



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO



**CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

**“FACTORES ASOCIADOS A LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS DE
UNA ESCUELA SECUNDARIA DE TEMASCALCINGO”**

TESIS

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

PRESENTA:

KEVIN MARTIN GARCIA NICOLAS

NO. DE CUENTA:

1323490

ASESOR:

DR. ARTURO ENRIQUE OROZCO VARGAS

ATLACOMULCO, MÉXICO, MARZO DE 2018



Universidad Autónoma del Estado de México
Centro Universitario UAEM Atacomulco

Área de Titulación

Atacomulco, Méx., a 17 de Enero de 2018.

P.L.PSIC. KEVIN MARTÍN GARCÍA NICOLAS
P R E S E N T E .

Por este conducto me permito comunicar a usted (es) que el Comité Técnico de Titulación autorizó el proyecto de TESIS que presentó (aron) y que será asesorado por el (la) DR. ARTURO ENRIQUE OROZCO VARGAS titulado:

“FACTORES ASOCIADOS A LA VIOLENCIA ESCOLAR EN
ALUMNOS DE UNA ESCUELA SECUNDARIA DE
TEMASCALCINGO”

Al mismo tiempo solicito a usted (es) de la manera más atenta que al concluir el desarrollo del trabajo sea (n) tan amable (s) de comunicarlo por escrito a este Departamento.

A T E N T A M E N T E
PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

“2018, Año del 190 Aniversario de la Universidad Autónoma del Estado de México”

DRA. EN D. MARÍA DE JESÚS HERNÁNDEZ GARNICA
SUBDIRECTORA ACADÉMICA
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATACOMULCO



Carretera Toluca - Atacomulco Km. 60
C.P. 50450, Atacomulco, Estado de México
Tels.: (712) 122 04 36, 122 04 46, 122 05 35
cuatla@uaemex.mx





Universidad Autónoma del Estado de México
Centro Universitario UAEM Atlacomulco

Área de Titulación

Atlacomulco, Méx., a 17 de Enero de 2018.

DR. ARTURO ENRÍQUE OROZCO VARGAS
P R E S E N T E .

Por este conducto me permito comunicar a usted que la Comisión Revisora de Proyectos de Tesis, acordó nombrarlo ASESOR del Trabajo de TESIS titulado:

“FACTORES ASOCIADOS A LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS DE UNA ESCUELA SECUNDARIA DE TEMASCALCINGO”

Que presenta (n) el (los) Pasante (s) de L. PSIC. KEVIN MARTÍN GARCÍA NICOLAS, al mismo tiempo solicito a usted de la manera más atenta, que al concluir su asesoría sea tan amable de comunicarlo por escrito a este Departamento.

A T E N T A M E N T E
PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

“2018, Año del 190 Aniversario de la Universidad Autónoma del Estado de México”

DRA. EN D. MARÍA DE JESÚS HERNÁNDEZ GARNICA
SUBDIRECTORA ACADÉMICA
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO



*Recibí original
30/01/18*

Carretera Toluca - Atlacomulco Km. 60
C.P. 50450, Atlacomulco, Estado de México
Tels. (712) 122 04 36, 122 04 46, 122 05 35
cuatla@uaemex.mx



Atlacomulco, México a 08 de febrero de 2018

M. EN P.C. NEPHTALÍ PIERRE ROMERO NAVARRETE
SUBDIRECTOR ACADEMICO DEL CENTRO
UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO.
P R E S E N T E:

En contestación a su atento oficio en el cual se me designa como ASESOR del Trabajo de TESIS titulado "**FACTORES ASOCIADOS A LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS DE UNA ESCUELA SECUDNARIA DE TEMASCALCINGO**", presentado por la pasante de la Licenciatura en Psicología **KEVIN MARTÍN GARCÍA NICOLAS**.

Me permito informarle que he concluido satisfactoriamente la revisión del trabajo haciendo las observaciones pertinentes, por lo cual **no tengo inconveniente alguno para que la C. KEVIN MARTÍN GARCÍA NICOLÁS pueda continuar con los trámites de titulación.**

Sin otro particular por el momento, agradezco su atención.

ATENTAMENTE



DR. ARTURO ENRIQUE OROZCO VARGAS, Ph. D.



Universidad Autónoma del Estado de México
Centro Universitario UAEM Atlacomulco

Área de Titulación

Atlacomulco, Méx., a 13 de Febrero de 2018.

DRA. EN P. LAURA GUDALUPE ZARATE MORENO
P R E S E N T E :

Por este conducto me permito comunicar a usted que la Comisión Revisora de Proyectos de Tesis acordó nombrarlo REVISOR (A) del Trabajo de TESIS titulado:

**"FACTORES ASOCIADOS A LA VIOLENCIA ESCOLAR EN
ALUMNOS DE UNA ESCUELA SECUNDARIA DE
TEMASCALCINGO"**

Que presenta (n) el (los) Pasante (s) de L.PSIC. KEVIN MARTÍN GARCÍA NICOLAS al mismo tiempo solicito a usted de la manera más atenta, que al concluir su revisión sea tan amable en comunicar por escrito su VOTO APROBATORIO a este Departamento, en un lapso no mayor a 10 días a partir de la recepción del trabajo.

A T E N T A M E N T E

PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

"2018, Año del 190 Aniversario de la Universidad Autónoma del Estado de México"

M. en P.C. NEPHTALI PIERRE ROMERO NAVARRETE
SUBDIRECTOR ACADÉMICO
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLA COMULCO



Km. 60 Carretera Toluca – Atlacomulco
C. P. 50450
Atlacomulco, Estado de México
Tels. (712) 122 04 36, 122 04 46, 122 0535
e-mail: cualto@uaemex.mx



Atacomulco, México, 22 de febrero de 2018.

M. EN P. C. NEPHTALÍ PIERRE ROMERO NAVARRETE
SUBDIRECTOR ACADÉMICO DEL CENTRO
UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO
P R E S E N T E

La que suscribe **C. DRA. LAURA GUADALUPE ZÁRATE MORENO**, docente del Centro Universitario UAEM Atacomulco, por medio del presente escrito y en respuesta al oficio donde se me nombra como **revisora** del trabajo de la pasante en psicología **KEVIN MARTÍN GARCÍA NICOLÁS** cuyo título original "**FACTORES ASOCIADOS A LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE TEMASCALCINGO**", me permito manifestarle que se ha realizado la revisión la tesis considerando reúne todas y cada una de las características que se requieren para cumplir con el aspecto metodológico y conceptual de la investigación en psicología.

Por lo anterior, y después de llevar a cabo el análisis de las versiones digital e impresa, no existe inconveniente de mi parte para que la pasante continúe con los trámites administrativos que se requieren para lograr la sustentación de su Evaluación Profesional, por lo que con este comunicado libero el **VOTO APROBATORIO**, para los fines a los que haya lugar.

Sin otro particular, reciba un apreciable saludo.

ATENTAMENTE


DRA. LAURA GUADALUPE ZARATE MORENO
REVISORA DE TESIS



Universidad Autónoma del Estado de México
Centro Universitario UAEM Atlacomulco

Área de Titulación

Atlacomulco, Méx., a 13 de Febrero de 2018.

M. EN E.S. MERIDA DE JESÚS FLORES HINOJOSA
P R E S E N T E :

Por este conducto me permito comunicar a usted que la Comisión Revisora de Proyectos de Tesis acordó nombrarlo REVISOR (A) del Trabajo de TESIS titulado:

“FACTORES ASOCIADOS A LA VIOLENCIA ESCOLAR EN
ALUMNOS DE UNA ESCUELA SECUNDARIA DE
TEMASCALCINGO”

Que presenta (n) el (los) Pasante (s) de L.PSIC. KEVIN MARTÍN GARCÍA NICOLAS al mismo tiempo solicito a usted de la manera más atenta, que al concluir su revisión sea tan amable en comunicar por escrito su VOTO APROBATORIO a este Departamento, en un lapso no mayor a 10 días a partir de la recepción del trabajo.

A T E N T A M E N T E
PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

“2018, Año del 190 Aniversario de la Universidad Autónoma del Estado de México”


M. en P.C. NEPHYALI PIERRE ROMERO NAVARRETE
SUBDIRECTOR ACADÉMICO
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLA COMULCO



Km. 60 Carretera Toluca – Atlacomulco
C.P. 50450
Atlacomulco, Estado de México
Tels. (712) 122 04 36, 122 04 46, 122 0535
e-mail: cuatla@uaemex.mx



Atacomulco, Mex., a 23 de Febrero de 2018

M. EN P. C. NEPHTALI PIERRE ROMERO NAVARRETE
SUBDIRECTOR ACADEMICO
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO

PRESENTE:

Sirva el presente medio para enviarle un cordial saludo y a la vez sirva la ocasión para informarle que ha concluido la revisión del proyecto de tesis denominado:

"FACTORES ASOCIADOS A LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS DE UNA ESCUELA SECUNDARIA DE TEMASCALCINGO"

Presentado por el P. L. PSIC. **KEVIN MARTIN GARCIA NICOLAS**, tal y como me fue asignado el día 13 de Febrero de 2018.

Por lo tanto, después de haber sido incorporadas las observaciones pertinentes al proyecto de tesis, y en virtud que a mi juicio reúne los requisitos necesarios para el objeto que conlleva, no tengo inconveniente para que continúe con los trámites para la obtención del grado académico.

Sin otro particular por el momento quedo de usted, reiterándole mi agradecimiento.

ATENTAMENTE



M. en E.S. Mérida de Jesús Flores Hinojosa

Revisora del trabajo de tesis



Universidad Autónoma del Estado de México
Centro Universitario UAEM AtlaComulco

Área de Titulación

AtlaComulco, Méx., a 6 de Marzo de 2018.

P. L.PSIC.KEVIN MARTÍN GARCÍA NICOLÁS
P R E S E N T E .

Por este conducto me permito informar a usted (es) que habiendo concluido el Trabajo de Tesis denominado:

“FACTORES ASOCIADOS A LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS DE UNA ESCUELA SECUNDARIA DE TEMASCALCINGO”

Se autoriza la impresión y/o digitalización de dicho trabajo a fin de que continúe (n) con los trámites para obtener el Título de LICENCIADA (O) EN PSICOLOGÍA.

A T E N T A M E N T E
PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

“2018, Año del 190 Aniversario de la Universidad Autónoma del Estado de México”

M. EN P.C. NEPHTALI PIERRE ROMERO
SUBDIRECTOR ACADÉMICO
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLA COMULCO



Km. 60 Carretera Toluca – AtlaComulco
C.P. 50450
AtlaComulco, Estado de México
Tels. (712) 122 04 36, 122 04 46, 122 0535
e-mail: cuatla@uaemex.mx



Hay una historia detrás de cada persona. Hay una razón por la que son lo que son. No es tan solo porque ellos así lo quieren. Algo en el pasado los ha hecho así, y algunas veces es imposible cambiarlos.

-S. Freud

DEDICATORIA

A mi madre:

Este trabajo y todo el esfuerzo que hay detrás de él te lo dedico solo a ti; sé que no se compara con todo lo que Tú has hecho por mí, pero si de algo puedes estar segura es que lo he realizado con el cariño, amor y orgullo que un hijo solo puede sentir por la dicha de tener una gran madre como Tú.

Te Amo Mamá.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre:

Por su invaluable apoyo en todas las etapas de mi vida, principalmente la que acaba de concluir; por cada consejo y cada llamada de atención, que siempre llegaron en el momento oportuno; por demostrarme que pese a las adversidades de la vida siempre habrá un motivo para sonreír y seguir adelante; y finalmente por ser mi madre y mi padre a la vez.

Al Dr. Arturo Enrique Orozco Vargas:

Por su gran apoyo, dedicación y entrega al dirigir el presente trabajo de Tesis; por darme la confianza para colaborar con él en diversas ocasiones, por ser un gran ejemplo de superación personal y profesional, demostrándome lo que un psicólogo y un científico deben de ser y por ser, más que un profesor o un asesor, un gran amigo.

A la Universidad Autónoma del Estado de México:

Por abrirme las puertas de tan prestigiosa casa de estudios para formarme como un profesionista integro gracias a la invaluable labor de cada uno de sus profesores, y por alimentar mi intelecto con la luz de la ciencia.

A todos ustedes

¡Gracias!

Kevin Martin Garcia Nicolas

ÍNDICE

RESUMEN	IX
ABSTRACT	XI
Introducción.....	1
MARCO TEORICO.....	2
CAPITULO I CONCEPTOS BASICOS – VIOLENCIA ESCOLAR	
1.1 Antecedentes históricos.....	2
1.2 Definiciones	3
1.3 Tipos de violencia.....	6
1.3.1 Violencia Física.....	7
1.3.1.1 Violencia física Directa.....	7
1.3.1.2 Violencia física indirecta.....	8
1.3.2 Violencia psicológica.....	8
1.3.2.1 Violencia verbal.....	9
1.3.2.2 Intimidación	9
1.3.3 Violencia social.....	10
1.3.3.1 Violencia estructural.....	10
1.3.3.2 Violencia simbólica.....	10
1.3.3.3 Violencia sistémica.....	11
1.3.3.4 Incivilidad	11
1.3.3.5 Exclusión social	12
1.4 Roles en la violencia	12
1.4.1 La víctima	13
1.4.1.1 Víctima pasiva.....	13
1.4.1.2 Víctima activa.....	13
1.4.2 El agresor	14
1.4.2.1 Agresor pasivo.....	15
1.4.3 El espectador.....	15
1.4.4 El profesor.....	16
1.5 Modelos Teóricos.....	17
1.5.1 Factores biológicos.....	17
1.5.2 Modelos Psicológicos.....	18
1.5.2.1 Modelo psicoanalítico.....	18
1.5.2.2 Modelo etológico.....	19
1.5.2.3 Modelo de la frustración-agresión.....	20
1.5.2.4 Modelo del aprendizaje social.....	20

CAPITULO II. FACTORES ASOCIADOS A LA VIOLENCIA ESCOLAR	
2.1 Las relaciones con los profesores	24
2.1.1 Rol del docente	25
2.1.2 Tipos de poder ejercidos por los docentes.....	27
2.1.2.1 Poder de recompensa	27
2.1.2.2 Poder coercitivo.....	27
2.1.2.3 Poder de experto.....	27
2.1.2.4 Poder de referente.....	28
2.1.2.5 Poder legítimo	28
2.1.2.6 Poder informativo	28
2.1.3 Tipos de liderazgo en los docentes	28
2.1.3.1 Liderazgo delegativo.....	29
2.1.3.2 Liderazgo autocrático	29
2.1.3.3 Liderazgo participativo	29
2.1.3.4 Liderazgo transaccional.....	29
2.1.3.5 Liderazgo transformacional	29
2.2 Convivencia escolar	30
2.2.1 Marco normativo	30
2.2.2 Comportamiento institucional	31
2.2.3 Códigos de conducta informales	32
2.3 Comportamiento académico	32
2.3.1 Factores del comportamiento académico favorable	34
2.3.1.1 Factores intrínsecos	34
2.3.1.2 Factores extrínsecos	34
2.3.1.3 Percepción del control	35
2.3.2 Comportamiento del alumno	35
2.3.2.1 Comportamiento favorable	35
2.3.2.2 Comportamiento desfavorable	36
2.3.3 Comportamientos académicos desfavorables	36
2.3.3.1 Disrupción en el aula	36
2.3.3.2 Problemas de indisciplina	36
2.3.3.3 El acoso escolar	37
2.4 Exclusión social	37
2.4.1 Inclusión vs Exclusión	38
2.4.1.1 Inclusión	38
2.4.1.2 Integración	38
2.4.1.3 segregación	38
2.4.1.4 Exclusión	38
2.4.2 Proceso de Exclusión – Integración	39
2.4.2.1 Zona de integración	39

2.4.2.2 Zona de vulnerabilidad	39
2.4.2.3 Zona de exclusión social	39
2.5 Condiciones físicas del plantel	39
METODO	
Objetivo General	41
Objetivos Específicos	41
Planteamiento Del Problema	41
Pregunta De Investigación	43
Hipótesis	43
Hipótesis de trabajo	43
Hipótesis nula	43
Hipótesis alterna	44
Tipo de estudio	44
Variables	44
Violencia Escolar	44
Definición conceptual	44
Definición operacional	44
Clima escolar	45
Definición conceptual	45
Definición operacional	45
Población	45
Muestra.....	46
Instrumentos	46
Diseño de investigación	48
Captura de información	48
Procesamiento de la información	49
RESULTADOS	50
DISCUSION	69
CONCLUSIONES	72
SUGERENCIAS	74
REFERENCIAS	75

