar a ciertos alumnos (**reactivo 12**), castigar injustamente (**reactivo 15**) y el profesor no escucha a su alumno (**reactivo 27**). Sin embargo, los estudiantes de la zona de Iztapalapa consideran que algunas veces el profesor baja calificación al estudiante como castigo (**reactivo 18**). Es probable que algunos profesores controlen los comportamientos disruptivos a través del rendimiento académico del alumno. A pesar de que las escuelas pertenecen a delegaciones conflictivas, los alumnos refieren pocos incidentes de agresiones contra el profesor, como el faltarle al respeto (**reactivo 10**) e insultarlo (**reactivo 14**).

Con respecto a los rubros de violencia física y verbal, en las cuatro escuelas concuerdan que algunas veces sucede que los estudiantes les pegan a sus compañeros (**reactivo 21**) y señalan que muchas veces los estudiantes se golpean bromeando (**reactivo 19**). A razón con la violencia verbal, se encuentran presentes situaciones como el poner apodos entre compañeros (**reactivo 1**) e insultos entre compañeros (**reactivo 17**). Cabe señalar que es en la secundaria 2 es donde se observan con mayor frecuencia estas aseveraciones. Estos datos concuerdan con el reporte del Consejo Ciudadano de Seguridad Pública, el cual indica que el mayor porcentaje de los denunciante son adolescentes entre 13 y 14 años y las agresiones más frecuentes son las físicas con 20.4 por ciento de las denuncias y verbales con 36.3 por ciento (Pazos, 2012). También, los alumnos indican que algunas veces hay situaciones de robo entre los compañeros (**reactivo 2**) y que esconden pertenencias de compañeros para fastidiarlos (**reactivo 26**). Es importante señalar que las conductas de robo puede ser un reflejo de la situación delictiva de la zona a la que pertenece la escuela y sea un modelo que replican dentro de los centros escolares.

Con referencia al rubro de exclusión social, los alumnos señalan que es poco frecuente que los alumnos discriminen a otros por buenas calificaciones (**reactivo 4**), pero en las escuelas pertenecientes a la delegación Iztapalapa, los alumnos indicaron que algunas veces los estudiantes llegan a discriminar a sus compañeros (**reactivo 29**),

este dato puede dar un indicio de que probablemente se estén gestando prácticas de discriminación en los alumnos de las escuelas de esta zona.

Con los datos expuestos, se acepta íntegramente la hipótesis uno, sí existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de violencia escolar de los estudiantes en función al sexo, edad, grado y escuela. Se sugiere para futuras investigaciones tomar en cuenta estas variables demográficas, ya que como se demuestra influyen en la percepción de los niveles de violencia escolar de los adolescentes.

En el siguiente apartado se exponen las asociaciones encontradas en las dimensiones de convivencia escolar y actitud hacia la autoridad institucional a menores niveles de percepción de violencia escolar.

Convivencia escolar (normas)

Cabe indicar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el hecho de contar con una percepción positiva de las normas en la escuela en interacción con los rubros de violencia escolar. Por lo tanto, aunque encontramos frecuencias de respuestas altas para este indicador, puede ser que el joven esté consiente de la importancia de la norma pero en la convivencia cotidiana no la esté respetando.

La adhesión del alumno a la norma para generar una mejor convivencia se haya asociada de manera negativa a menores niveles de violencia del profesor hacia el alumno, violencia física por parte del alumno, violencia verbal por parte del alumno, y disrupción en el aula. En los indicadores restantes como: exclusión social y violencia a través de las NTIC no presentaron diferencias estadísticamente significativas que señalen la interacción entre estas variables. Sin embargo, cabe aclarar que estos resultados no arrojan datos acerca del carácter por el cual los alumnos se adhieren a la norma, tomando en cuenta la moderada respuesta que tuvo este indicador en la muestra estudiada, es decir, si estos últimos acatan la norma como una obligación o si son conscientes del valor moral y ético de ésta como un marco de regulación de conducta que les permita una sana convivencia escolar. Conde (2004) menciona que los alumnos entienden las reglas en función a su desarrollo moral y cognitivo, a partir de las cuales han construido sus nociones morales. Los más pequeños entienden las reglas como una prohibición establecida por los adultos, aunque gradualmente van comprendiendo que

son acuerdos para la convivencia entre ellos. Por lo tanto las normas que la institución educativa implemente deben tener un carácter democrático en el que el papel de la autoridad educativa fomente la participación del alumno en la creación y sanción del incumplimiento a la norma para dar hincapié a su interiorización moral entre los estudiantes.

El correcto empleo de la norma en el aula para una mejor convivencia, se encuentran asociada de manera negativa a menores niveles de disrupción en el aula. A través de estos resultados podemos sugerir que el correcto empleo de la norma está dirigido a sancionar conductas que afecten la actividad académica en el aula, de ahí que aquellos comportamientos sutiles y fuera de la jurisdicción de las autoridades escolares no sean sancionados, a menos que éstos excedan la habitual convivencia. Por ello la importancia de que las autoridades escolares den igual valor a las normas sociales y no centrarse únicamente en las normas jurídicas escolares. Como lo menciona García (2002) que algunos contenidos de la normatividad explícita en el reglamento interno de las escuelas hacen referencia a asistencia, puntualidad, orden, disciplina e higiene, así como también las obligaciones y derechos de los estudiantes en la práctica escolar, dejando de lado los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales de los jóvenes.