INDICE DE FIGURAS

Figura 1	50
Figura 2.....	50
Figura 3.....	51
Figura 4.....	51
Figura 5.....	52
Figura 6.....	53
Figura 7.....	53
Figura 8.....	54
Figura 9.....	54
Figura 10.....	55
Figura 11.....	55
Figura 12.....	56
Figura 13.....	56
Figura 14.....	57
Figura 15.....	57
Figura 16.....	58
Figura 17.....	58
Figura 18.....	59
Figura 19.....	59
Figura 20.....	60
Figura 21.....	60
Figura 22.....	61
Figura 23.....	61
Figura 24.....	62
Figura 25.....	62
Figura 26.....	63
Figura 27.....	63
Figura 28.....	64

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	65
Tabla 2.....	66
Tabla 3.....	67
Tabla 4.....	68
Tabla 5.....	68

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es identificar la influencia que tienen las variables del ambiente escolar sobre el fenómeno de la violencia escolar, las cuales comprenden las relaciones que se dan entre alumnos y docentes, entre compañeros de clase, el grado de exclusión social que experimentan o ejercen los alumnos, el comportamiento académico que manifiestan y la percepción que tienen de las condiciones físicas del plantel educativo. Siendo la violencia escolar un fenómeno de abordaje relativamente nuevo, sus estudios iniciales corren por autoría de Olweus (1973) y de cuyos trabajos pioneros parten diversas líneas de investigación para comprender las dinámicas de este fenómeno. Sin embargo, dicha variedad de abordajes teóricos ha dado lugar a que no se llegue a un consenso específico que defina la violencia escolar, pese a ello, es posible identificar aspectos comunes entre estas, por lo cual y para efectos de la presente investigación, la violencia escolar es entendida como todo acto que se base en una relación inequitativa de poder entre dos o más actores en una institución educativa y que tiene por objetivo causar algún tipo de daño a la víctima o bien beneficiarse de éste. Si bien este fenómeno ha sido abordado de manera más amplia en países como España o Estados Unidos (Carraso & Trianes 2015; Del Rey y Ruiz, 2007; Taki, 2001; Tatum, 1993; Trianes, 2004) sin embargo, en el caso de México su abordaje no ha sido tan amplio. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] realizó una de las más amplias investigaciones sobre la violencia escolar que se hayan realizado en México; sin embargo, dicho estudio solamente logra ofrecer un abordaje de naturaleza descriptiva, sin la posibilidad de identificar como se relacionan diversos factores con la violencia escolar (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

Para cumplir con el objetivo de la presente investigación se trabajó desde el análisis multivariante inferencial, paramétrico, usando el análisis de regresión múltiple y la correlación de Pearson. El estudio incluyó una muestra probabilística estratificada conformada por 106 alumnos de educación secundaria pertenecientes al municipio de Temascalcingo, Estado de México. Los resultados dan cuenta de la existencia

de una relación estadísticamente significativa en dirección negativa entre la violencia escolar y el comportamiento académico, así como con las relaciones con los profesores ($p < .01$). A su vez, se presentó una relación estadísticamente significativa y en dirección positiva con la experiencia de victimización, la exclusión social ($p < .01$) y el género ($p < .05$). Por tanto, se logró demostrar que tanto aquellos alumnos que mantenga malas relaciones con sus profesores como quienes sean excluidos de las interacciones dadas en los grupos sociales al interior de la escuela son más propensos a cometer actos violentos en contra de estos y de sus compañeros, siendo los alumnos varones quienes son más propensos a asumir el rol de acosar en contraste con las mujeres.

Palabras Clave: Violencia escolar, victimización, ambiente escolar, relaciones con profesores, exclusión social.

ABSTRACT

The purpose of the present research is to identify the influence of school environment variables on the School violence phenomenon; which includes the relationships that exist among students and teachers, among classmates, the degree of social exclusion experienced or exercised by students, the academic behavior they express and their perception of the physical conditions of the educational establishment. Since school violence is a phenomenon of relatively new approach, its initial studies were run by authorship of Olweus (1973) and from whose pioneering work various lines of research to understand the dynamics of this phenomenon have drawn. However, this variety of theoretical approaches has led to the failure to reach a specific consensus that defines school violence, despite this, it is possible to identify common aspects among them, for which, and for purposes of the present investigation, school violence is understood as any act that is based on an unequal power relationship among two or more actors of an educational institution and that aims to cause some type of harm to the victim or to get a benefit from him or her. Although this phenomenon has been addressed more broadly in countries such as Spain or the United States (Tatum, 1993, Taki, 2001, Trianes, 2004, Del Rey and Ruiz, 2007, Carraso & Trianes 2015), in the case of Mexico its approach has not been as broad; the National Institute for the Evaluation of Education, INEE (Aguilera, Muñoz and Orozco, 2007) conducted one of the most extensive researches on school violence that have been conducted in Mexico, however this study only manages to offer an approach of a descriptive nature, without the possibility of identifying how various factors relate to school violence.

To fulfill the objective of the present work, we worked from the multivariate inferential statistics, parametric, using the multiple regression analysis and the Pearson correlation, we worked with a stratified probabilistic sample conformed by 106 high school students belonging to the municipality of Temascalcingo, State of Mexico.

The results show the existence of a statistically significant relationship in a negative direction between school violence with academic behavior and relationships with teachers ($p < .01$); and in a positive direction with the experience of victimization, social exclusion ($p < .01$) and gender ($p < .05$). Therefore, it was demonstrated that both those students who have poor relationships with their teachers and those who are excluded from the interactions given in social groups within the school are more likely to commit violent acts against them and their peers, male students are the ones who are more likely to assume the role of harassing in contrast to women.

Keywords: School violence, victimization, school environment, relations with teachers, social exclusion.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la violencia ha estado presente desde las primeras civilizaciones, no obstante, a su latencia en el tiempo, la violencia es un fenómeno relativamente nuevo en los estudios científicos. Particularmente en el ámbito escolar, las investigaciones sobre la violencia escolar se iniciaron en la década de los 70's siendo Dan Olweus (1973) su precursor y el pionero en el estudio de la violencia escolar. Este autor considera que una conducta violenta en el aula puede ser considerada como tal cuando esta infringe de manera intencionada daño o malestar a otra persona (Olweus, 2001).

En este orden de ideas las investigaciones en el área inicialmente comprendían como violencia a las manifestaciones de agresión física casi de manera exclusiva, sin embargo, con el avance y la apertura de nuevas líneas de investigación se ha podido identificar que existen múltiples y diversas formas de violentar a una persona o a las normas sociales de convivencia en cuanto al contexto escolar se refiere.

MARCO TEORICO

CAPITULO I. CONCEPTOS BASICOS – VIOLENCIA ESCOLAR

En este capítulo se expone una panorámica general del concepto de violencia escolar, sus antecedentes históricos, sus definiciones a lo largo de la literatura sus características, las líneas de investigación que se han abierto alrededor del tema y los modelos teóricos que lo explican.

1.1 Antecedentes históricos

Un elemento característico de la conducta humana es su naturaleza violenta la cual ha sido observada a lo largo de la historia en las manifestaciones de la interacción y la coexistencia del ser humano (Jaimes & Roa, 2011). No obstante pese a lo cotidiano que aparenta ser dicho constructo, éste ha sido objeto de múltiples investigaciones científicas para comprender las connotaciones y repercusiones que tiene en la esfera social (Aimi, Trubini, Barbiani, & Pinelli, 2011; Álvarez-García, Núñez & Dobarro, 2012) personal (Fuentes, García, Gracia, & Lila, 2011; Casanova, de la Villa, García y Manuel, 2015) familiar (del Carmen, Fajardo, Lucas & Yuste, 2015) y escolar (Gonzales & Ramírez, 2015; Olweus, 1973).

Retomando las ideas de Guthman (citado en Jaimes & Roa 2011), éste señala que la concepción de la violencia a lo largo de la historia ha evolucionado gradualmente pues desde que se tienen registros de la humanidad este fenómeno no era concebido de manera negativa. No fue hasta la época del oscurantismo en donde se le atribuyó un carácter negativo al ser señalado como una fuente de impureza. Posteriormente con la llegada del renacimiento, el concepto de violencia se reformula adoptando un papel como medio para la obtención y manifestación de

poder. Ya en la época moderna es donde se concentran las múltiples connotaciones del fenómeno de las que sobresalen su carácter negativo y la obtención de poder. Olweus (1993), pionero en la investigación de la violencia en el ámbito escolar, menciona que el fenómeno de la violencia era asociado casi de manera exclusiva a sus manifestaciones físicas; sin embargo, las investigaciones en dicha área han dado pie a considerar también no solo el aspecto físico sino también aquello de orden psicológico, social y contextual. Específicamente en el ámbito escolar, las líneas de investigación sobre el tema de la violencia se iniciaron desde hace ya cuarenta y cinco años (Heinemann, 1972; Olweus, 1973), y a lo largo de este periodo los estudios han tomado diferentes vertientes de acuerdo al contexto en donde se realicen y los objetivos que persiguen, las cuales serán expuestas más adelante.

A lo largo de los años de investigación el concepto de violencia escolar ha evolucionado progresivamente. Si bien es cierto que en un principio se consideraba el comportamiento directo de actividades agresivas como violencia escolar, ahora se considera también a la violencia cotidiana, que es entendida como un comportamiento de baja intensidad, pero de alta frecuencia producido de manera recurrente en la interacción entre alumnos y en ocasiones en la dinámica de las relaciones entre alumnos y maestros y viceversa (Trianes, 2004; Carraso & Trianes 2015).

1.2 Definiciones

En la literatura existe un gran debate en torno al tema de la violencia y el acoso escolar dado que no ha sido posible llegar a consolidar una definición universal de cada uno de estos conceptos la cual sea científicamente válida (Muños-Abundez, 2008), esto es debido a que el uso de dichos términos es muy diverso y extenso lo que provoca que tome un giro distinto en función del investigador, el objeto de estudio y los objetivos de la investigación.

Para comenzar a consensuar un concepto de lo que es la violencia escolar es preciso retomar lo que plantea la Organización Mundial de la Salud [OMS] al entender la violencia como el uso de la fuerza física o el poder de manera deliberada que llega a causar lesiones a quien la ejerce o a otras personas o bien que tiene gran probabilidad de hacerlo (Dahlberg, Lozano, Krug, Mercy, & Zwi, 2003; Krauskopf, 2006).

Por otro lado y de manera muy similar, la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, [UNESCO] (2005) entiende a la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, fuese en grado de amenaza o ejecución, hacia uno mismo u otra persona, grupo o comunidad, causando o con gran tendencia a causar muerte, lesiones, daños psicológicos alteraciones del desarrollo o privaciones.

Las dos perspectivas anteriores sirven como un marco referencial para la gran mayoría de las definiciones elaboradas en la literatura respecto al tema de la violencia, en el caso particular de la violencia escolar, se consideran como elementos relevantes de la misma a la deliberación (Tattum, 1993), el abuso de poder (Rigby, 2002), las lesiones y los daños (Hazler, 1996), mismos conceptos que serán retomados más adelante.

En primer orden, referente a la violencia escolar, es importante retomar la idea de Taki (2001), quien menciona que la violencia adopta una naturaleza diferente o al menos en algunas de sus manifestaciones de acuerdo a las diferencias existentes entre las culturas donde se ejerce. De igual manera Hernández (2001, p. 51) menciona que *“la violencia expresa diferentes acciones, en diferentes espacios, con diferentes actores y adquiere nuevas significaciones en distintos tiempos históricos”*. Otra idea de relevancia a considerar es lo planteado por Sanmartin (2000), quien señala se está hablando de un acto violento en cualquier acción o inacción que como consecuencia ocasione algún tipo de daño a otra persona.

Por otro lado, diversos autores han resumido el fenómeno de manera ambigua entendiéndolo como un abuso sistemático del poder (Smith & Sharp, 1994), el daño que recibe la víctima por parte del agresor (Hazler, 1996), o bien el deseo de querer hacer daño o presionar a otro (Tattum, 1993). Sin embargo, a pesar de lo limitado que son estos conceptos para explicar el fenómeno de la violencia escolar, estas definiciones representan paralelamente una limitante en la comprensión y el abordaje que se tenga del tema tanto en futuras investigaciones como en la medida que sean tomadas para tratarlo.

Estos conceptos como lo mencionan Del Rey y Ruiz (2007) son motivo de dificultades entre los investigadores al momento de contrastar las investigaciones principalmente cuando estas varían de país en país. Otro punto que consideran señalado por dichas autoras es el hecho de que este tipo de conceptos de violencia escolar aluden casi de manera exclusiva a la violencia interpersonal que es entendida como el maltrato que se da en el ámbito escolar entre compañeros.

En otras líneas de investigaciones, otros autores ofrecen conceptos más enriquecedores al momento de explicar la violencia escolar; tal es el caso de Mendoza (2012) quien menciona que existe violencia escolar cuando a través de agresiones físicas, sociales o psicológicas tales como la intimidación, el acoso, el aislamiento o la exclusión se ejercen de manera impune sobre la víctima. De igual manera, esta autora comprende como parte de la violencia escolar los conflictos que ocurren tanto de manera ocasional como aquellos que son más recurrentes lo que amplía más la prevalencia de los actos que son considerados como violentos al interior de los centros escolares.

En el mismo orden de ideas Del Rey y Ruiz (2007), consideran como violencia interpersonal a los actos de maltrato que tienen lugar entre los compañeros que comparten un espacio de convivencia cotidiana considerando como algunas de sus manifestaciones las agresiones físicas, verbales y sociales. Por su parte Olweus (2001) entiende la violencia escolar como una acción negativa ya sea mediante el

uso del contacto físico, lenguaje verbal y no verbal o la exclusión social que es caracterizada por tres elementos: a) causa daño a la víctima quien lo padece, b) la acción se reproduce de manera constante en el tiempo y c) se manifiesta en una relación interpersonal caracterizada por una inequidad en el poder o la fuerza ejercida entre las partes involucradas.

Por otra parte, Lucio (2012) entiende a la violencia escolar de una manera diferente al plantear que ésta se caracteriza por la presencia de actividades criminales en el interior de las instituciones educativas tales como el consumo de drogas, el vandalismo, pandillerismo, la portación de armas y la agresión física.

Como es posible apreciar en las diferentes concepciones que se tienen de la violencia escolar a lo largo de la literatura, las definiciones son diversas sin embargo se identifican elementos comunes entre ellas, tales como el contexto escolar, el daño producido hacia la víctima, el papel del agresor, la prevalencia de la conducta violenta en el tiempo, las manifestaciones de la violencia ya sea por el medio físico, psicológico, social o multimedios y la inequidad de poder y fuerza. Por lo tanto, para efectos de la presente investigación, la violencia escolar es entendida como todo acto que se base en una relación inequitativa de poder entre dos o más actores de una institución educativa y que tenga por objetivo causar algún tipo de daño a la víctima o bien beneficiarse de éste.

1.3 Tipos de violencia

Como se mencionó anteriormente, las manifestaciones de la violencia en el ámbito escolar van más allá de sus connotaciones físicas (Olweus, 1993) sino que se evidencian en diferentes maneras que muchas veces son pasadas por alto; a este respecto las investigaciones de Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2013) demuestran que pese a que los intentos de docentes e investigadores por obtener información de primera mano en los estudiantes las técnicas implementadas no evalúan adecuadamente la multidimensionalidad del fenómeno de la violencia

escolar o bien los alumnos no siempre expresan información veraz lo que ocasiona la violencia escolar no sea estudiada en profundidad. Por tanto, conocer los diferentes tipos de violencia no solo ayuda a profundizar en las manifestaciones de este fenómeno, sino que también brinda los elementos necesarios a los investigadores, docentes y autoridades educativas para elaborar las medidas de prevención y contención necesarias para tratar esta problemática.

En la revisión de la literatura diversos autores identifican varios tipos de violencia (Arriaga, 2014; Bourdieu & Passerson, 1970; Fernandez, 2005; Hernández, 2001; Jaimes & Roa, 2011; Mendoza, 2009; Mendoza 2011, Serrano, 2006; Sukling & Temple, 2006; Valdivieso 2005) en los cuales se perciben similitudes y variabilidades entre los mismos. Para efectos de la presente investigación se han resumido los tipos de violencia de la siguiente manera:

1.3.1 Violencia Física

Al abordar este tipo de violencia en particular es importante señalar que ha sido una de las más estudiadas y en las que en un inicio las investigaciones dedicaron mayor interés (Del Rey & Ruiz, 2007, Jaimes & Roa, 2011, Olweus, 1993; Smith, 2003). Este tipo de violencia es caracterizado por la presencia de un abuso en el ejercicio de la fuerza física ya que busca causar daños a quien lo recibe y que es manifestado a través del contacto en forma de golpes, patadas, empujones, entre otro tipo de lesiones, es por ello que este tipo de violencia ha sido el más estudiado en la literatura es debido al hecho de que es el más evidente de todos y que tanto docentes como padres de familia intentan resolver apenas sea detectado. Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2013) y Defensor del pueblo-UNICEF (2007) distinguen dos tipos de violencia física.

1.3.1.1 Violencia física directa

Es aquella que es manifestada mediante un contacto directo sobre la víctima el cual es ocasionado de manera intencionada con la finalidad de provocar daños a esta,

pudiendo ser expresado con puñetazos, patadas u otra acción que atente contra su integridad física.

1.3.1.2 Violencia física indirecta

Este tipo de violencia física es aquel en el que la agresión no se da de forma directa a la víctima, sino que se agrede a sus pertenencias u materiales de uso común ya sea mediante la destrucción o el deterioro de las mismas, así como con su robo u ocultamiento.

1.3.2 Violencia Psicología

Este tipo de violencia ha pasado desapercibido durante muchos años pues a diferencia de la violencia física, no presenta señales visibles en la víctima. En este sentido, la violencia psicología es entendida como aquellas actitudes, acciones u omisiones que pretendan causar daños o afecciones emocionales (Serrano, 2006), que repercuten en la autoestima, la autoimagen o que puedan conducir a la depresión (Rodríguez, 2002). En términos generales las conductas y actitudes comprendidas dentro de este tipo de violencia, tales como la exclusión, la humillación, el rechazo, entre otras suelen generar en la víctima malestar psicológico y social (Arriaga, 2014).

Un aspecto interesante respecto a la violencia de tipo psicológica es el hecho de que para que ésta sea efectiva, además de la intencionalidad del abuso de poder por parte de quien la ejerce es necesario que la víctima se halle en una posición de vulnerabilidad psicológica ya sea mediante una autoimagen, autoestima o percepción emocional negativa (Serrano, 2006). Esta dualidad entre intencionalidad por parte del agresor y la predisposición de la víctima para identificarse con las agresiones es determinante para comprender la verdadera naturaleza de la violencia psicológica.

1.3.2.1 Violencia verbal

Se considera a la violencia verbal dentro de la esfera psicológica ya que las repercusiones de las agresiones afectan directamente el estado emocional de la víctima (Serrano, 2006). Este subtipo de violencia psicológica se caracteriza por el uso intencionado de palabras de carga negativa, ofensivas, vulgares o despectivas, con la finalidad de que el agresor sienta poder sobre la víctima y esta última genere sentimientos de angustia (Sukling & Temple, 2006). Las manifestaciones más comunes de este tipo de violencia son los insultos, el uso de lenguaje obsceno, las burlas, los falsos rumores conocidos coloquialmente como chismes y los comentarios racistas o segregativos (Álvarez-García, Núñez & Dobarro, 2013).

1.3.2.2 Intimidación

Olweus (1999) realiza una diferenciación que es importante retomar sobre las manifestaciones de la violencia y la intimidación en si misma al señalar que existen actos intimidatorios que no necesariamente involucran actos violentos o viceversa. De acuerdo con Jaramillo (2009), la intimidación es entendida como el uso de agresiones, humillaciones, rechazo, burlas o menosprecio generalmente expresados de forma verbal y que son ejercidos con la intención de generar un impacto negativo en la víctima desde una posición de poder sobre esta última. Para comprender la naturaleza de la intimidación es preciso retomar las ideas de Delbarrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez (2003) quienes han identificado dos elementos motivacionales en quienes ejercen la intimidación. El primero de ellos es considerado como un mecanismo de territorialidad el cual es alusivo al miedo del intimidador a perder su estatus y cohesión al interior de su grupo al percibir a otro como una amenaza. El segundo es el mecanismo de sometimiento de los integrantes del grupo con la finalidad de mantener el estatus de poder, este mecanismo refiere a las tácticas de alianzas o manipulaciones del intimidador orientadas a mantener el control de su grupo. Un punto importante señalado por estos autores es el hecho de que la obligatoriedad de la escuela hace forzosa la pertenencia a un grupo lo que incrementa el malestar de las víctimas y aumenta su situación de vulnerabilidad.

1.3.3 Violencia Social

La violencia social es entendida como aquellos actos de agresión que son ejercidos por uno o varios agentes a través de las relaciones sociales, interpersonales, de interacción, o de cotidianidad y que buscan aislar, segregar, discriminar o trasgredir la integridad de la víctima (Reyes & Williams, 2014).

1.3.3.1 Violencia estructural

Este tipo de violencia es, aunque de manera discreta, relevante para la dinámica social ya que es un tipo de violencia indirecta que es ejercida por el medio social y que limita el acceso de las personas a los productos de la sociedad (Jaimes & Roa, 2011). En la violencia estructural se tiene como consecuencia que las necesidades de la sociedad no sean cubiertas o bien que lo hagan de manera parcial lo que genera desigualdad en la estructura social que a su vez genera exclusión social de los sectores de la sociedad que han logrado satisfacer sus necesidades sobre aquellos que no lo han hecho (Valdivieso, 2005). En lo que respecta al ámbito escolar, Tuvilla (2004) hace mención de que la propia estructura escolar es generadora de violencia al interior de la misma al imponer un sistema autoritario que genera situaciones conflictivas entre quienes se impone y ello genera las circunstancias idóneas para la violencia.

1.3.3.2 Violencia Simbólica

Este tipo de violencia se da como consecuencia de un fenómeno social en el cual los agentes sociales implicados están conscientes de su situación y aceptan tanto el poder que tienen como la violencia ejercida sobre ellos y estos elementos son identificados como parte de una realidad incuestionable (Passerson & Bourdieu, 1966). De aquí su importancia en la dinámica social, en particular en la que se desarrolla al interior de los espacios escolares, puesto que desempeña un papel importante en la dinámica de dominación-sumisión ya que la violencia simbólica permite legitimar el poder de los agresores y la posición de desventaja de la víctima. A este respecto, Fernández (2005) refiere que la violencia simbólica se coloca en el

escenario social como un medio de legitimación tanto del rol de agresor como el de víctima.

1.3.3.3 Violencia Sistémica

También conocida como violencia institucional, y aunque este tipo de violencia es muy similar a la anterior, se diferencia de ésta por el hecho de que son las instituciones quienes la ejercen. Este tipo de violencia se caracteriza por no ser intencionada, sino forzada por las normas y restricciones a las que los integrantes de las instituciones educativas tienen que someterse. Estos elementos interactúan de tal manera que ejercen presión social sobre los involucrados lo que ocasiona tensión al interior de la institución. Ross (1999) hace mención de que son las autoridades de los centros educativos las que de manera involuntaria, aunque bienintencionada ejecutan prácticas que repercuten en los alumnos generándoles daños. Este autor menciona el ejemplo de que un alumno al ser expulsado de una institución educativa llega a desarrollar un cuadro depresivo que en el peor de los casos suele terminar en una conducta suicida. Este tipo de violencia es considerado como de tipo sistémico debido al hecho que no existe un personaje a quien se pueda culpar (Krauskopf, 2006).

1.3.3.4 Incivilidad

El término incivilidad fue introducido a la literatura científica, más específicamente en la alusiva al ámbito escolar por Debardieux (1996) quien hace mención de que los actos incivilizados son actos antisociales y a este respecto anti-escolares. No obstante, hace una diferenciación importante al señalar que no todo acto agresivo es una manifestación de incivilidad y que no todo acto de incivilidad tiene por base un acto agresivo. Por tanto, este término es entendido como aquellas acciones que están encaminadas a desafiar el sistema escolar pudiendo tener daños colaterales a quienes pertenecen a él. La incivilidad no es igual a una lucha entre bárbaros y civilizados, sino que se refiere a la polarización entre niveles sociales la cual es fuente de tensión entre los integrantes de éstos; los actos incivilizados se acercan más al concepto de mal ciudadano (Debardieux, 2003).

1.3.3.5 Exclusión social

Este tipo de violencia social se refiere a aquellas acciones por medio de las cuales se busca aislar, discriminar o excluir de un entorno social a una víctima por diversos motivos tales como los atributos físicos, el lugar de origen o la nacionalidad, el estatus socioeconómico o las diferencias entre culturas (Álvarez-García, Núñez & Dobarro, 2013).

1.4 Roles en la violencia escolar

La escuela es uno de los núcleos de convivencia e interacción social más importantes de las estructuras sociales, en ella los alumnos adquieren habilidades académicas con las cuales el alumno logre adaptarse lo mejor posible a su entorno social (Lerner, 2001). No obstante, en la mayoría de las sociedades la educación posee una naturaleza obligatoria, al menos hasta un determinado grado, lo que implica que la asistencia a la escuela adquiera un carácter forzado. Ello implica para los alumnos el hecho de pertenecer necesariamente a un grupo.

A este respecto, el trabajo de Del Barrio y colaboradores (2003) demuestra que tal y como ocurre en el entorno laboral, en la escuela la asistencia forzada incrementa el malestar de quienes sufren algún tipo de abuso o agresión por parte de sus compañeros o superiores. Estos mismos autores hacen mención que en el caso particular de la escuela los estudiantes que sufren este tipo de agresiones se ven en una posición de vulnerabilidad mayor debido a que sus procesos cognitivos y de socialización aún se encuentran en construcción y para ello la interacción con sus iguales es fundamental.

Bajo este orden de ideas, es importante describir los diferentes roles que se dan en la dinámica escolar para comprender la evolución del fenómeno de la violencia escolar, más aun por el hecho de que, en sus inicios, las investigaciones en torno a este tema únicamente identificaban dos tipos de roles o papeles: las víctimas, quienes padecían los abusos y agresiones por parte de sus compañeros, por un

lado, y los agresores, quienes eran los autores de dichas agresiones, por el otro (Ortega & Mora, 2000). Sin embargo, diferentes investigaciones (Arriaga, 2014; Del Rey & Ruiz, 2007; Jaimes & Roa, 2011; Mendoza, 2011, Mendoza, 2012; Miranda, 2012; Olweus, 2001) han ampliado los roles implicados en este fenómeno y cuya existencia resulta clave en la dinámica de la violencia escolar. Por tal motivo a continuación se describirán los principales roles implicados en este fenómeno.

1.4.1 La víctima

Se identifica como víctima a la persona que recibe la agresión, la cual de acuerdo con diversos autores (Arriaga, 2014; Díaz-Aguado, 2005; Olweus, 2001; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996) es posible diferenciarla en dos subtipos:

1.4.1.1 Víctima pasiva

También conocida como víctima típica, ésta se caracteriza por expresar una conducta de aislamiento social con un nivel de comunicación bajo, autoestima baja y temor ante la situación de violencia que está padeciendo, así como para sobrellevarla. Olweus (2001) menciona que las víctimas pasivas suelen ser personas solitarias, en apariencia se muestran tristes e inseguros, callados, son cautelosos en sus acciones, cuentan con pocos amigos y generalmente son más débiles en el sentido físico, lo que puede estar relacionado con su actitud negativa hacia la práctica de la violencia. Este mismo autor señala que es el conjunto de estas características las cuales los posicionan en una condición de vulnerabilidad para convertirse en víctimas y que a su vez las agresiones que padecen refuerzan dichas características. Por ello cabe mencionar que el perfil de la víctima es causa y consecuencia de la violencia de manera simultánea.

1.4.1.2 Víctima Activa

A diferencia de las víctimas pasivas, este tipo de víctimas se caracterizan por tener un nivel alto de agresividad, actuando de manera impulsiva, desafiante y que llega a ocasionar incomodidad entre sus compañeros, incluso en mayor grado que las

víctimas pasivas o los agresores, hecho por el cual son objeto de violencia (Arriaga, 2014; Díaz-Aguado, 2005). Otras de las características de este tipo de víctimas es un nivel bajo de concentración lo que se traduce en un nivel mayor de actividad que en ocasiones suele llegar a la hiperactividad y a responder de manera agresiva. Este hecho hace parecer a la víctima activa como un agresor, sin embargo, la diferencia radica en la intencionalidad de sus actos dado que esta víctima, pese a generar enojo e incomodidad entre sus compañeros, no busca agredirlos o provocarles un daño.

1.4.2 El agresor

Son las personas que realizan los actos de intimidación o agresión hacia las víctimas (Del Rey & Ruiz, 2007). En la dinámica de la violencia escolar los agresores se caracterizan por ser individuos que actúan de manera impulsiva y poseen baja tolerancia a la frustración, así mismo poseen una necesidad de sometimiento y dominio hacia otros de sus compañeros, carecen de la capacidad para empatizar con la víctima, manifiestan una conducta desafiante hacia las figuras de autoridad y por lo general los agresores poseen un nivel adecuado de autoestima (Olweus, 1993; 2001). Por su parte, Díaz-Aguado (2005) señala que los agresores también se caracterizan por tener un nivel limitado de habilidades sociales, tienen dificultades para acatar las normas sociales al relacionarse adecuadamente con los adultos y manifiestan problemas de rendimiento académico.

A este respecto, investigaciones demuestran que los agresores poseen un repertorio menor de estrategias que no involucren violencia para hacer frente a diversos conflictos, ello debido a algunos factores de riesgo tales como el hecho de poseer creencias erróneas que pueden inducir a pensar que la violencia es un acto justificado así como los estigmas y etiquetas sociales que identifican a los agresores bajo cualidades negativas tales como el fracaso, la intolerancia o la arrogancia (Díaz-Aguado, Arias & Seoane, 2004).

Por su parte Arriaga (2014) menciona que los agresores suelen manifestar una conducta evasiva para asumir su responsabilidad en los actos agresivos hacia las víctimas o al realizar cualquier acción que esté socialmente catalogada como indebida al intentar minimizarlos o desviar la atención de estos. A mayores sean los intentos de responsabilizar al agresor éste empleará cada vez más sus defensas con la finalidad de evitar las sanciones que sus actos tengan. De lograrlo, éste se asumirá como invulnerable ante los episodios de agresión y violencia hecho que refuerza su conducta.

1.4.2.1 Agresores Pasivos

También son conocidos como secuaces o acompañantes, y éstos no participan directamente de las agresiones, sino que asisten al agresor principal fungiendo como figuras de compañía y apoyo (Arriaga, 2014; Del rey & Ruiz, 2007).

1.4.3 El espectador

Las investigaciones en el tema de la violencia escolar (Del rey & Ruiz, 2007, Ortega & Mora, 2000; Pepler & Craig, 1995; Salmivalli, et al., 1996; Sutton & Smith, 1999) han identificado que en los episodios de violencia escolar generalmente se encuentra presente el resto de los compañeros de clase, ya sea con una actitud pasiva frente a este fenómeno, por lo que son considerados como implicados dentro del mismo.

Bajo el mismo orden de ideas, Salmivalli y colaboradores (1996), Mendoza (2012) y Arriaga (2014) coinciden en señalar que los espectadores pueden adoptar diferentes posturas en los episodios de violencia escolar ya sea como secuaces, al ayudar al agresor en su labor y reforzar su comportamiento violento, como defensores, al adoptar una postura proactiva en favor de la víctima denunciando y desprestigiando al agresor, como reforzadores quienes buscan evitar ser victimizados al alentar las relaciones de sumisión y poder, o bien como personas ajenas e indiferentes a la situación de violencia quienes mantienen una posición neutra con la cual de forma indirecta aprueban la existencia de conductas violentas

y con la omisión de su denuncia refuerzan la conducta del agresor. En el caso particular de los espectadores indiferentes, Mendoza (2011) hace mención que la pasividad de estos individuos denota en ellos inseguridad para expresar su descontento con la situación y falta de empatía con la víctima lo que de igual manera expresa una falta de compromiso social y apego a las reglas de convivencia.

1.4.4 El profesor

Del Rey y Ruiz (2007) señalan que las investigaciones realizadas en Europa y América se han enfocado principalmente en estudiar el maltrato entre los alumnos de las instituciones escolares más que en involucrar otros factores que intervienen en este fenómeno (Del Rey, 2002). Autores como Skiba y Peterson (1999) Mendoza (2012) y Miranda, Serrano, Morales, Montes de Oca y Reynoso (2013) señalan que el profesorado juega un papel determinante en la dinámica de la violencia escolar ya que puede verse involucrado en cualquiera de los roles antes mencionados.

Por otro lado, la escuela como medio de convivencia e interacción social posee un sistema de reglas y normas que quienes se encuentran presentes en este contexto deben acatar, de lo contrario su desalineación con dicho sistema provoca el entorpecimiento de los roles y las funciones que en él se llevan a cabo (Pescador y Domínguez, 2001). Aquí radica el papel que el docente juega en la dinámica de la violencia pues su función en el contexto escolar no solo se limita a su participación en el aula como facilitador de conocimiento, sino que, además debe mantener el orden y hacer valer los reglamentos y normas de convivencia.