En síntesis, podemos concluir que la adhesión del alumno a la norma se asocia de manera negativa a menores niveles de percepción de violencia del profesor hacia el alumno, violencia física por parte del alumno, violencia verbal por parte del alumno y disrupción en el aula. Y el correcto empleo de la norma en el aula se asocia de manera negativa a bajos niveles de disrupción en el aula. Por lo tanto se acepta parcialmente la hipótesis 2, únicamente con las dimensiones señaladas.

Convivencia escolar (en el aula)

Referente al desempeño del profesor en el aula, los datos indican que un mejor comportamiento del profesor, se muestra asociado de manera negativa a menores niveles de violencia del profesor hacia el alumno. Dicho resultado sugiere cuestionar cuál es el objetivo del docente dentro del aula, si únicamente abarca el ámbito académico dejando de lado la formación moral y ética de los alumnos, a razón de que no se encontraron diferencias estadísticas en los demás rubros de violencia. Para Trianes (2000) al papel del docente concierne fomentar en los alumnos la convivencia democrática y las habilidades sociales para resolver todo tipo de situaciones

conflictivas, una tarea difícil en nuestro país si se considera que no hay reformas educativas orientadas a cubrir estas áreas de formación y por lo tanto no se les capacita a los profesores al cambiar el paradigma.

Una actitud favorable del alumno ante el aula, se halla asociada a menores niveles de violencia a través de las NTIC. Este resultado sugiere que la actitud favorable del alumno durante la clase no es predictor para que existan menores niveles de violencia escolar y en referente con el uso de las NTIC, este dato puede ser inconsistente por la prohibición de estos medios en las escuelas.

Cabe señalar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el hecho de contar con tutorías y jefes de grupos con los tipos de violencia escolar. Por lo tanto, es importante indagar cuales son los temas que se trabajan en las sesiones de tutoría y si éstas abordan la gestión de convivencia escolar y fomentan las habilidades sociales para solución de conflictos entre los alumnos.

Finalmente un ambiente cooperativo entre los estudiantes, se encuentra asociado de manera negativa a menores niveles de violencia en los siguientes rubros: violencia verbal de parte del alumno y violencia a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Dichos datos pueden estar en colación por el carácter de competición que pueden manifestar los otros tipos de violencia, por ejemplo la violencia física que está matizada por conductas de rivalidad (ya sea por juego o mal intencionadas), y son elementos contrarios a conductas altruistas y de cooperación. Por lo que, los jóvenes utilizan el lenguaje como medio para demostrar interés y empatía hacia el otro y puede ser que las NTIC sean uno de estos medios para manifestar estas conductas altruistas. Por lo tanto los canales de comunicación y diálogo son un factor importante para favorecer y desarrollar estas conductas en el aula. Duarte (2005) señala que es fundamental que la institución educativa rescate y valore los procesos de comunicación inherentes a los procesos de aprendizaje, socialización y formación de actitudes democráticas, dialógicas y participativas.

En referencia a las relaciones agresivas que se gestan dentro de la escuela, encontramos que se asocian de manera positiva a mayores niveles de violencia escolar en todos los rubros antes mencionados. Pero cabe cuestionar el significado y móvil de este tipo de relaciones y si dentro de estas coexisten modelos de socialización que den perpetuidad a estas prácticas. Porthola y Kiney (2010) mencionan que el pensamiento de

grupo puede ser un indicador para entender la violencia que se engendra en la escuela, la cual consiste en nociones de cómo piensa el grupo, y el seguimiento de esté de modelos de aprendizaje para adaptarse al medio.

Para concluir, se acepta parcialmente la hipótesis tres, únicamente con los indicadores mencionados en este apartado, los indicadores que no se refirieron no cuentan con diferencias estadísticamente significativas que denoten su influencia con los indicadores de violencia escolar.

Actitud de los estudiantes hacia la autoridad institucional: Rechazo de la autoridad, Adhesión a la autoridad escolar y Valoración parental hacia la escuela

El rechazo de los adolescentes hacia la autoridad escolar, se encuentra asociada de manera positiva a mayores niveles de percepción de violencia del profesor hacia el alumno, así como con comportamientos disruptivos en el aula. Por lo tanto se acepta la hipótesis particular cuatro únicamente con estos dos rubros mencionados, lo cual señala que en los indicadores restantes como: violencia física y verbal por parte del alumno, exclusión social y violencia a través de las NTIC no hay diferencias estadísticamente significativas que demuestren que influya el rechazo de la autoridad institucional con estas modalidades de violencia escolar. Este dato coincide con lo que Thomberry (1996) (citado en García, 2004) señala, que el tipo de vínculo que el adolescente presenta con los ámbitos familiar y escolar —padres y profesores—, es el predictor más relevante para dar cuenta de la implicación de éste en conductas disruptivas o delictivas. Por este motivo, el juicio moral que se haga sobre el profesor será crucial para la orientación hacia las normas formales y la inclinación hacia comportamientos transgresores de las mismas.