A este respecto, la investigación de Díaz-Aguado, Arias y Seoane (2004) demuestra que al menos un tercio de los alumnos que participaron en este estudio expresaron que nunca acudirían al profesorado para buscar ayuda en una situación de violencia o acoso escolar debido a que los docentes suelen deslindarse de la situación argumentando que su labor se limita a la enseñanza mas no a resolver sus conflictos. Estos resultados dejan entrever la importancia del papel que los docentes juegan en el fenómeno de la violencia de acuerdo al rol en el que se asumen, así

como también la necesidad de capacitar de manera adecuada a los docentes para que sean capaces de hacer frente a este tipo de conflictos.

De manera particular, Mendoza (2012) puntualiza una conexión entre el maltrato de los profesores hacia los alumnos con la violencia escolar. Tal conexión se da cuando un alumno agresor percibe determinado grado de rechazo o discriminación hacia su persona por parte del profesor, en este caso el agresor emitirá conductas que generen inestabilidad al interior del grupo con la finalidad de interferir con la labor del docente.

1.5 Modelos teóricos

El fenómeno de la violencia, al igual que muchos otros, puede ser explicado desde diferentes perspectivas teóricas. Particularmente en el caso de la violencia, ésta ha sido fuente de controversia y polémica para el ser humano al involucrar de manera directa su conducta (Pescador & Domínguez, 2001). Existen explicaciones para la violencia desde enfoques muy variados como es el caso de la filosofía, la sociología, la biología, la psicología e incluso desde las múltiples religiones en el mundo. Sin embargo, para efectos de la presente investigación, se retomarán solo los modelos más relevantes al momento de explicar la conducta violenta en el caso particular del contexto escolar.

1.5.1 Factores biológicos

Investigaciones realizadas en el área neurológica concluyen la inexistencia de un vínculo entre las propiedades genéticas y las características psicológicas y conductuales de las personas. Paralelamente se aborda una perspectiva de interacción entre los factores genéticos y los factores contextuales (Olivia, 1997). A este respecto, Kim y Park (2006) hacen mención que la conducta de los sujetos se encuentra condicionada por variables biológicas tales como disfunciones neurofisiológicas, información genética o lesiones cefálicas. Pese a la existencia de autores que señalan una predisposición biológica hacia la conducta desadaptativa y violenta (Brennan, Mednick & Kandel, 1991; Lombroso, Gibson & Rafter, 2006),

estos factores por si solos son insuficientes para explicar el fenómeno (Roales, 2015). Bajo este mismo orden de ideas, Torres (2007) refiere que la conducta agresiva y violenta se fundamenta en tres elementos biológicos: la aparición de emociones diferentes, las repercusiones que tienen los andrógenos sobre la conducta y los mecanismos inhibitorios del sistema nervioso central disfuncionales.

1.5.2 Modelos psicológicos

Pese a las investigaciones científicas realizadas para intentar aislar los factores biológicos de la conducta violenta, diversos autores (e.g., Anderson & Bushman, 2002; Dykeman, Daehlin, Doyle & Flamer, 1996; Stormont, 2002) consideran otros factores que predisponen este tipo de conducta. Roales (2015) por su parte hace una agrupación de elementos que aumentan las probabilidades de manifestar una conducta agresiva tales como la hiperactividad, entendida como los problemas de atención que manifiesta el sujeto a través de una conducta variable y de constante actividad, la impulsividad también conocida como la dificultad en el control de impulsos, el déficit de empatía, el egocentrismo y las distorsiones cognitivas, solo por mencionar algunos. A este respecto es importante dar a conocer algunos de los modelos psicológicos que explican en fenómeno de la violencia.

1.5.2.1 Modelo psicoanalítico

El psicoanálisis freudiano delega gran importancia a los instintos en el desarrollo y la vida del ser humano, Freud (1973a) plantea una dualidad en los instintos del hombre, por un lado, el *Eros* o instinto de vida y el *Thanatos* o instinto de muerte, por el otro. En este mismo sentido Freud plantea que la agresividad es una pulsión de carácter autónomo en la estructura de la personalidad, por tanto, esta puede dirigirse hacia el exterior, en forma de conductas agresivas, destructivas o violentas, o bien, puede ser dirigida hacia el sí mismo, en forma de autoagresiones o castigos. Freud (1973b) plantea que las pulsiones de agresividad y violencia deben ser dirigidas hacia el exterior para evitar la autodestrucción. Sin embargo el *Thanatos* guarda una estrecha relación con la cultura, es decir, las normas sociales que regulan la conducta humana son las responsables de canalizar las pulsiones

violentas. Parafraseando a Freud: el superyó y el principio de la realidad funcionan como mecanismos reguladores de la conducta al imponerse sobre el principio del placer. Finalmente, es preciso mencionar que de acuerdo con Freud de no externalizar este tipo de pulsiones se caería en la represión lo que a la larga se traduce en una fuente generadora de tensión y malestar para el sujeto.

1.5.2.2 Modelo Etológico

De acuerdo con Lorenz (1978) y de forma muy similar a lo planteado por Freud, la agresividad es considerada de naturaleza instintiva y ésta debe ser liberada ante un estímulo adecuado. Este mismo autor hace mención de que las conductas agresivas del hombre obedecen al instinto de territorialidad, supervivencia, conservación de la especie y el establecimiento de jerarquías. Analógicamente la agresividad es similar a una caldera de vapor, en la cual de no liberar paulatinamente la presión que ésta ejerce en su contenedor, el sujeto en este caso, terminará por estallar de forma inesperada o ante el menor de los estímulos.

Eibesfeldt (1993) menciona que las consecuencias de cualquier conducta violenta pueden ser resueltas mediante una negociación verbal, debido a que, a diferencia de los animales, el ser humano ha logrado desarrollar su inteligencia lo que le permite interactuar y modificar los medios de su entorno social. A este respecto Lorenz (1978) menciona que la agresividad debe ser liberada a través de una forma que sea socialmente aceptada (como el deporte o las competencias), de lo contrario su externalización será fuente de malestar social.

Aplicando este modelo al ámbito escolar, es posible afirmar que la mayoría de los alumnos buscan externalizar su agresividad ya sea a través del deporte, juegos de roles o actividades diversas; sin embargo, los agresores buscan mediante la expresión de conductas agresivas mantener su territorio para garantizar su supremacía jerárquica pese a que ello violente las normas sociales establecidas (Pescador & Domínguez, 2001).

1.5.2.3 Modelo de la frustración-agresión

Este modelo, planteado por Dollard (citado en Pescador & Dominguez, 2001) también retoma la idea de Freud al mencionar que la agresividad es la consecuencia de la frustración de los instintos, sin embargo difieren en la idea que señala el origen instintivo de la agresividad. Contrariamente, este autor plantea que el origen de las respuestas agresivas del hombre radica en el impedimento del logro de metas, es decir, la frustración. No obstante, esta idea ha evolucionado hasta comprender a la frustración como un factor que predispone el surgimiento de conductas agresivas más no así que ésta sea su causa verdadera. A este respecto Berkowits (1974) plantea un postulado que vincula la agresividad con la frustración que denominó *Teoría de la señal-activación*. Este autor argumenta que la presencia de frustración da pie a la aparición de determinados estados mentales, uno de ellos es a ira, la cual, por su propia naturaleza predispone la aparición de conductas agresivas o violentas.

Retomando las descripciones planteadas por Olweus (2001) y por Del Rey y Ruiz (2007), los agresores, con sus acciones y aptitudes, generan en el ambiente escolar un clima de tensión y malestar por lo que sus compañeros demuestran rechazo y segregación hacia su persona, estos sentimientos aunados a la baja tolerancia a la frustración generan las condiciones propicias para reforzar su conducta agresiva.

1.5.2.4 Modelo del aprendizaje social

Esta teoría postulada por Bandura (1973; 1984) se basa en algunos elementos del modelo de condicionamiento operante de Skinner (1953) que señalan que la conducta está regulada por las repercusiones que ésta tenga en el contexto donde se desarrolle. Bandura señala que las representaciones mentales que el sujeto realiza sobre un evento específico determinan sus emociones y su conducta. Estas a su vez determinan la forma en que son percibidos y tratados por las personas del contexto en el que se encuentran. A este fenómeno Bandura lo nombró como *determinismo recíproco*. Dentro de las representaciones mentales que determinan la conducta es posible identificar elementos como las creencias, las expectativas,

los pensamientos y las ideas de referencia, mientras que en cuanto a los factores ambientales se reconocen a los estímulos, los reforzadores, y los sistemas regulatorios tales como los castigos, las reglas y normas de convivencia, entre otros. (Pescador & Domínguez, 2001).

Los estudios de Bandura sobre la agresividad demuestran que además del principio de determinismo simbólico, las conductas agresivas son el resultado de un proceso de imitación y moldeamiento de conductas que los sujetos pueden manifestar debido al hecho de que al estar en contacto con personas que ejercen una conducta agresiva no solo se incrementa la agresividad en el espectador, sino que además éste innova las conductas desarrolladas en el medio generando nuevas formas para expresar agresión, con lo que se evoluciona de una conducta por imitación a una conducta por moldeamiento. El modelo planteado por Bandura (1987) refiere que a diferencia de las explicaciones psicoanalíticas y etológicas, la violencia se genera por un proceso de modelado que tiene lugar gracias a las relaciones interpersonales, en este caso de los estudiantes.

Por su parte, dando continuidad a los trabajos de Bandura, Akers (2006) plantea un modelo basado en el aprendizaje por observación de las conductas violentas y delictivas, en donde describe la dinámica de la conducta en distintos ámbitos, entre ellos, los grupos de iguales. Este autor señala como factores de riesgo para el desarrollo de conductas violentas y actos delictivos que el sujeto (1) interactúe con otros agentes sociales que promuevan, favorezcan y ejecuten violaciones a las normas sociales establecidas, (2) que la conducta violenta sea reforzada de manera diferencial sobre una conducta alineada a las normas sociales establecidas, (3) que el sujeto esté expuesto en un grado mayor a estímulos que sirvan como modelo de imitación de la conducta violenta y que su atención sea acaparada más por estos que por aquellos que no representan un factor de riesgo, (4) que la ejecución de la conducta violenta sea de mayor beneficio que su abstinencia o que el ejercicio de conductas socialmente aceptadas y (5) cuando existe mayor probabilidad

circunstancial para que se dé una conducta violenta o desviada sobre una conducta adaptada.

Por su parte, Montolio, Moreno y Robles (2012) puntualizan que si bien la imitación es la principal vía para el aprendizaje de conductas violentas, no lo es así para el mantenimiento de las conductas. Estos autores señalan como principal factor del mantenimiento el hecho de que con la ejecución de la conducta ésta tenga como consecuencia resultados deseables para el sujeto. Paralelamente, también señalan como factor de inhibición de la conducta el desaprovecho de personajes relevantes para el sujeto, como en este caso lo pueden ser padres, amigos, profesores, la pareja, entre otros.

A este respecto es importante retomar las ideas de Pescador y Domínguez (2001) al precisar la importancia que juega el profesor en la dinámica escolar debido a que sus acciones o inacciones fungen como estímulos ambientales que pueden propiciar el surgimiento de un proceso de determinismo recíproco negando o propiciando la aparición de conductas violentas, que éstas a su vez fungirán como otro factor ambiental para la dinámica de dicho fenómeno. Igualmente, Akers (2006) señala que aquellas conductas que son identificadas como prioritarias por el sujeto porque ocupan gran parte de su tiempo son las que mayores efectos tendrán en el individuo para moldear su conducta.

Para efectos de la presente investigación se considera al aprendizaje social explicado por Bandura (1973; 1984; 1987), Akers (2006) y Montolio, Moreno y Robles (2012) como el modelo que mejor se adapta para explicar el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar debido a que en él se comprende la interacción que ocurre entre los distintos agentes sociales al interior de la escuela como medios de reforzamiento o inhibición de las conductas desviadas y adaptadas. De igual manera, el rol que juegan los padres de familia, los grupos de iguales, las autoridades escolares así como las variables contextuales y ambientales juegan un

rol importante en el moldeamiento de la conducta, mismas que serán descritas más detalladamente en el capítulo siguiente.

CAPITULO II. FACTORES ASOCIADOS A LA VIOLENCIA ESCOLAR

En este capítulo se expone un acercamiento a los factores asociados a la violencia escolar comprendidos en el presente estudio, sus definiciones dentro de la literatura científica, sus características, las líneas de investigación que se han abierto alrededor del tema y su relación con la violencia escolar.

Entender la violencia escolar como un fenómeno multivariable es un proceso complejo ya que como lo menciona Muñoz (2008) este fenómeno ha sido abordado mayoritariamente de manera descriptiva en las investigaciones a nivel nacional, lo que implica que el fenómeno solo ha sido analizado con datos estadísticos mas no ha sido descrito ampliamente en la literatura científica, ni se han establecido interrelaciones de manera holística entre los determinantes del fenómeno. En esta investigación se pretende abordar aquellos factores implicados dentro del contexto escolar, siendo este el principal escenario en donde se comenten los actos de violencia.

2.1 Las relaciones con los profesores

Las relaciones de convivencia que se dan al interior de los centros escolares tienen un gran impacto en el alumno, abarcando su proceso de aprendizaje, su estado emocional y su desarrollo social (Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2012). Por tal motivo, es fundamental que tanto alumnos como docentes mantengan una relación favorable posibilitando así un óptimo clima de trabajo (Gómez, León y Felipe, 2011). Sin embargo, la existencia de conflictos entre estudiantes o bien entre estudiantes y profesores altera las relaciones que se dan entre estos generando así un ambiente poco favorable para una sana convivencia (Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2012). Por tal motivo, las relaciones que se dan entre alumnos y profesores son objeto de estudios científicos (Torre, Cruz, de la Villa y Casanova, 2008).

Para poder tener una perspectiva más amplia de las implicaciones de los profesores y su relación con los alumnos es necesario ahondar más en los aspectos que configuran la dinámica dada entre estos dos actores.

2.1.1 Rol del docente

Las funciones que desarrollan los docentes en el entorno académico, principalmente al interior del aula son de gran impacto para la formación de los alumnos. Graells (2000) menciona que las exigencias de la sociedad actual demandan del docente un mayor número de funciones y competencias dentro de su labor. Este mismo autor menciona que la función del docente ha evolucionado siendo primero un mero difusor de conocimiento cuyo papel se limitaba a reproducir en sus alumnos paradigmas educativos sin considerar las necesidades educativas de estos, ahora el papel del docente consiste en ser un facilitador de conocimiento (González y Salmon, 2002) que se involucra de manera activa en el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos considerando los factores que intervienen en dicho proceso desde una perspectiva sistémica (Díaz, 1997). Graells menciona a la autonomía, el pensamiento crítico y el desarrollo personal como elementos fundamentales a desarrollar en los alumnos y para los cuales requieren encaminar sus acciones. A este respecto se identifican las siguientes cualidades (Chapman, 1991; Villar, et al, 2004; Graells, 2000; Belmonte, 2003) que los docentes deben cumplir:

- Establecer metas que fomenten la perseverancia, el desarrollo personal y social de los estudiantes y que posibiliten el desarrollo de competencias.
- Favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos que contribuyan a un desarrollo académico y personal adecuado.
- Guiar al alumno para que este aprenda a conducir su conducta en el ámbito personal, profesional y social.
- Considerar y atender las necesidades individuales de sus alumnos dentro de la dinámica de clase.

- Contribuir a la formación de valores y actitudes positivas de los alumnos.
- Favorecer un ambiente para la sana convivencia dentro y fuera del aula.
- Mantener la disciplina y el orden en el aula y en el ambiente escolar.
- Colaborar con otros profesionales y las familias de los alumnos para poder hacer una intervención adecuada en el caso particular de cada alumno.
- Tener una actitud abierta a los cambios sociales propios de su entorno.
- Analizar su entorno con pensamiento crítico que le permita tener una perspectiva más amplia de la realidad.
- Reconocer sus propias debilidades para su mejora continua.

Por lo antes mencionado es posible apreciar que la responsabilidad de los docentes va más allá de la labor de facilitar el conocimiento a sus alumnos, sino que también adquiere un carácter de responsabilidad social cuyo impacto repercute no solo en el aspecto individual de los alumnos, sino que tiene alcances colectivos. Retomando las ideas planteadas por Ferrón (2011) y Graells (2000) la figura del docente anteriormente era idealizada bajo un esquema de gran respeto, honorabilidad y autoridad, ello derivado del hecho que dentro de la sociedad se les delegaba dicho estatus al ser los responsables de la transmisión del conocimiento. No obstante, dicha categoría dio lugar a que el docente abusara de sus estatus y ejerciera de manera poco favorable el poder con el que contaban lo que dio lugar a ser figuras inflexibles, ejerciendo el autoritarismo, e incluso llegando a ejercer violencia física y psicológica con sus alumnos (López, Domínguez y Álvarez, 2010).

A este respecto es importante hacer una señalización de las implicaciones que tienen el ejercicio del poder de los docentes y el estilo de liderazgo que estos asuman en el aula como una vía para comprender cómo impactan en la violencia

dentro de los centros escolares, para lo cual a continuación se abordarán ambos aspectos de manera particular.

2.1.2 Tipos de poder ejercidos por los docentes

Es posible encontrar diversas concepciones del poder, ya que este es entendido como la capacidad de controlar y manipular las acciones de otras personas (Maquiavelo, 2010), como la probabilidad de interponer la voluntad propia en medio de una relación social pese a la resistencia que pueda existir (Weber y Arar, 1985), o bien, este puede depender de una relación de fuerzas sociales en conflicto (Cox, 1983). Para Foucault (1988), el poder se da en base a las subjetividades que los dominados reconocen y delegan a quien ejerce el poder. Por otra parte, French y Raven (1959) entienden el poder como la capacidad que tiene una persona para influir en otra; así mismo, estos autores distinguen seis tipos distintos de poder, los cuales se mencionan a continuación.

2.1.2.1 Poder de recompensa

Es aquel que se fundamenta en la capacidad que tiene el sujeto que lo ejerce para dar una recompensa o gratificar de manera positiva a la persona en la que desea ejercer su control.

2.1.2.2 Poder Coercitivo

Se da cuando, para influenciar la conducta de uno o varios sujetos quien ejerce el poder, se hace uso de aversivos, valiéndose de la intimidación, los castigos o cualquier otra consecuencia de connotación negativa para obtener el resultado deseado.

2.1.2.3 Poder de experto

Este poder es ejercido por una persona en base a la información y conocimientos que posee y que el resto de los sujetos desconoce o que poseen parcialmente.

2.1.2.4 Poder de referente

Se da cuando los sujetos reconocen en quien ejerce el poder sus cualidades o atributos como valiosos o agradables por lo que es en dichas características donde reside el poder que ejerce.

2.1.2.5 Poder legítimo

Es aquel que se sustenta en las propias normas sociales que se dan tanto de manera formal como informal dentro de un grupo y que son estas mismas las que delegan el derecho de ejercer el poder a quien lo ejerce.

2.1.2.6 Poder informativo

Este se basa en la posibilidad de brindar u obtener información que sea reconocida como valiosa, las condicionantes para obtener dicha información son las que determinan el grado de influencia que quien ejerce el poder tenga sobre el sujeto interesado.

2.1.3 Tipos de liderazgo en los docentes

Así mismo, por el rol que juegan y la categoría que tienen dentro del ámbito académico es importante comprender de qué manera el liderazgo que el docente asume dentro del espacio académico y del aula particularmente impacta en la relación que se da con los estudiantes. De manera muy similar al poder, el liderazgo es entendido como un proceso que se da de manera innata el cual tiene como finalidad influir sobre otra persona o grupo de personas (Lupano y Castro, 2005).

Por su parte Lord y Maher (1991) mencionan que el liderazgo es un proceso basado en la percepción social siendo que de esta depende que los sujetos reconozcan o no el papel de líder en quien pretende ejercerlo. En la literatura es posible identificar distintos tipos de liderazgo, cada uno de los cuales con características semejante y diferentes entre si, las cuales determinan el impacto que se tenga sobre los seguidores. A continuación, se mencionan los principales tipos de liderazgo (Daft y Daft, 2006).

2.1.3.1 Liderazgo delegativo

Se caracteriza porque quien ejerce el liderazgo asume un rol pasivo en el cual limita su intervención lo más posible y solo interviene cuando es necesario teniendo un control mínimo de la situación y se perfila como un líder no autoritario.

2.1.3.2 Liderazgo autocrático

Este tipo de liderazgo se distingue porque el líder busca concentrar en su figura todo el poder y la autoridad, asumiendo una postura inflexible y unidireccional ya que no se considera a los seguidores, para los cuales su participación se basa únicamente en acatar lo que dictamine su líder.

2.1.3.3 Liderazgo participativo

Esta caracterizado por fomentar el entusiasmo en los seguidores al involucrarlos en la toma de decisiones y delegarles un rol activo dentro del grupo, en este tipo de liderazgo se promueve la comunicación y el diálogo constructivo para enriquecer la toma de decisiones del líder.

2.1.3.4 Liderazgo transaccional

Se caracteriza, como su nombre lo indica, en los procesos de intercambio ente el líder y sus seguidores, es decir los beneficios y las recompensas que los seguidores pueden obtener de su líder en función de su desempeño.

2.1.3.5 Liderazgo transformacional

Este tipo de liderazgo se distingue del resto por el hecho que el líder basándose en la comunicación que promueve en el grupo logra transmitir una visión constructiva. Otro aspecto importante es que para los seguidores, las conductas esperadas por su líder son determinantes para poder reconocer a este como tal, ya que su reconocimiento está sujeto a la percepción de sus seguidores y esta se ve influenciada por las creencias que estos tengan. En este caso, es necesario que el supuesto líder mantenga alineada su conducta y su imagen para legitimar su posición (Wofford, Wodwin y wittington, 1998).

2.2 Convivencia escolar

La convivencia escolar es un fenómeno que se da al interior de los centros escolares conformando en estos un ambiente común tanto para docentes como para alumnos (Duarte, 2003). Dicho ambiente se caracteriza por ser dinámico y diverso, en donde las personas que interactúan en su interior constantemente contribuyen a su transformación (Ospina y Alvarado, 1999). Específicamente, la convivencia escolar se entiende como un proceso interactivo constante entre las relaciones de tipo académico, personales, sociales y gubernamentales (Duarte, 2003), siendo el constante movimiento entre estos cuatro tipos de relaciones un factor crucial para el proceso académico y del cual dependerá en gran medida el impacto que las acciones académicas tengan en el aprendizaje y la formación de los alumnos (Chaparro, 1995).

Debido a que la escuela constituye un microsistema tanto de orden cultural como social y desde luego académico en donde los alumnos pasan un espacio de tiempo considerable es que este adquiere un papel significativo en lo que a convivencia e interacción social se refiere (Jordán, 2009). Por tal motivo, es importante comprender los factores implícitos en la convivencia escolar.

2.2.1 Marco normativo

Los espacios académicos deben contar con una serie de documentos destinados a establecer el carácter formal de la institución, los cuales comprenden desde la visión, misión y valores del espacio educativo, su estructura organizacional, o bien hasta aquellos de mayor complejidad como los planes curriculares, reglamentos, programas educativos, entre otros (Jordán, 2009). El impacto de esta documentación, desde el aspecto estructural, ayuda a favorecer un ambiente de convivencia adecuado (Ballester y Calvo, 2007). En este caso, es necesario que se sometan a una revisión periódica ya que ello permite atender de manera oportuna la evolución que se da al interior del microsistema.

En este aspecto, el rol del docente cobra importancia nuevamente ya que las discrepancias que llegan a existir entre estos mismos al apearse al marco normativo y a los ideales institucionales de su espacio académico serán motivo para alejar al microsistema del cumplimiento de sus expectativas, entre ellas contar con un ambiente de convivencia sana. Por tanto, Martínez (1998) hace mención que la coherencia y la homologación de las acciones realizadas por los docentes son un punto clave para lograr que estas impacten de manera significativa y oportuna en la dinámica al interior del centro escolar.

2.2.2 Comportamiento institucional

Es indispensable que tanto los docentes como el resto del personal que prestan servicios dentro del ámbito educativo reflexionen sobre cómo su propio comportamiento es percibido por los alumnos y cómo estos lo podrán reproducir en el futuro. A este respecto, Jordán (2009) hace mención que hacer este tipo de reflexiones ayuda a evidenciar y dar cuenta de aquellos comportamientos y actitudes que por su prevalencia han sido percibidos dentro de la normalidad o al menos como *no disfuncionales*. La sensibilización respecto a este tipo de comportamientos ayuda a identificar a aquellos que representan una fuente de conflicto ya sea dentro de la relación docente-alumno, administrativo-alumno o alumno-alumno.

García (2012) da cuenta de que una percepción negativa de los alumnos hacia los maestros genera un entorno falto de confianza y fraternidad, así como el incremento de la frustración e insatisfacción del alumno con su ambiente. Esto además de generar tensión y distanciamiento dentro de las relaciones sociales dadas entre el alumno y el resto del personal también, en su conjunto, es un factor que propicia el surgimiento de conflictos entre los cuales figuran la indisciplina, la irresponsabilidad y, desde luego, la violencia escolar.

Hargreaves (1999) señala que los alumnos, particularmente los adolescentes en etapa secundaria buscan establecer sus relaciones socioafectivas no solo con sus iguales, sino que también prefieren relacionarse con personas adultas y maduras por la seguridad, cuidado y atención que encuentran en este tipo de relaciones.

2.2.3 Códigos de conducta informales

Así como existe un marco normativo que dicta los protocolos y los límites del comportamiento al interior de la institución también existen normas de carácter informal, las cuales no se encuentran reconocidas dentro de los reglamentos de la institución (Arenas, 1999). Este tipo de normas son más eficaces para regular la conducta de los alumnos y del personal de la institución, así mismo son más fáciles de reconocer y de transmitir (Jordán, 2009). Estas normas cobran relevancia dentro del presente estudio ya que como se ha identificado en la literatura, la eficacia y el fácil reconocimiento de este tipo de normas les delega un papel significativo en lo que al impacto en un clima de convivencia favorable se refiere (Arenas, 1999).

Contrariamente, si la institución educativa se enmarca en guiar su dinámica exclusivamente bajo el marco normativo formal, los alumnos percibirán que su protagonismo dentro del establecimiento y conformidad de las normas es nulo o en su mejor caso limitado (Gonzales y Génova, 2006) y ello da pie a que la conducta de estos se torne desafiante e insubordinada (Jordán, 2009). En este sentido, Sémelin (2001) señala que hacer partícipe al alumno en la conformación de las reglas que han de regular su conducta incrementa su compromiso y disposición por su aplicación. Ello involucra que se deben generar las estrategias adecuadas para incorporar a las normales informales como una estrategia que favorezca un ambiente de sana conciencia escolar.

2.3 Comportamiento académico

Como se ha mencionado en líneas anteriores, la escuela es el punto de convergencia de personas de diferentes edades, grados académicos, culturas,

procedencias e ideologías en donde interaccionan e intercambian ideas, siendo regulados por los marcos normativos formales e informales que se den al interior de la institución. A ello se debe aunar el hecho que tanto docentes como alumnos pueden adoptar un comportamiento diferente en cada situación en la que se encuentren.

De acuerdo con Manzanilla (2000), el comportamiento es entendido como el continuo de movimientos realizados por un individuo mismos que posibilitan las relaciones, interacciones, reacciones y retroacciones que éste muestre hacia el medio en donde se desenvuelve. Bajo esta premisa, esta autora menciona la importancia que tiene el comprender los elementos que intervienen en el comportamiento, en el entendido que éste es el resultado de los mecanismos adaptativos que el sujeto adopta en función de las condiciones ambientales en las que se encuentre. A este respecto, Lizárraga (1995) propone que el comportamiento en la agrupación e interacción social del ser humano está dado en base a los sistemas con los que interactúa, es por eso que este autor propone la concepción de los componentes bioestructurales, biorrelacionales, bioexperienciales, biosociales y socioculturales. Esta propuesta da pie a considerar a los aspectos estructurales, de relaciones sociales, experienciales y sociales subyacentes en una institución educativa como categorías para comprender el comportamiento manifestado por los diversos actores involucrados en este escenario.

Por otro lado, Tomm y colaboradores (2014) entienden al comportamiento como la respuesta conductual que se da a otro mientras se participa dentro de una práctica socio-relacional. Valle, González, Martínez y Pineñor (1999) hacen mención que el comportamiento académico se encuentra orientado por las interacciones y motivaciones que manifieste el alumno lo que a su vez determina su adaptabilidad al entorno educativo. A este respecto diversos autores (Garbanzo, 2007; Perez, 1998; Pineñor, 1999; Weiner, 1986) mencionan algunos de los factores que determinan un comportamiento académico favorable, a continuación, se enlistan los más sobresalientes.

2.3.1 Factores del comportamiento académico favorable

2.3.1.1 Factores intrínsecos

Son aquellos que residen de manera exclusiva en el sujeto, en este caso, el estudiante, los cuales se caracterizan por un estado psicológico de vigor, entusiasmo y dedicación hacia los aspectos académicos. Particularmente, Salonava, *et al* (2005) señalan a la motivación como la principal característica intrínseca que motiva un comportamiento académico favorable. La dedicación que pueda manifestar el estudiante al realizar actividades que guarden relación con el entorno académico como lo son tareas, proyectos, estudios, entre otros, así como su implicación en actividades académicas como lo son convivencias, eventos, actividades deportivas, o similares, tendrán como consecuencia un comportamiento académico favorable en el alumno (Garbanzo, 2007). También es importante realizar estas actividades bajo factores intrínsecos positivos lo cual afianza la pertenencia, el orgullo, la motivación y el reto personal que experimenta el alumno hacia este tipo de actividades.

Bajo estas premisas es posible considerar que los estudiantes que muestran un comportamiento académico positivo y favorables son aquellos para quienes las actividades relacionadas con el estudio y el involucramiento en la dinámica académica representan más que una simple actividad, sino que encuentran en ella un disfrute por la construcción de su aprendizaje (Pérez, 1998).

2.3.1.2 Factores extrínsecos

Son aquellos factores externos al alumno y cuya interacción con los determinantes individuales que estos manifiesten tienen por consecuencia un estado de motivación en el alumno. Dentro de estos factores se comprenden aspectos de tipo servicio educativo, su calidad, los servicios que ofrece, la formación de los docentes, el ambiente académico que se experimenta al interior de los espacios académicos, el compañerismo que se da entre los alumnos, las condiciones económicas en las que se encuentre el estudiante, entre otros (Vallerand, 1992). La interacción de los

factores externos con el estudiante puede afectar de manera positiva o negativa el comportamiento que éste manifieste en el entorno académico.

2.3.1.3 Percepción del control

Este factor se refiere a la percepción que tenga el estudiante respecto del control ejercido por las autoridades, docentes y demás actores implicados en el ambiente académico ya que el rigor o la permisibilidad que ejerzan sobre los estudiantes determinará la amplitud para manifestar un comportamiento inadecuado o adecuado según sea el caso (Rudduck y Flutter, 2007).

Derivado de los factores antes mencionados es posible identificar elementos que permiten categorizar la conducta que los alumnos pueden llegar a manifestar, por tanto y para efectos de la presente investigación se señalan los tipos de estudiantes que muestren un determinado comportamiento académico.

2.3.2 Comportamiento del alumno

2.3.2.1 Comportamiento favorable

Estos alumnos se caracterizan por mostrar alto interés en las actividades alusivas al espacio académico en el que se encuentran, mismas que comprenden su involucramiento en las actividades curriculares tales como la realización de tareas, actividades de estudio, así como las extracurriculares como lo son convivencias, festividades alusivas con el espacio académico, entre otros (Garbanzo, 2007). Estos alumnos muestran también una amplia disposición e interés en realizar sus actividades académicas, mismas que les permiten manifestar un alto sentido de compromiso, responsabilidad y concentración, lo que a su vez posibilita una alta motivación respecto de este tipo de actividades (Valle, Gonzáles, Nuñez, Martínez y Pineñor, 1999). De acuerdo con Oliver, Rosel y Jara (2000), estos alumnos muestran creencias que se basan en la autosuficiencia académica, mismas que orientan su conducta hacia el éxito académico. Por otro lado, Perez (1998) señala la existencia de dos elementos que, al trabajar como una dualidad, posibilitan un

comportamiento positivo en los alumnos, siendo por un lado el logro del éxito académico y la evitación del fracaso, por el otro.

2.3.2.2 Comportamiento desfavorable

De manera contraria, los alumnos que muestran un comportamiento académico negativo son aquellos quienes expresan un bajo interés o desvinculación por las actividades que se desarrollan dentro de su espacio académico, principalmente las que se realizan en el aula, como lo son actividades de estudio, tareas, entre otras. Por otro lado, estos son alumnos que no muestran interés por una situación de fracaso académico (Perez, 1998) ya que no cuentan con las expectativas suficientes para mantener un grado de motivación óptimo que les permita orientar su conducta hacia el éxito académico (Weiner, 1986).

2.3.3 Comportamientos académicos desfavorables

Bajo el precepto de que existen diversos factores externos al alumno que posibilitan un comportamiento determinado en éste, es importante hacer mención de aquellos comportamientos académicos que son catalogados como desfavorables o negativos. Castillo y Castillo (2008) identifican cuatro tipos de comportamientos académicos negativos.

2.3.3.1 Disrupción en el aula

Hace referencia a aquellas situaciones que se dan dentro de un aula de clases en las cuales al menos de tres a cuatro estudiantes interfieren, con dolo, en la dinámica cotidiana de la clase teniendo esto como consecuencia que el docente demore a ejercer el control bajo la disciplina y el orden, hecho que involucra un menor tiempo para la clase en sí misma.