Respecto a las hipótesis particulares cinco y seis, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas que indiquen que la adhesión a la autoridad escolar y la escasa valoración parental hacia la escuela se encuentren asociadas con la percepción de violencia escolar en los siguientes rubros: violencia del profesorado hacia alumnado, violencia física por parte del alumnado, violencia verbal de parte del alumnado, exclusión social, disrupción en el aula y violencia a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Por lo tanto estas hipótesis se rechazan.

Conclusión

A modo de conclusión podemos señalar que la hipótesis general planteada en relación a convivencia escolar y actitud hacia la autoridad institucional y la asociación de éstas con la percepción de violencia escolar no se cumple cabalmente debido a que algunos indicadores de convivencia escolar y actitud hacia la autoridad institucional (mencionadas con anterioridad) no se asocian negativamente con todas las manifestaciones de violencia escolar. Debido a las limitaciones de los instrumentos utilizados para esta investigación, no se logró profundizar en la asociación de los factores de estas variables con la violencia escolar. Por lo tanto, para futuros trabajos se recomienda crear, validar y estandarizar instrumentos de convivencia escolar que abarquen los tres modelos de gestión de ésta, tales como: democrático, autoritario y “dejar pasar”, centrados en las interacciones de los adolescentes mexicanos como se fue señalando a lo largo de esta discusión. Estas asociaciones antes mencionadas nos marcan líneas para entender las pautas de interacción de los adolescentes dentro del centro escolar, por lo cual se recomienda tomarlas en cuenta en posteriores investigaciones para un análisis con mayor profundidad.

De los datos obtenidos por esta investigación podemos sugerir que es importante que los programas implementados para reducir los niveles de violencia escolar al interior de los centros educativos evalúen las conductas agresivas y las sitúen dentro de aquellas que se están dando como una interacción disfuncional entre los alumnos o aquellas que sean etiquetadas propiamente como conductas acosadoras. Así como también comportamientos agresivos o violentos por parte del profesor hacia el alumno y viceversa. Por lo tanto, los programas de prevención e intervención deben contar con una perspectiva integral, al igual que deben trabajar y fomentar habilidades y competencias sociales como medios de expresión y comunicación, habilidades de resolución no violenta de conflictos e implementar espacios de mediación. Respecto a la evaluación antes mencionada también debe evaluar qué tipo de convivencia escolar se esté gestando al interior del aula y la escuela, así como las actitudes que toman los estudiantes ante las figuras de autoridad institucional, ya que a través de ello se pueden desarrollar y aplicar programas de intervención particulares para la problemática específica de cada escuela y vinculados a establecer una convivencia democrática, un respeto y aceptación a las normas sociales y legales dentro de los centros escolares. Cabe señalar que para que se dé un buen funcionamiento de un programa de prevención

e intervención se necesita de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, y empezar a instruirlos en estas áreas, desde los directivos, profesores, personal de la escuela, estudiantes y padres de familia. Por lo cual se recomiendan asambleas o espacios en donde haya apertura de canales de comunicación y diálogo entre estas partes (comentar lo que acontece, lo que les agrada o no, propuestas y soluciones a las problemáticas dentro de la institución escolar, para poder llegar a consensos que les permitan estructurar normas sociales, sin negar las bases que sostienen las normas legales) para poder incluir dentro del currículo académico elementos bases y prácticas en la adquisición y fortalecimiento de valores que tanto requiere nuestra sociedad actual y que desde los años de la formación y de búsqueda de identidad en los adolescentes se puede forjar.

REFERENCIAS

- ABAD, J. V. (2010). *7 ideas claves: Escuelas sostenibles en convivencia*. España: Editorial GRAÓ.
- AGUILERA, M. A., MUÑOZ, G. y OROZCO, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- ALLPORT, G. W. (1935). "Attitudes". En MURCHISON, C. (Ed.). *Handbook of Social Psychology* (pp. 798-884). Worcester, MA: Clark University Press.
- AVILÉS, J. (2002). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. España: Steeeilas.
- BALLESTER, F. y ARNAIZ, P. (2001). "Diversidad y violencia escolar". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2001 (41), pp. 39-58.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. (1963). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- BANDURA, A. (1969). *Principles of behavior modification*. USA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- BANDURA, A. (1975). *Modificación de la conducta. Análisis de la agresión y delincuencia*. México: Trillas.
- BARCELTA, B. (2007). *Estrategias de evaluación e intervención psicológica*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM.
- BEANE, A. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó Editorial.
- BELTRÁN, J. Y SÁNCHEZ, A. (2002). "Análisis cualitativo sobre las características de las conductas agresivas entre estudiantes". *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1 (1), pp. 27-40.
- BERKOWITZ, L. (1962). *Aggression: A social psychological Analysis*. New York: McGraww-Hill Book company.
- BERKOWITZ, L. (1989). "Frustration-Aggression Hypothesis: Examination and Reformulation". *Psychological Bulletin*, 106 (1), pp. 59-73.
- BERKOWITZ, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. España: McGraw Hill.
- BOGGINO, N. (2005). *Los valores y las normas sociales en la escuela, una propuesta didáctica e institucional*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

- BOGGINO, N. (2008). "Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela". *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1668 (14), pp.53-64. Universidad católica de la santísima concepción: Chile.
- CABEZAS, H. (2007). "Los niños rompen el silencio. Estudio exploratorio de conductas agresivas en la escuela costarricense". *Revista educación*, 35 (1), pp. 1-21. Universidad de Costa Rica.
- CALVO, A. y BALLESTE, F. (2007). *Acoso escolar: Procedimiento de intervención*. Madrid: Editorial EOS.
- CAMARGO, M. (1996). *Violencia escolar y violencia social*. Ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato infantil. Santafé de Bogotá.
- CARBONELL, J. y PEÑA, A. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*. Madrid: Editorial CCS.
- CARLSON, R. (1996). *Fundamentos de psicología fisiológica*. México: Pearson
- CASCÓN, P. (2006). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos humanos, Facultad de Ciencia de la Educación. España.
- CASTRO, A. (2005). *Desaprender la violencia, un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires: Bonum.
- CASTRO, A. (2009). *Un corazón descuidado. Sociedad, familia y violencia en la escuela*. Argentina: Editorial Bonum.
- CHAUX, E. (2003). "Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia". *Revista de Estudios Sociales*, Junio (15), pp. 47-58.
- CHERTOK, A., (2009). *Desarrollo y Tratamiento de los Comportamientos Agresivos. Enfoque cognitivo-conductual*. Conferencia dictada en la Sociedad de Psiquiatría de Uruguay. Montevideo.
- COLL, C. (1999). *Los conflictos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. México: Santillana.
- CONAPRED (2011) "Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, resultados sobre niños(as) y adolescentes". México Distrito Federal.
- CONDE, S. (2004). *Educación para la democracia. Hacia un ambiente escolar justo y de legalidad: reglas, disciplina y solución de conflictos*. México: Instituto Federal Electoral.
- CORSI, J. (1997). *Violencia Familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Argentina: Paidós.

- COSI, S., VIGIL-COLET, A. y CANALS, J. (2009). "Desarrollo del cuestionario de agresividad proactiva/reactiva para profesores: estructura factorial y propiedades psicométricas". *Revista Psicothema*, 21 (1), pp. 159-164.
- DEBIASE, A., GIBBS J. y BUDPOTTER, G. (2010). *Equiparar para educadores. Adolescentes en situación de conflictos*. Madrid: Edición Catarata.
- DENKER, R. (1971). *Elucidaciones sobre la agresión*. Argentina: Amorrortu editores.
- DGOACE (2005). *Orientación sobre el acoso escolar*. España: Consejería de Educación y Ciencia.
- DÍAZ, M. (2005). "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla". *Revista Iberoamericana de Educación*, 2005 (37), pp. 17-47.
- DUARTE, D. (2005). "Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín". *Estudios Pedagógicos*, XXXI (1), pp. 137-165. Chile: Universidad Austral de Chile.
- EGUILUZ, L. (2003). *Dinámica familiar: Un enfoque psicológico sistémico*. México: Editorial Pax.
- ESTRADA, L. (1989). *El ciclo vital de la familia*. México: Posada.
- FECCO. (2001). *Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC. OO.
- FERNÁNDEZ, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. México: Alfaomega.
- FREUD, S. (1991[1933]). *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras. Obras completas Vol. XXII (1932-1936)*. Argentina: Amorrortu editores.
- FREUD, S. (1992a [1915]). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajo sobre metapsicología y otras obras. Obras completas Vol. XIV. (1914-1916)*. Argentina: Amorrortu editores.
- FREUD, S. (1992b [1905]). *Fragmento de análisis de un caso de histeria (Dora). Tres ensayos de teoría sexual y otras obras. Obras completas Vol. VII. (1901-1905)*. Argentina: Amorrortu editores.
- FREUD, S. (1992c [1920]). *Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras. Obras completas Vol. XVIII. (1920-1922)*. Argentina: Amorrortu editores.
- FROMM, E. (1975). *Anatomía de la destructividad humana*. México: Editorial Siglo XXI.

- GACETA OFICIAL DEL D. F., (2011, 31 de Enero). Reglas de operación del programa “Por una cultura de no-violencia y buen trato en la comunidad educativa”. Gaceta oficial del D.F., pp. 106-109.
- GARAIGORDOBIL, M. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Editorial Pirámide.
- GARCÍA, S. (2002). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI Editores.
- GARCÍA, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: el papel de la familia y la escuela*. Tesis inédita de doctorado. Universidad Pública de Navarra.
- GARRIDO, A. y ALVARO, J. (2007). *Psicología social. Perspectivas Psicológicas y Sociales*. Madrid: Mc Graw Hill.
- GOFFMAN, E. (1979). *Relaciones en público*. Madrid: Alianza.
- GÓMEZ, A. (2005). “Violencia e institución educativa”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (026), pp. 693-718.
- GONZÁLES, M. y RAMÍREZ, L. (2001). *Guía práctica de consejería para adolescentes y jóvenes. Orientaciones generales dirigidas a los equipos de atención primaria*. Chile: Ministerio de Salud.
- GROSSER, K. (2011). *La institución educativa en la actualidad; una tensión entre el sometimiento y la independencia ¿qué tiene la autoridad?* Conferencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa. Universidad de Costa Rica.
- GUITART, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- HERBER, C. y CHAMBI, J. (2009). “Violencia escolar: Formas de prevenir y mitigar”, *Revista de Investigación Educativa*, 13 (23), pp. 57-66.
- HOGG, M. y VAUGHAN G. (2008). *Psicología social*. España: Editorial Médica Panamericana.
- IBAÑEZ, T. (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Editorial UOC.
- IFE, (2009). *Ejercicio infantil y juvenil*. México: Instituto Federal Electoral.
- IFE, (2012). *Consulta juvenil e infantil*. México: Instituto Federal Electoral.
- IFE-IIIJ-UNAM, (2011). *Encuesta Nacional de Cultura Constitucional: legalidad, legitimidad de las instituciones y rediseño del Estado*. Mexico: IFE-UNAM.