2.3.3.2 Problemas de indisciplina

Son aquellas conductas ejercidas por los alumnos que manifiestan agresiones directas o indirectas contra la dinámica escolar cotidiana, mismas que comprenden desde la insubordinación pasiva, conductas negativas y desafiantes hacia el

docente e incluso insultos y agresiones físicas directas tanto a alumnos como a docentes.

2.3.3.3 El acoso escolar

Se da cuando un alumno o grupo de alumnos busca intimidar o acosar a otro alumno que asume el rol de víctima, sufriendo insultos, agresiones, vejaciones y aislamiento social. Si bien las agresiones físicas se consideran dentro de esta categoría, los efectos psicológicos que tiene en la víctima el abuso reiterado por su agresor o agresores tienen consecuencias negativas en el mediano y largo plazo.

2.4 Exclusión Social

La exclusión social dentro de las instituciones educativas es un fenómeno que, al igual que en otros estratos sociales, es el resultante de la convergencia de múltiples aspectos estructurales y sistémicos, que serán abordados a continuación. A este respecto, Ocampo (2013) entiende por exclusión social al proceso multidimensional que converge en otros sistemas tales como el económico, ocupacional, político, educativo, ciudadano y cultural generando una condición de desigualdad. De igual forma, Galeano (2012) menciona que la exclusión social es el mecanismo mediante el cual los individuos o grupos de individuos son rechazados y aislados de las interacciones, intercambios, prácticas sociales y derechos constitutivos, con lo que se ejerce sobre ellos una barrera a la integración social y a la toma de identidad en la misma. Por otro lado, Castro *et al* (2013) señala que la exclusión social es la manera en que se perciben y son tratadas aquellas personas que son consideradas como diferentes, sin tener en consideración características como el sexo, la edad, la condición social, la apariencia física o el origen cultural. Al respecto de lo planteado por Alvarez-Garcia, et al, (2011) menciona que los alumnos que la exclusión social es una forma de violencia escolar, así mismo como Cerezo-Martinez (2012) quien menciona que los alumnos que asumen el rol de agresor tienden a ser excluidos de las interacciones dadas entre los grupos de iguales.

2.4.1 Inclusión vs Exclusión

Parrilla (2006) señala la existencia de cuatro fases en la dinámica de la inclusión a la exclusión en el ámbito académico, las cuales son inclusión, integración, segregación y exclusión. A continuación, se describen brevemente cada uno de ellos.

2.4.1.1 Inclusión

Es la fase que se caracteriza porque todos los integrantes de la institución educativa trabajan y conviven de forma armónica y colaborativa, teniendo mínimos o nulos casos de segregación o discriminación por alguna diferencia particular.

2.4.1.2 integración

Es la fase en la que se incorporan solo a algunas personas o alumnos a los grupos tanto formales como informales en la institución educativa, dicha integración transcurre de manera ordinaria sin presentar grandes diferencias o cambios para los miembros del grupo.

2.4.1.3 Segregación

Las prácticas académicas, sociales y de interacción entre iguales o entre las figuras de autoridad se dan solo con algunos grupos, principalmente porque se identifica alguna característica o conjunto de características como inapropiadas o alejadas del ideal del resto de los integrantes del grupo.

2.4.1.4 Exclusión

Se aísla a una o varias personas de las interacciones del grupo debido a que se cataloga bajo criterios que para el individuo o grupo excluyente son considerados como indeseables.

2.4.2 Proceso Exclusión – integración social

Por otro lado, Castel (1992) también distingue tres fases para el proceso de surgimiento de la exclusión social.

2.4.2.1 Zona de Integración

Es una zona que se caracteriza por su estabilidad, en la cual se cuenta con una serie de actividades constantes y regulares, así como con una red de relaciones sociales estables mismas que tienen una base sólida que las respalde.

2.4.2.2 Zona de vulnerabilidad

En esta zona se dan relaciones sociales precarias, las cuales no posibilitan la solidez de las redes de apoyo para los involucrados; por consiguiente, existe una escasa integración social por parte del alumno en situación vulnerable manifestando un trabajo residual.

2.4.2.3 Zona de exclusión social

Esta zona se distingue por la ausencia de relaciones sociales sólidas que fundamentan la red de apoyo social con un individuo o grupo de individuos en las que la persona excluida sufre de un aislamiento en las interacciones dadas por estos grupos.

2.5 Condiciones físicas del plantel

De los elementos estructurales que conforman a los centros educativos, las condiciones físicas del plantel son de gran relevancia ya que éstas, como parte del clima social y el ambiente escolar en general, son determinantes en la percepción que tanto alumnos como docentes, padres de familia y directivos tengan respecto del centro escolar (Aron, Milicic & Armijo, 2012). Al ser la escuela por naturaleza un entorno físico, la percepción que se tenga de este influye en el desarrollo de las actividades que en ella se desarrollan (Abramovay, 2006).

Garay y Gezment (2001) mencionan que la existencia de reglas claras y las condiciones físicas favorables transmiten a las personas que se desarrollan en el ambiente escolar un sentimiento de confianza, seguridad, calidez y orden los cuales favorecen un ambiente óptimo para las relaciones pedagógicas.

Otros autores (e.g., Berger & Lisboa, 2009; Milicic, Arón & Pesce, 2003, 2012) reconocen como factores determinantes de un clima social positivo al ambiente físico. Este ambiente favorece la comunicación adecuada y respetuosa entre los alumnos y los docentes, la presencia de actividades diversas que generen interés y sean percibidas como entretenidas para los alumnos y la posibilidad de dar comentarios y retroalimentaciones positivas de manera colectiva. Tocante al ambiente físico cabe señalar que se ha demostrado la influencia que éste tiene en la prevalencia de la violencia. Por ejemplo, Abramovay (2005) menciona que la presencia de grafitis, rejas, barrotes, cámaras de seguridad, daños en la infraestructura física o la falta de mantenimiento tanto estructural como estético a la escuela es un factor que puede desencadenar episodios de violencia en su interior ya que este tipo de percepciones transmiten la imagen de una escuela carente de reglas, organización y estructura. Por otro lado, también se ha demostrado que determinados aspectos simbólicos como lo son los grafitis propios y contextos violentos, los barrotes (símbolo de retención de la libertad), o bien la presencia de guardias de seguridad son elementos que se han asociado a conductas violentas. Por consiguiente, la presencia de este tipo de aspectos físicos simbólicamente transmite el mensaje de que el contexto en el que se encuentran es violento por naturaleza (Casassus, 2003). De igual manera, Abramovay y Rua (2005) mencionan que las características físicas de la escuela, principalmente aquellos aspectos físicos encaminados a la contención y retención de los alumnos, tales como grandes muros, barrotes en las ventanas, candados, alambrados de púas o cualquier otro elemento que pretende forzar la retención de los alumnos es un factor que predispone actos de violencia.

MÉTODO

Objetivo General

Identificar la influencia de las relaciones con los profesores, las condiciones físicas del plantel, la exclusión social, las relaciones con los compañeros y el comportamiento académico en el fenómeno de la violencia escolar en los alumnos de la escuela secundaria federal “José Ma. Velasco” del municipio de Temascalcingo.

Objetivos Específicos

- Identificar el grado en que las relaciones con los profesores determinan la violencia escolar
- Identificar el grado en que las condiciones físicas del plantel influyen en la violencia escolar
- Identificar el grado en la exclusión social determina la violencia escolar
- Identificar el grado en que las relaciones con los compañeros determinan la violencia escolar
- Identificar el grado en que el comportamiento académico influye en la violencia escolar

Planteamiento del Problema

Estudiar la violencia escolar, y en este caso en particular sus factores asociados, se vuelve un tema relevante debido a que, como se ha identificado en la revisión de la literatura, existen importantes aspectos que debieran ser considerados al estudiar dicho fenómeno, sin embargo, no han sido abordados lo suficiente.

Como lo menciona Muñoz (2008) los estudios más relevantes en México acerca del tema son en su mayoría de naturaleza descriptiva, uno de ellos, llevado a cabo por

el Instituto Nacional para la Evaluación en Educación [INEE] pese a comprender la variedad y complejidad del problema, su intención fue únicamente la de caracterizar y categorizar la violencia escolar, mas no pretendió medir asociaciones entre las variables que intervienen en la violencia escolar ni ofrecer explicaciones de dicho fenómeno. En este orden de ideas, Del Rey y Ruiz (2007) mencionan que la mayoría de las investigaciones realizadas en Europa sobre la violencia escolar se limitan a estudiar el maltrato entre los estudiantes como único determinante de la violencia escolar, sin considerar otros elementos ambientales que confluyen al interior de las instituciones educativas, lo que representa grandes limitaciones en las explicaciones que se realicen al respecto de dicho fenómeno.

En concordancia con Del Rey y Ruiz, otros autores mencionan factores diferentes a la agresión física como determinantes de la violencia escolar, por ejemplo Klicpera y klicpera (1999) identificaron que los agresores perciben de manera negativa su entorno escolar, hecho que se relaciona con la prevalencia del fenómeno, De igual manera Casassus (2003)menciona que los atributos físicos del entorno escolar tales como los barrotes o rejas, pinturas y la infraestructura, al estar asociados con entornos violentos, como el caso de las cárceles, influyen de manera negativa en la conducta propiciando la aparición de violencia escolar. Por su parte Quezada (2005) y Lucio (2012) mencionan el hecho de que no solo basta con comprender las características ambientales de las instituciones educativas, sino que también se deben analizar las relaciones que los alumnos y maestros asumen en este contexto y la manera en que determinan la presencia o ausencia de la violencia escolar, por lo cual es preciso señalar como determinantes del fenómeno de la violencia escolar a los alumnos y maestros, el ambiente escolar, las relaciones dadas al interior, la organización del sistema escolar y la convivencia al interior . A este respecto Cerezo (1998) identifica a la escuela como un medio de moldeamiento y adaptación social determinante para los sujetos, pues en su interior se forma académica y personalmente a los alumnos.

Por tanto, es a este respecto donde lo planteado por Bandura (1984) cobra relevancia en el fenómeno de la violencia escolar pues al estar los estudiantes a diferentes conductas y factores que propicien la violencia estos fungen como modeladores de la conducta y objetos de imitación con lo que el alumno aprende y reproduce dichos comportamientos que son llevados a cabo al interior de las instituciones educativas. En este caso en particular, se optó por la escuela secundaria federal “José Ma. Velasco” del municipio de Temascalcingo, estado de México como universo para obtener a los participantes ya que dicha institución se identifica en la idiosincrasia de los temascalcinguenses como un espacio de alta frecuencia y prevalencia de eventos violentos. Para la formación de dicha idealización sobresalen atributos relevantes de la misma, como ejemplo de ello es la gran cantidad y diversidad de los alumnos y los maestros respecto a estatus socioeconómico, axiología, usos y costumbres.

Pregunta de Investigación

¿En qué grado la satisfacción grupal, las relaciones con los profesores, las condiciones físicas del plantel, la exclusión social, las relaciones con los compañeros y el comportamiento académico son predictores de la prevalencia de la violencia escolar en los alumnos de la escuela secundaria “José Ma. Velasco”?

Hipótesis

Hipótesis de trabajo

La satisfacción grupal, las relaciones con los profesores, las condiciones físicas del plantel, la exclusión social, las relaciones con los compañeros y el comportamiento son predictores del fenómeno de la violencia escolar.

Hipótesis nula

No existe relación estadísticamente significativa entre el ambiente escolar y la violencia escolar.

Hipótesis alterna

Existe relación estadísticamente significativa entre el ambiente escolar y la violencia escolar.

Tipo De Estudio

Por la naturaleza de la presente investigación, los objetivos que persigue y de acuerdo con Tabachnick y Fidell (2013) el tipo de estudio al que pertenece es de correlación multivariante.

Variables

Violencia Escolar

Definición Conceptual

Para efectos de la presente investigación, la violencia escolar es entendida como todo acto deliberado que se basa en una relación inequitativa de poder entre dos o más actores de una institución educativa teniendo por objetivo causar algún tipo de daño a la víctima o bien beneficiarse de éste (Dahlberg, Lozano, Krug, Mercy, & Zwi, 2003; Hazler, 1996; Krauskopf, 2006; Olweus, 2001; Rigby, 2002; Tattum, 1993; UNESCO, 2005).

Definición operacional

Son las respuestas que reflejaron los participantes del estudio mediante las escalas extraídas de los instrumentos del cuestionario multimodal de interacción escolar de Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012).

Clima escolar

Definición conceptual

De acuerdo con Ortiz y Silva (2010) el clima escolar es entendió como aquellas características psicosociales, estructurales, institucionales, funcionales y personales que en su conjunto determinan la dinámica que se da al interior de un espacio académico.

A este respecto es posible identificar las siguientes variables: por el lado de las características psicosociales se identifican las relaciones con los profesores (Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras y Urias, 2010), las relaciones entre compañeros y el comportamiento académico (Merrell, 2002) y la exclusión social (Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2012). Respecto a las características estructurales retoman únicamente las condiciones físicas del plantel (Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras y Urias, 2010).

Definición operacional

Son las respuestas que reflejaron los participantes del estudio mediante las escalas extraídas de los instrumentos como La escala de clima escolar para adolescentes de Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras y Urias (2010), el cuestionario de clima social del centro escolar de Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya (2006), el cuestionario de violencia escolar CUVE3- ESO de Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2012) y la escala de competencia social de Merrell (2002).

Población

Los alumnos asistentes al centro educativo fueron mayoritariamente procedentes de las comunidades aledañas a la cabecera municipal de Temascalcingo las cuales son generalmente de tipo rural, con un nivel socioeconómico calificado en medio-bajo.

Las aplicaciones de las escalas se llevaron a cabo en las aulas de la propia escuela con un nivel adecuado de luz y ventilación. La recolección de datos se llevó a cabo

de manera normal sin presencia de ninguna anomalía o variable extraña que interfiriera en el proceso de aplicación.

Muestra

En la presente investigación se trabajó con una muestra probabilística estratificada, en la cual los participantes fueron estudiantes de la escuela secundaria federal “José Ma. Velasco” del municipio de Temascalcingo, Estado de México, que en el momento del estudio contaba con una matrícula de 720 alumnos entre el turno matutino y el vespertino.

De acuerdo con los criterios propuestos por Tabachnick y Fidell (2012) y Cohen, Cohe, West, y Aiken (2003), para obtener la muestra se empleó la siguiente fórmula: $N \geq 50 + 8m$ (donde m es el número de predictores). Por consiguiente: $N \geq 50 + 8(7) = 106$

Instrumentos

Para efectos de la presente investigación se evaluaron las variables a través de varias escalas contenidas en diversos instrumentos. Respecto a la violencia escolar se evaluó esta mediante el cuestionario multimodal de interacción escolar de Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012) el cual pretende analizar el rol que juegan los alumnos como determinante de la violencia escolar. Para ello el instrumento se conforma de 36 ítems en una escala tipo Likert en la que los evaluados deben indicar el número de veces que han sido víctimas de un evento violento, las veces que han sido testigos de un acto violento o las veces que ellos mismos han agredido a alguno de sus compañeros. El cuestionario original se conforma por 5 subescalas, sin embargo, para efectos de la presente investigación se decidió omitir la escala de Ciberacoso ya que ésta no se comprende dentro del objeto de estudio ya que las condiciones sociodemográficas de la población comprendida en la muestra limitan el acceso de ésta a medios electrónicos, por tanto dicha dimensión pierde relevancia en la investigación.

Respecto al ambiente escolar se eligieron los siguientes instrumentos para evaluar las variables de dicha área:

La escala de clima escolar para adolescentes de Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras y Urias (2010), la cual midió las relaciones que se dan entre alumnos y entre los docentes y directivos con los alumnos, así como el ambiente escolar. Dicha escala se conforma de 24 ítems dentro de una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta en donde 1 corresponde a nunca y 5 corresponde a siempre. No obstante, para la presente investigación se decidieron utilizar solamente las subescalas de condiciones físicas del plantel y relaciones alumno-profesor, conformadas por 5 y 6 ítems respectivamente. Un puntaje elevado en esta escala refleja una valoración positiva respecto a las condiciones físicas del plantel y a las relaciones entre alumnos y profesores.

El cuestionario de clima social del centro escolar de Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya (2006) el cual evaluó dos dimensiones del clima escolar, particularmente para efectos de la presente investigación se decidió retomar solo aquella que pretende evaluar el clima escolar en relación con los maestros, esto lo logra al evaluar la percepción del alumnado respecto al trato recibido por el personal docente. Está estructurada en formato tipo Likert con 5 opciones de respuesta que van de 1 (nunca) a 5 (siempre). Un puntaje alto en la misma refleja una percepción positiva de los alumnos respecto al trato de los docentes hacia ellos.