- IMBERTI, J. (2001). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Paidós.
- INEGI (2010). Anuario estadístico de los Estados Unidos mexicanos 2010.
- ISEI-IVEI (2004). *La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de casos*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa: España.
- ISSLER, J. (2001). "Embarazo en la adolescencia". *Revista de Posgrado de la Cátedra Vía Medicina*, 2001 (70), pp. 11-23.
- JAVALOY, F. (1989). "El comportamiento colectivo en el deporte". *Anuario de psicología*, 1 (40), pp. 27-45.
- JIMÉNEZ, M. y PAYÁ V. (2011). *Institución escolar, familia y violencia*. México: Juan Pablos editor.
- JOHNSON, R. (1976). *La agresión en el hombre y en los animales*. México: El Manual Moderno.
- KRUG, E., DAHLBERG, L., MERCY, J., ZWI, A., y LOZANO, R. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: Organización Mundial de la Salud.
- LA JORNADA (2010, 30 de Junio). CNDH: urge actuar contra el bullying. La Jornada.
- LATORRE, A. y MUÑOZ, E. (2001). *Educación para la tolerancia. Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula*. Bilbao: Editorial Desclée de brouwer.
- LE BON, G. (1983). *Psicología de las masas*. Madrid: Morata.
- LORENZ K. (1966). Lucha ritualizada. En *Historia natural de la agresión*. México: Editorial Siglo XXI.
- LORENZ K. (1971). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. México: Editorial Siglo XXI.
- LOZANO, R., ZOLEZZI, A., AZAOLA E., CASTRO, R., PAMPLONA, F., ATRIAN M. e HIJAR, M. (2006). *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*. Secretaría de Salud: México.
- MARTÍNEZ, B. (2009). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Valencia.
- MARTÍNEZ, V. (2005). "Conflictividad escolar y fomento de la convivencia". *Revista Iberoamericana de Educación*, 2005 (38), pp. 33-35. España: Facultad de Educación de la Universidad Computense.
- MAYA L. (2010). *Psicobiología de la violencia*. Madrid: Pirámide.

- MEADE, O. (2007). *El derecho*. México: Grupo Editorial Patria.
- MEGARGEE, E. y HAKANSON, J. E. (1976). *Dinámica de la agresión*. México: Editorial Trillas.
- MEJÍA, J. y WEISS, E. (2011). “La violencia entre chicas de secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Abril-Junio, 16 (49), pp. 545-570.
- MELERO, J. (1996). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. México: Siglo XXI.
- MOLPECERES, M., LLINARES, L. y BERNAND J. (1999). “La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: un análisis preliminar de sus relaciones”. *Revista Intervención Psicosocial*, 8 (3), pp. 349-367. Universidad de Valencia.
- MORAL, F., CANTO, J. y GÓMEZ-JACINTO, L. (2004). “Internet y desindividuación. Nuevas perspectivas sobre la desindividuación en la red: el modelo de identidad social de los fenómenos de desindividuación (SIDE)”. *Revista de psicología social*, 19 (1), pp. 93-106.
- MOSER, G. (1992). *¿Qué Sé? La Agresión*. México: Publicaciones Cruz O.S.A.
- OLWEUS, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Washington, D.C.: Organización Mundial de la Salud.
- ORTEGA, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza editorial.
- ORTIZ, V. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- PALLÍ, C. y MARTÍNEZ L (2004). Capítulo 4 Naturaleza y organización de las actitudes. En IBAÑEZ, T. (compilador). *Introducción a la psicología social* (pp. 183-256). Barcelona: Editorial UOC.
- PARRA, J. (2003). “La educación en valores y su práctica en el aula”. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 2003 (08), pp. 69-88.
- PAZ, M. y ZEGERS, B. (2007). “Modelo descriptivo y predictivo para el compromiso de identidad en el chat en adolescentes escolares chilenos”. *Revista Psykhe*, 16 (002), pp. 85-96.
- PAZOS, F. (2012, 26 de Enero). Iztapalapa y Gustavo A. Madero con mayor índice de bullying. Excelsior.

- PEÑAFIEL, P. y SERRANO, G. (2010). *Habilidades sociales*. España: Editorial Editex.
- PERINAT, A. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.
- PONCE, F. y PONCE, R. (2006). *Fundamentos de derecho*. México: Editorial Banca y Comercio.
- PORHOLA, M. y KINNEY T. (2010). *El acoso. Contextos, consecuencias y control*. España: Editorial UOC.
- PRIETO, M. (2005). "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (027), pp. 1005-1026. México, Distrito Federal.
- RAMOS, M. (2007). "Violencia escolar. Un análisis exploratorio". Tesis presentada para obtener el título de licenciatura. Universidad Pablo de Olavide. España, 2007.
- RENFREW J. (2006). *Agresión: Naturaleza y Control*. España: Síntesis.
- REYES, A. (2009). *Adolescencia entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México: FLACSO.
- RICE, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. España: Pearson Educación.
- ROCA, E. (2003). *Como mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE Ediciones.
- RODRÍGUEZ, M. y VACA, P. (2010). "Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria". *Revista Aletheia*, 2010 (33), pp. 179-189.
- RODRIGUEZ, R. (2007). *Los planes de convivencia como herramientas para prevenir los conflictos escolares*. Ponencia presentada en las Jornadas Europeas sobre Convivencia Escolar. España.
- RODRIGUEZ, R., SEOANE, A. y PEREIRA, J. (2006). *Niños contra Niños: El Bullying como trastorno emergente*. Barcelona: Anal Pediátrico.
- ROKEACH, M. (1968). "A theory of organization and change within value-attitudes systems". *Journal Sociology Issyes*, 24, pp. 13-33.
- ROSS EPP, J. y WATKINSON A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. España: Editorial La Muralla.
- SÁNCHEZ, A. y ANDRADE, E. (2009). El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008. México, D.F.: Instituto Nacional de Evaluación y Educación.

- SÁNCHEZ-QUEIJA, I., OLIVA, A. y PARRA, A. (2006). "Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia". *Revista de Psicología Social*, 21 (3), pp. 259-271.
- SAUCEDO, C. (1995). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultura de un CONALEP*. Tesis de maestría. Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- SCHUNK, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Prentice Hall.
- SE-GDF (2009). *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*. México: Gobierno del Distrito Federal.
- SEPDF (2010). *Escuelas aprendiendo a convivir: Un modelo de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (bullying)*. México Distrito Federal: Secretaria de Educación del Distrito Federal.
- SEP-UNICEF (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. México Distrito Federal: Secretaria de Educación Pública.
- SERRANO, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- SHAFFER, D. Y KIPP, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Editorial Thomson.
- STASSEN, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. España: Ed. Medica Panamericana.
- STEPHEN, R. (2004). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson Educación.
- SUÁREZ, O. (2008). "La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia". *Revista diversitas. Perspectivas en psicología*, 4 (001), pp. 187-199. Universidad Santo Tomas Bogotá.
- SÚS, M. (2005). "Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela?". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (027), pp. 983-1004.
- THURSTONE, L. (1928). "Attitudes can be measured". En *American Journal of Sociology*, 33, pp- 529-554.
- TRIANES, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- UNESCO (2008). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

- UNESCO (2009). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora de América Latina*. Santiago de Chile.
- VILA-CORO (2010). *Manía, dolores, la vida humana en la encrucijada: pensar la biótica*. España: Editorial Encuentro.
- VILLORO, L. (2008). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI.
- WIEVIORKA, M. (2004). *La violence*. Paris: Belland.
- WOOLFOLK, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson Prentice Hall
- WORCHEL, S., COOPER, J., GOETHALS, G. y OLSON J. (2002). *Psicología social*. México: Thomson Editores.
- YÁÑEZ, P. y GALAZ, J. (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas*. República de Chile: Ministerio de Educación.
- YAVICH, L. (1985). *Teoría general del derecho*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- ZACZYC C. (2002). *La agresividad, comprenderla y evitarla*. España: Paidós.
- ZIMBARDO, P. (2007). *El efecto Lucifer. El porqué de la maldad*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

- *Ficha demográfica.*
- *Cuestionario la convivencia en los centros de secundaria* (ISEI-IVEI, 2004).
- *Cuestionario de actitudes hacia la autoridad institucional* (ACAI) (Musitu y cols., 2001).
- *Cuestionario de violencia escolar-revisado* (CUVE-R) (Álvarez-García et al., 2006).

Violencia, Convivencia y Respeto de normas en las Secundarias Públicas

Edad: _____ Sexo: (H) (M) Grado: _____

El siguiente cuestionario es parte de una investigación que se realiza en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM) para conocer el ambiente escolar en el que conviven los estudiantes y profesores. Si fueras tan amable de contestar las siguientes preguntas, señala con una cruz (X) la opción que describa mejor tu situación familiar.