El cuestionario de violencia escolar CUVE3-ESO de Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2012), el cual analizó el nivel de incidencia con la que los alumnos identifican varios tipos de violencia ejercidos tanto por sus iguales como por el personal docente de la institución. Dicho cuestionario comprende 8 dimensiones (violencia verbal de alumnado hacia alumnado, violencia verbal de alumnado hacia profesorado, violencia física directa y amenazas entre estudiantes, violencia física indirecta por parte del alumnado, exclusión social, violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, interrupción en el aula y violencia de profesorado hacia alumnado) sin embargo para efectos de la presente

investigación se trabajara solamente con la subescala de exclusión social la cual se conforma por un total de 6 ítems en formato tipo Likert con 5 opciones de respuesta en donde 1 corresponde a nunca y 5 corresponde a siempre.

La escala de competencia social de Merrell (2002) la cual evaluó el comportamiento de los estudiantes dentro de un ambiente escolar a través de 3 dimensiones: Auto-regulación (10 reactivos), Relaciones entre compañeros (14 reactivos) y Comportamiento académico (8 reactivos). En su versión original la escala se encuentra diseñada para que sea el profesor quien la responda, no obstante, para anexar dicho instrumento se adecuaron los ítems de manera que los alumnos puedan contestarlos a manera de una autoevaluación de su comportamiento. Para efectos de esta investigación se omitió la primera dimensión de la escala original, quedando los dos restantes en un formato tipo Likert con 5 opciones de respuesta en donde 1 corresponde a nunca y 5 corresponde a siempre.

Diseño de investigación

La presente investigación, por la naturaleza de los objetivos que se persigue, se ha clasificado como un estudio de tipo no experimental transaccional (Kerlinger y Lee, 2002).

Captura de información

En la presente investigación se trabajó con una muestra probabilística estratificada, en la cual los participantes fueron estudiantes de la escuela secundaria federal “José Ma. Velasco” del municipio de Temascalcingo, estado de México.

Para realizar las aplicaciones de los instrumentos se solicitó de manera personal y precisa al director escolar la autorización para llevar a cabo las aplicaciones. Posteriormente se procedió a ingresar a las aulas de clase para así iniciar el proceso de aplicación de pruebas al personal. Se asistió de la presencia de los docentes que se encontraban en el aula, una vez terminadas las aplicaciones se recogió el

material psicométrico y se desalojó el aula. Las aplicaciones de las escalas se llevaron a cabo en las aulas de la propia escuela con un nivel adecuado de luz y ventilación. Las aplicaciones se llevaron a cabo de manera normal sin presencia de ninguna anomalía o variable extraña que interfiriera en el proceso de aplicación.

Procesamiento de la información

En el presente estudio se realizó el procesamiento de la información a partir de la estadística multivariante inferencial, paramétrica, mediante el análisis de regresión múltiple y la correlación de Pearson (Creswell, 2012).

RESULTADOS

En esta sección se expondrán los elementos resultantes del procesamiento de la información y su relevancia estadística y científica para la presente investigación. En un primer momento se realizó un análisis descriptivo de los datos sociodemográficos y de las mediciones de las variables de estudio con la finalidad de esquematizar las dimensiones de las mismas, tanto de manera global, como también separando a la población por género con la finalidad de identificar diferencias con respecto al comportamiento de las variables. A continuación se presentan los gráficos correspondientes

Figura 1. Porcentaje de participantes según su sexo.

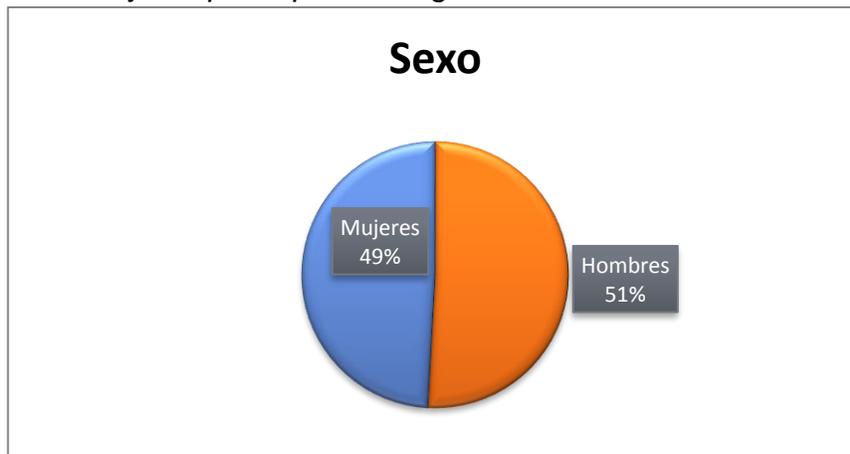


Figura 2. Porcentaje de participantes según edad

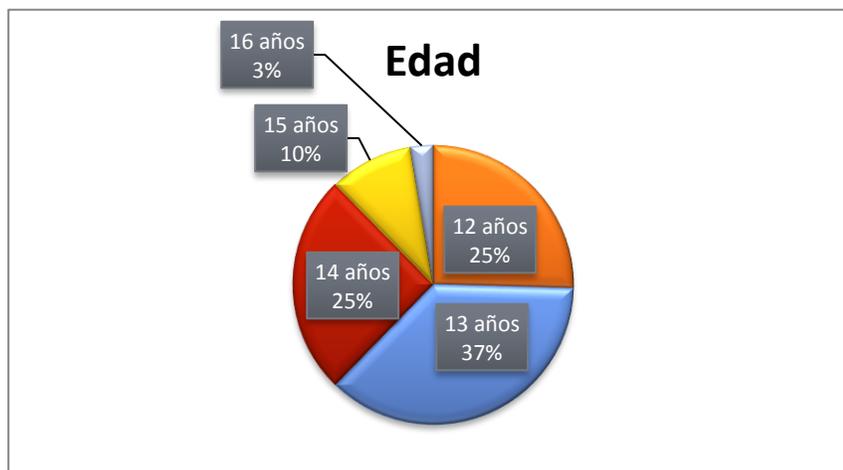


Figura 3. Porcentaje de participantes según grado escolar

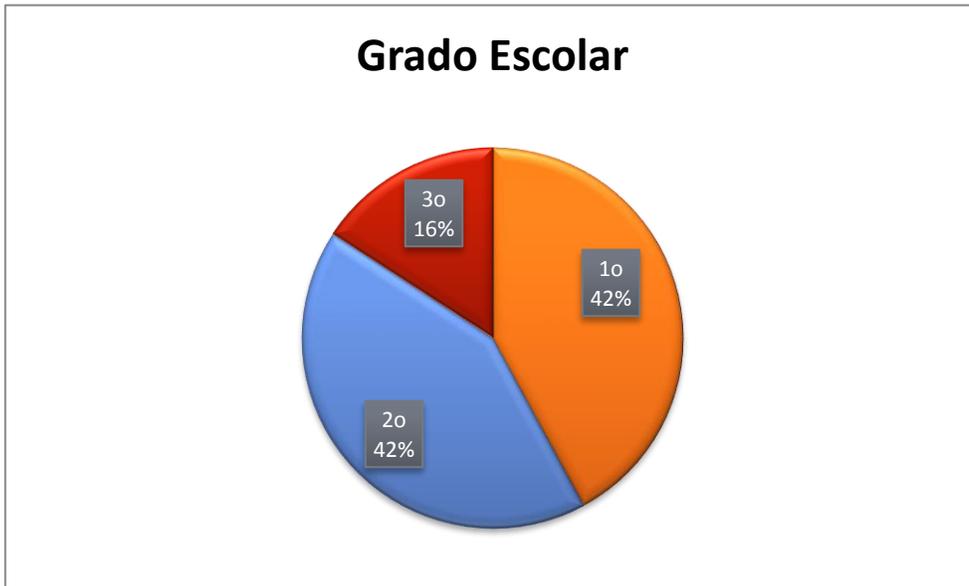


Figura 4. Porcentaje de participantes según su promedio

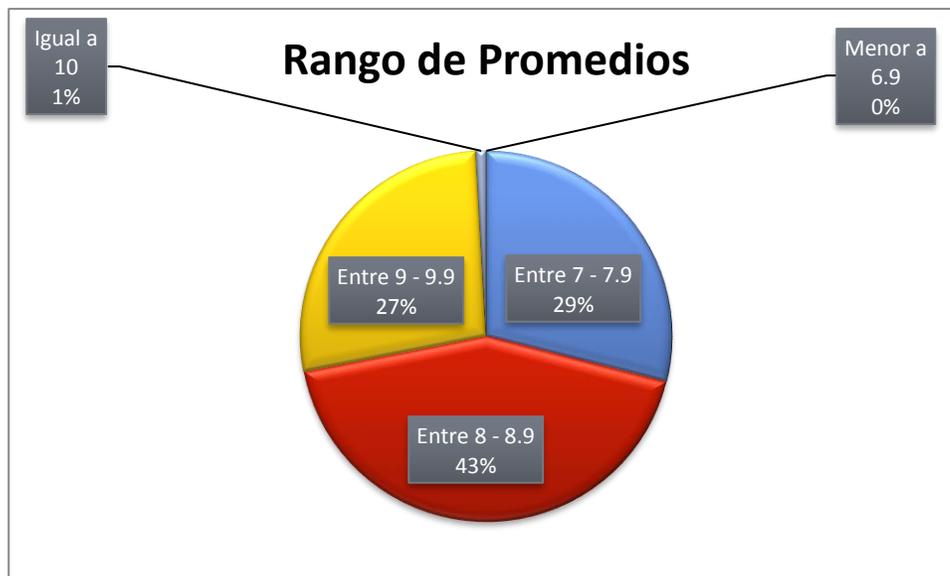
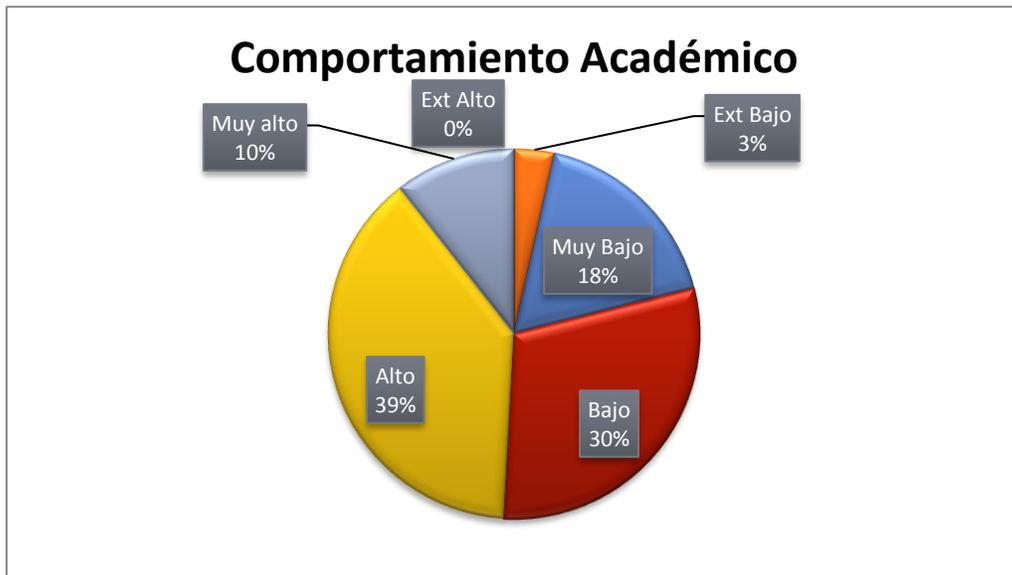


Figura 5. Puntajes de comportamiento académico



Nota. La categorización de los datos generales respecto del puntaje reflejado se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar (considerando 3 positivas y 3 negativas).