1. Vivo con (Puedes elegir más de una opción):		8. Tu vivienda cuenta con un total de:	
Mi papá		Un cuarto	
Mi mamá		Dos cuartos	
Mis hermanos		Tres cuartos	
Mis abuelos		Cuatro cuartos	
Otros (especifiqué)		Más de cinco cuartos	
2. El número de hermanos es:		9. El número de personas que viven en mi hogar (incluyéndote) :	
No tengo hermanos		Uno a tres personas	
Uno/Dos		Tres a cuatro	
Tres/Cuatro		Cinco a seis	
Cinco		Siete a trece	
Seis o mas		Más de trece personas	
3. Mi papá estudió:		10. Cuento con los siguientes servicios (Puedes elegir más de una opción):	
No estudió		Teléfono	
Primaria		Internet	
Secundaria		Tv de paga	
Preparatoria		Lavadora	
Licenciatura		Microondas	
4. Mi mamá estudió:		18. El ingreso mensual aproximado de mi familia:	
No estudió		Menos \$1500 pesos	
Primaria		De 1501 a 3000 pesos	
Secundaria		De 3001 a 6000 pesos	
Preparatoria		De 6001 a 9000	
Licenciatura		Más de 9000	
5. La ocupación de mi papá es:		12. Diariamente me dan para gastar:	
Desempleado		Nada	
Obrero/Campesino		De \$ 10 a \$ 20	
Comerciante /Oficinista		De \$ 21 a \$40	
Profesionista		De \$ 41 a \$ 60	
Empresario		Más de \$ 60	
6. La ocupación de mi mamá es:		13. Mi promedio en el último año escolar fue:	
Ama de casa		10	
Obrera/Campesina		9	
Comerciante /Oficinista		8	
Profesionista		7/6	
Empresaria		5 o menos	
7. El estado civil de mis padres es:		14. Regularmente me transporto en:	
Casado/a		A pie o en bici	
Divorciado/Separado		En microbús	
Viudo/a		En metro	
Soltero/a		En taxi	
Unión libre		Me llevan en auto propio	

CUVE-R

Señala con una cruz (X) con qué frecuencia protagoniza el profesorado o el alumnado de tu clase, según se indique en el enunciado, los hechos que a continuación se presentan. Por favor, en cada enunciado elige sólo una de las cinco opciones ofrecidas y no deje ninguno sin contestar.

1=Nunca; 2= Pocas veces; 3=Algunas veces; 4= Muchas veces; 5= Siempre

		1	2	3	4	5
1	El alumno pone apodos molestos a sus compañeros o compañeras					
2	Ciertos estudiantes roban objetos o dinero en la escuela					
3	Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras					
4	Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus buenas calificaciones					
5	Algún profesor molesta frecuentemente a algún alumno o alumna					
6	Algunos estudiantes graban o toman fotos a compañeros o compañeras con el teléfono celular, para burlarse					
7	Los estudiantes hablan mal unos de otros					
8	Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas calificaciones					
9	El profesor ridiculiza a los alumnos					
10	El alumno falta al respeto a su profesor en el aula					
11	El alumno dificulta las explicaciones del profesor o de la profesora con su comportamiento durante la clase					
12	El profesor ignora a ciertos alumnos o a ciertas alumnas					
13	Ciertos estudiantes envían mensajes, con el celular, de ofensa, insulto o amenaza, a compañeros o compañeras					
14	Los estudiantes insultan a profesores o profesoras					
15	Los profesores castigan injustamente					
16	Algunos estudiantes esconden pertenencias del profesor o material necesario en su trabajo, para molestarlo					
17	Los alumnos insultan a sus compañeros o compañeras					
18	El profesor baja la calificación a algún o a alguna estudiante como Castigo					
19	Determinados estudiantes dan golpes a sus compañeros o compañeras, bromeando					
20	Hay estudiantes que graban o toman fotos a profesores con el celular, para burlarse de ellos					
21	Los estudiantes les pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar					
22	Hay alumnos que ni trabaja ni dejan trabajar al resto					
23	El profesor insulta al alumno					
24	Algunos estudiantes envían mensajes a compañeros o compañeras a través de las redes sociales (Twitter, Facebook,...) de ofensa, insulto o amenaza					
25	Algunos estudiantes tienen peleas físicas en las cercanías de la escuela					

26	Algunos estudiantes esconden pertenencias de otros compañeros o compañeras, para fastidiar					
27	El profesor no escucha a su alumno					
28	Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de compañeros o compañeras					
29	Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su color de piel, cultura, ademanes, etc...					
30	El alumno dificulta las explicaciones del profesor hablando durante la clase					
31	Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de profesores o profesoras					

Cuestionario “La convivencia en los centros de secundaria”

Señala con una cruz (X) con qué frecuencia protagoniza el profesorado o el alumnado de tu clase, según se indique en el enunciado, los hechos que a continuación se presentan. Por favor, en cada enunciado elige sólo una de las cinco opciones ofrecidas y no deje ninguno sin contestar.

1=Nunca; 2= Pocas veces; 3=Algunas veces; 4= Muchas veces; 5= Siempre

1. En esta escuela...

a. Con respecto a las normas	1	2	3	4	5
1 Las conocemos					
2 Aclaran lo que está permitido y lo que no					
3 Son justas					
4 Son necesarias					
5 Están puestas para prevenir más que para castigar					
6 Los alumnos/as colaboramos en hacer que se cumplan					
7 En esta escuela estamos seguros y tranquilos					
8 Todos colaboramos para que la escuela funcione					
9 En general existen buenas relaciones entre todos					
10 En esta escuela todos los alumnos/as son tratados por igual independientemente de su raza, sexo o religión.					
11 En esta escuela todos los alumnos/as son tratados por igual independiente de su rendimiento escolar					

2. Como se organizan en clase...

a. Con respecto a las normas	1	2	3	4	5
12 Las ponen solo los profesores/as					
13 Los alumnos/as hemos colaborado en la elaboración de las normas					
14 En general, en clases las respetamos					
15 Ayudamos a que se cumplan					
16 Sabemos lo que pasa si no las cumplimos					
17 Todos los profesores/as las aplican de formas similar					
18 Sirve para cuando surgen conflictos entre nosotros					
19 Sirven para cuando surgen conflictos con los profesores/as, conserjes, personal escolar, etc.					
b. En el aula nosotros...	1	2	3	4	5
20 Trabajamos duro					
21 Nos gusta aprender					
22 Creemos que vamos a sacar buenos resultados					
23 Tenemos buena actitud ante el estudio					

24 Respetamos a los profesores/as					
25 Dejamos explicar a los profesores/as					
26 Apreciamos a los profesores/as					
27 Ignoramos a los profesores/as					
c. En el aula los profesores/as...	1	2	3	4	5
28 Toman en cuenta nuestras opiniones al organizar las tareas de clase, los deberes para casa, para poner pruebas y controles...					
29 Mantienen un orden adecuado para poder trabajar a gusto					
30 Nos tratan con respeto					
31 Nos tratan con aprecio					
32 Nos ayudan					
33 Nos ignoran					
34 Hacen las clases atractivas					
35 Nos hacen trabajar					
36 Nos dedican atención aunque no sea en momentos de clase					
37 Se preocupan por nuestros estudios					
38 Se preocupan por lo que nos pasa					
39 Nos animan cuando tenemos dificultades en los estudios					
40 Se llevan bien entre ellos/as					
41 Recibimos cursos que nos enseñan a convivir mejor entre nosotros y con los profesores					

	1	2	3	4	5
42 ¿Tienes sesiones de tutoría?					

Solamente si has contestado Si

43 El tutor/a habla con nosotros sobre las los estudios					
44 El tutor/a habla con nosotros sobre las cuestiones de clase y lo que nos sucede					
45 Revisamos las normas de clase					
46 Aprendemos a convivir mejor con la ayuda del tutor/a					

	1	2	3	4	5
47 ¿Elegiste representante o jefe de grupo?					

Solamente si has contestado Si

48 Habla con los profesores/as cuando hay problemas					
49 Nos ayuda cuando tenemos problemas entre nosotros					
50 Lleva nuestras opiniones ante el consejo escolar, a la dirección...					
51 Se une con otros representantes o encargados					
52 Nos informa de las situaciones de la escuela					

¿Cómo son las relaciones en tu clase y en tu escuela?	1	2	3	4	5
53 En clase nos ayudamos					
54 En clase suele haber buen ambiente entre nosotros					
55 Solemos ser puntuales					
56 Se suele faltar a clase					
57 Tengo amigos/as					
58 A veces expulsan a compañeros/as de clase					
Suele pasar que unos compañeros/as...	1	2	3	4	5
59 Colaboran en los deberes					
60 Se ríen de otros/as o les ponen apodos					
61 Hablan con otros/as de sus cuestiones personales					
62 Se pegan					
63 Se ayudan cuando están mal					
64 Se quitan cosas					

	1	2	3	4	5
65 Algunos compañeros/as intimidan a otros					

Solamente si has contestado Si

Cuando algún compañero/a se mete con otro/a	1	2	3	4	5
66 ¿Algún profesor interviene?					
67 ¿Algún compañero interviene?					

68 ¿Dónde pasan estas cosas?	Clase	Patios	Servicios	Pasillos	Otros
69 ¿Cuándo pasan?	Recreo	Clase	Entrada y Salida	Entre clase	Otros

Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional (ACAI)

Señala con una cruz (X) con qué frecuencia protagoniza el profesorado o el alumnado de tu clase, según se indique en el enunciado, los hechos que a continuación se presentan. Por favor, en cada enunciado elige sólo una de las cuatro opciones ofrecidas y no deje ninguno sin contestar.

1=Nada de acuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3=Bastante de acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
1 Si por mi fuera me pondría a trabajar mañana mismo					
2 Los reglamentos escolares no protegen a los alumnos de los abusos de los profesores					
3 Los profesores son justos a la hora de evaluar					
4 La policía está para hacer una sociedad mejor para todos					
5 Ir bien en la escuela ayuda a tener éxito en la vida					
6 Es normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie					
7 En la escuela no me valoran como persona					
8 La policía trata a todos del mismo modo					
9 Los profesores tratan igual a todos los estudiantes					
10 Si viese a alguien robar se lo diría a la policía					
11 Mis padres quieren que saque buenas notas					
12 Los profesores tratan mejor a los estudiantes de clases sociales altas					
13 Los estudios no sirven para nada					
14 La policía dedica más tiempo a proteger la propiedad de la gente rica que ayudar a la gente normal					
15 Estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores					
16 Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos					
17 Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos					
18 Mis padres quieren que estudie en la universidad					
19 La policía trata peor a la gente más pobre					
20 Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela					
21 Mis padres quieren que me ponga a trabajar lo antes posible					
22 Los que sacan buenas calificaciones se creen superiores a los demás					
23 Las reglas escolares sólo favorecen a los profesores					
24 La mayoría de las reglas escolares son estúpidas y sin sentido					
25 Estar en la escuela es una pérdida de tiempo					
26 En la escuela sólo cuentan los que sacan buenas calificaciones					
27 A mis padres no les preocupan lo que haga en la escuela					
28 La ley se aplica por igual a todos los ciudadanos					