Figura 6. Puntajes de comportamiento académico para la población masculina

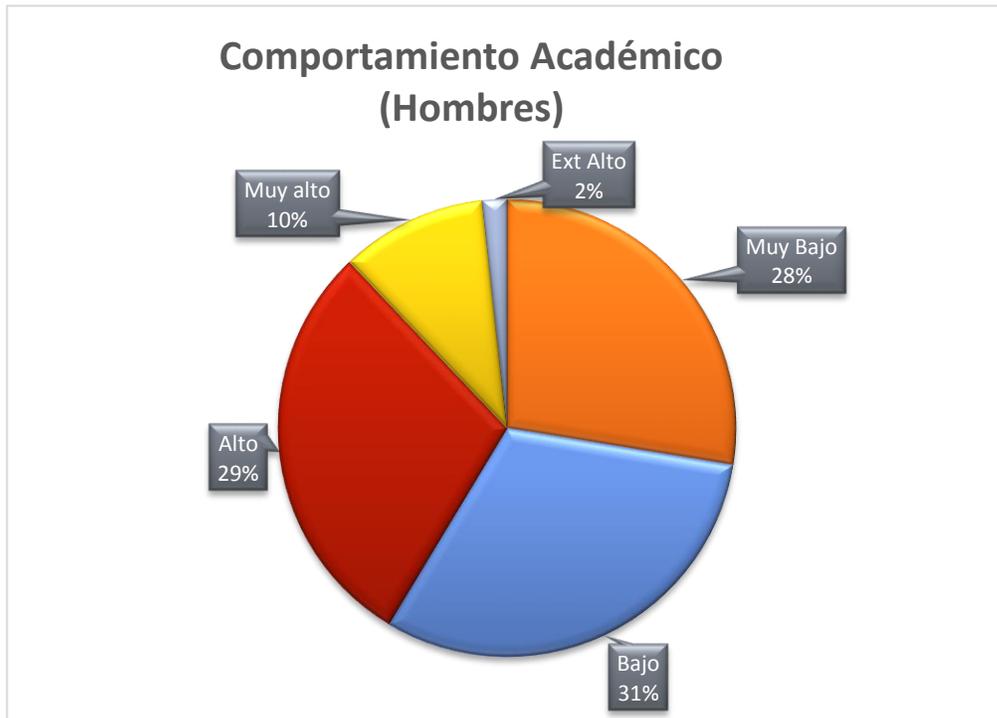


Figura 7. Puntajes de comportamiento académico para la población femenina

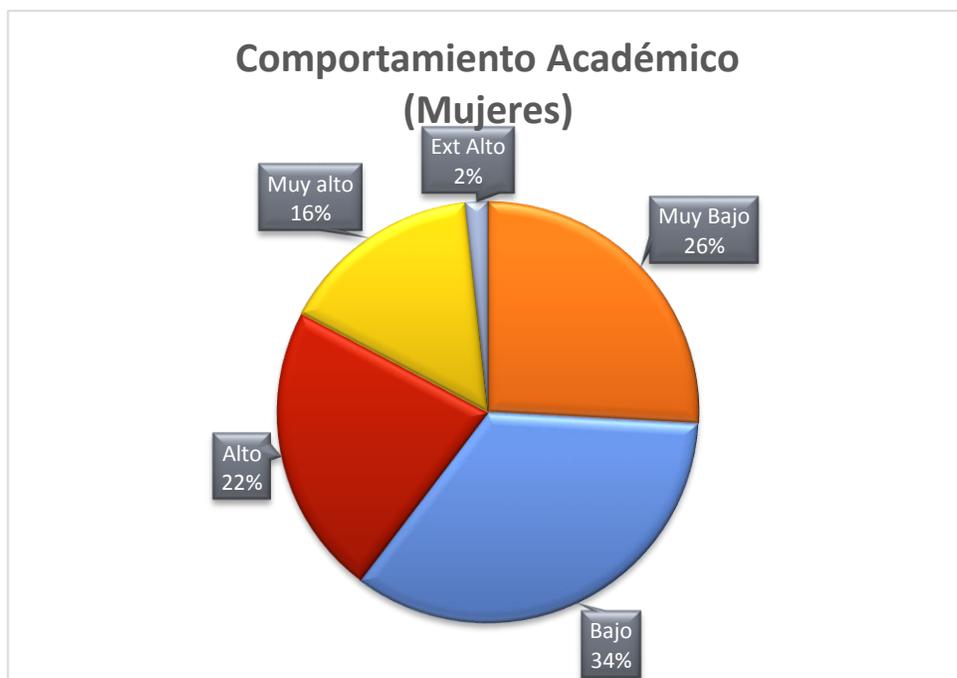


Figura 8. Puntajes de convivencia escolar

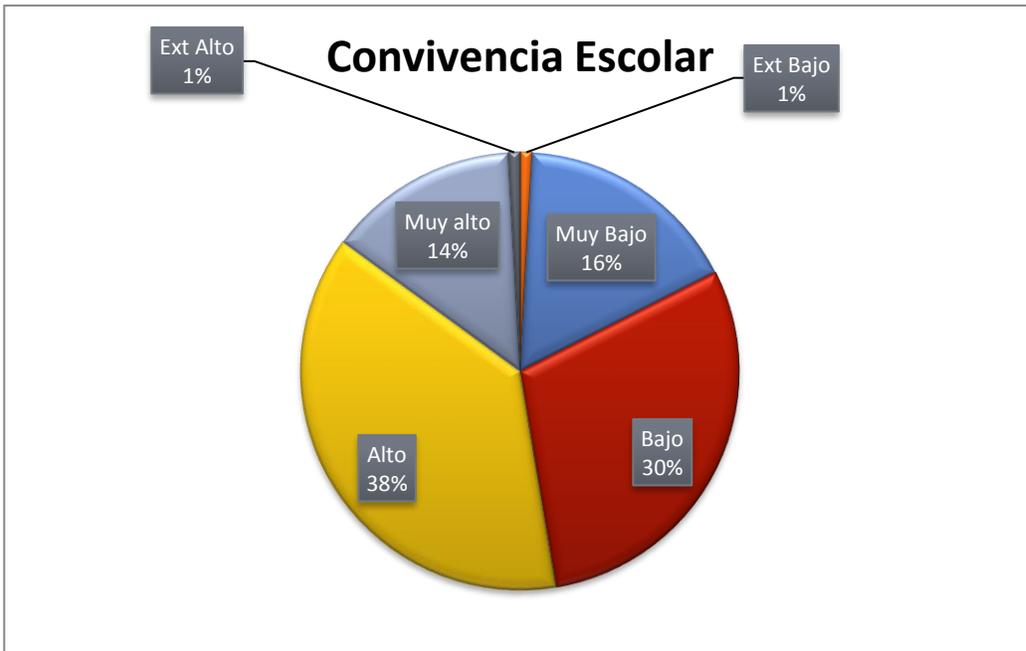


Figura 9. Puntajes de convivencia escolar para la población masculina

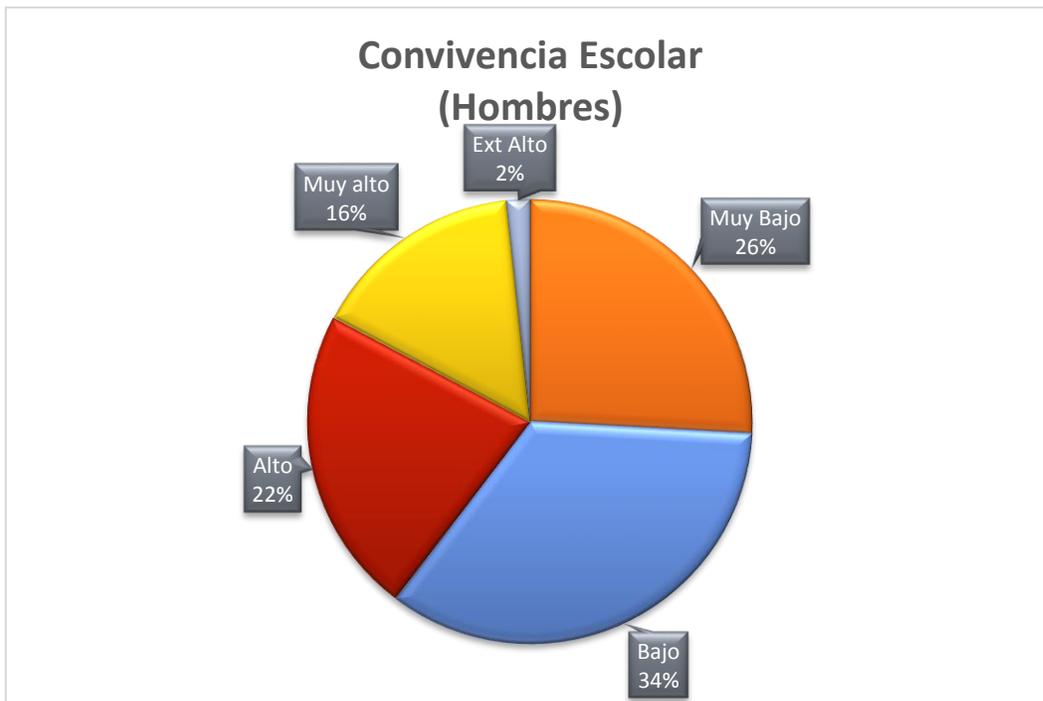


Figura 10. Puntajes de convivencia escolar para la población femenina

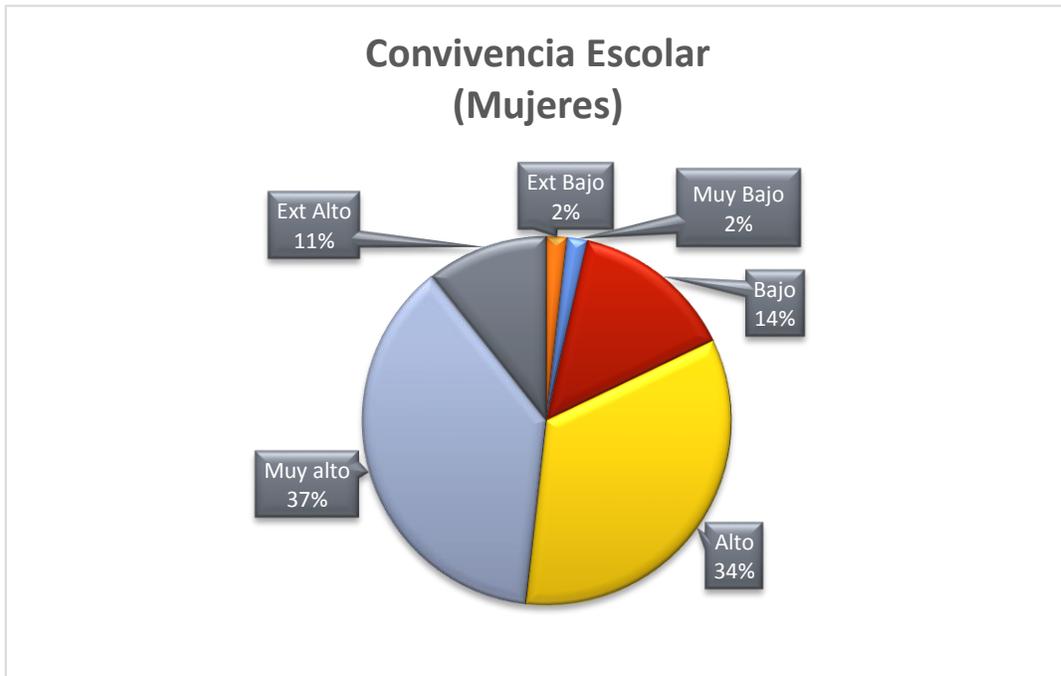


Figura 11. Puntajes de exclusión social

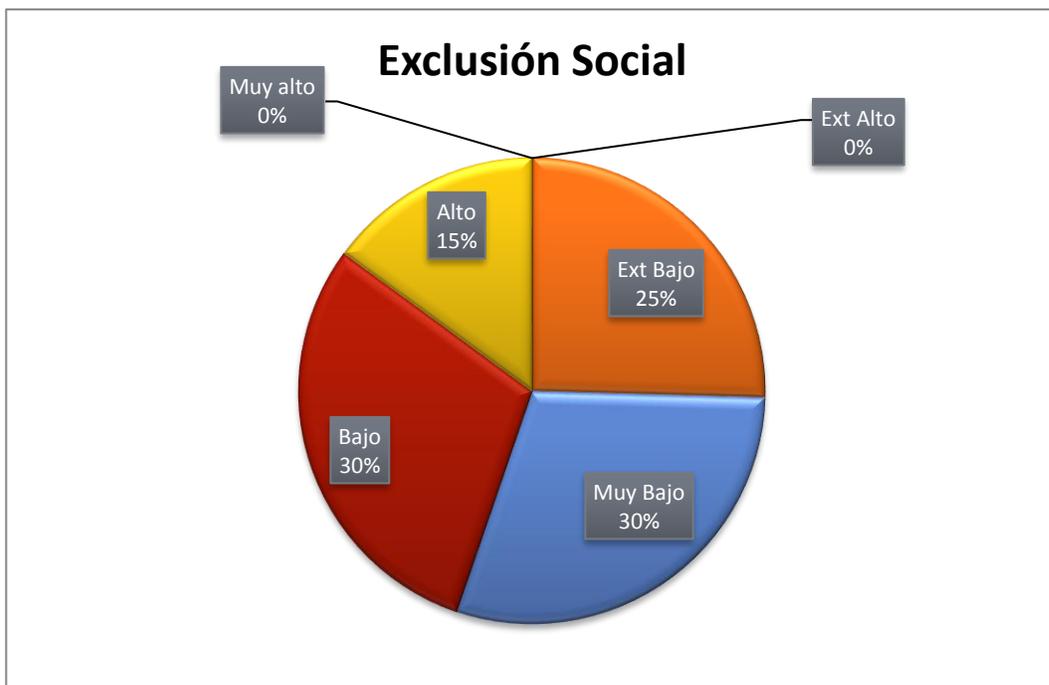


Figura 12. Puntajes de exclusión social para población masculina

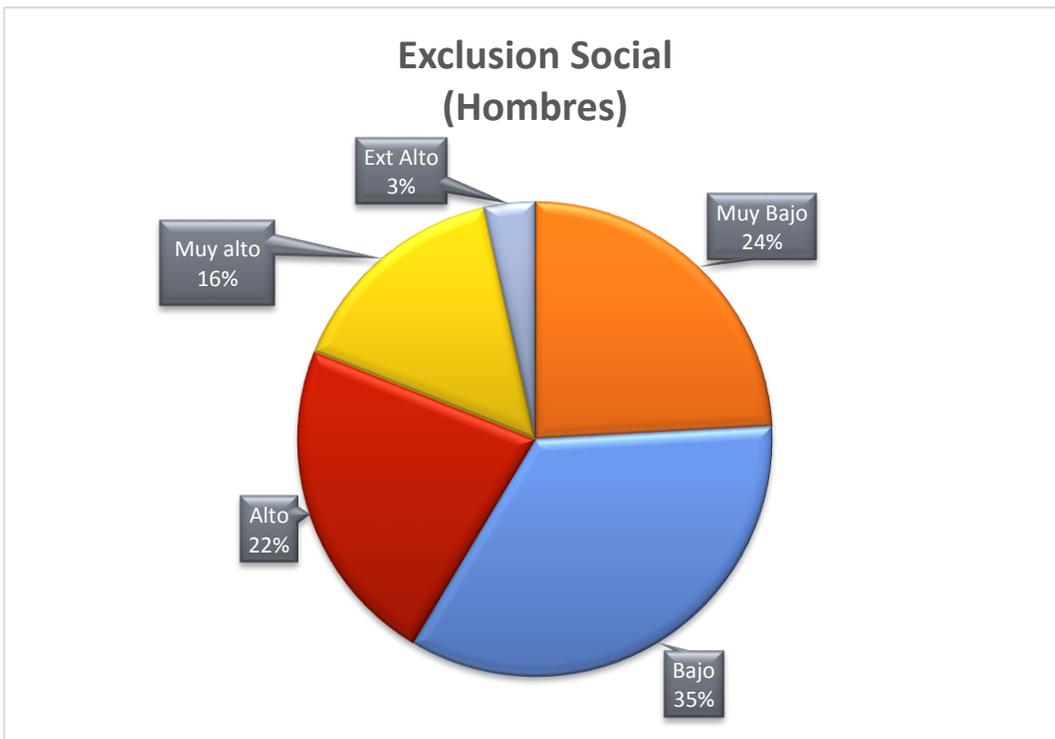


Figura 13. Puntajes de exclusión social para población femenina

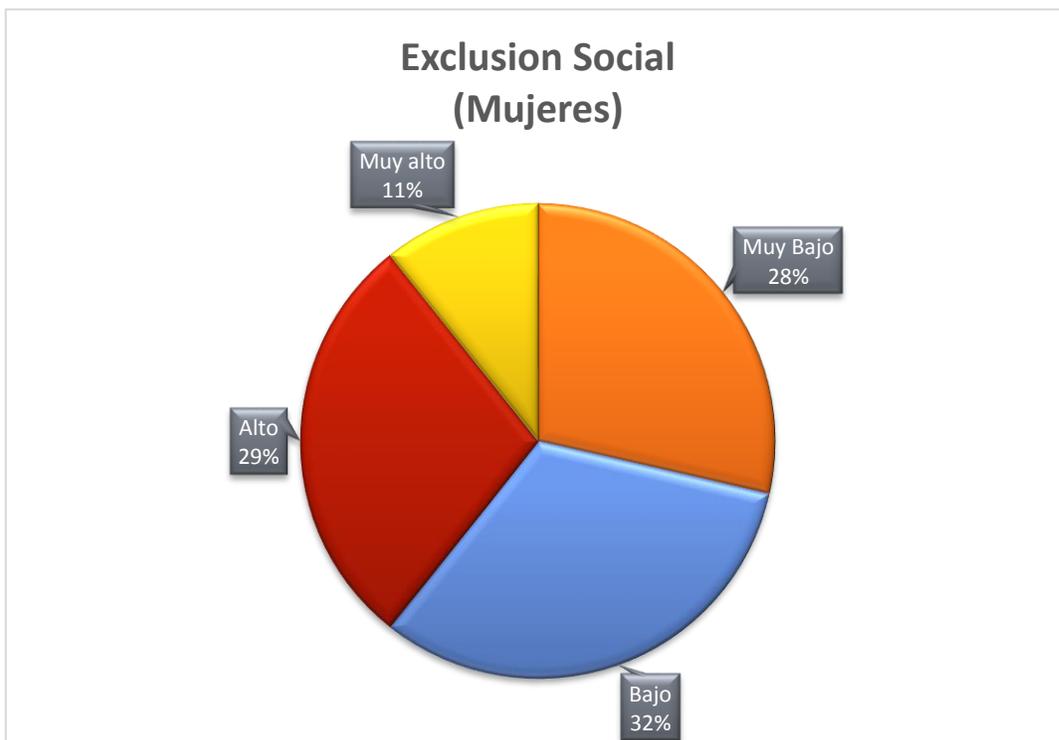


Figura 14. Puntajes de las relaciones con los profesores



Figura 15. Puntajes de las relaciones con los profesores para población masculina



Figura 16. Puntajes de las relaciones con los profesores para población femenina



Figura 17. Puntajes de las condiciones físicas del plantel

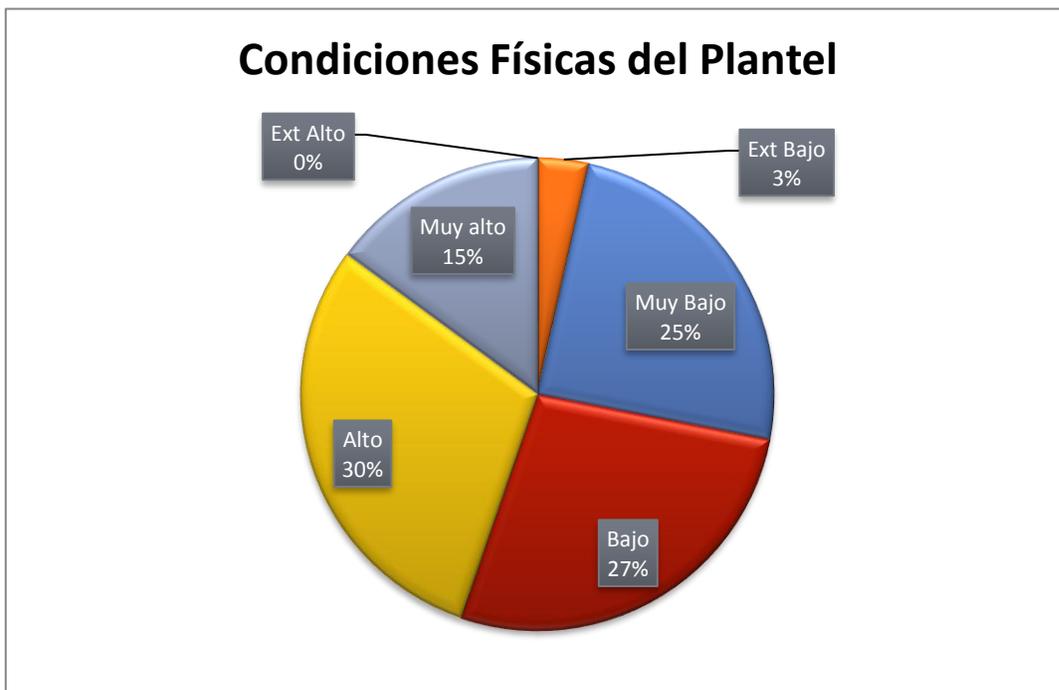


Figura 18. Puntajes de las condiciones físicas del plantel para población masculina

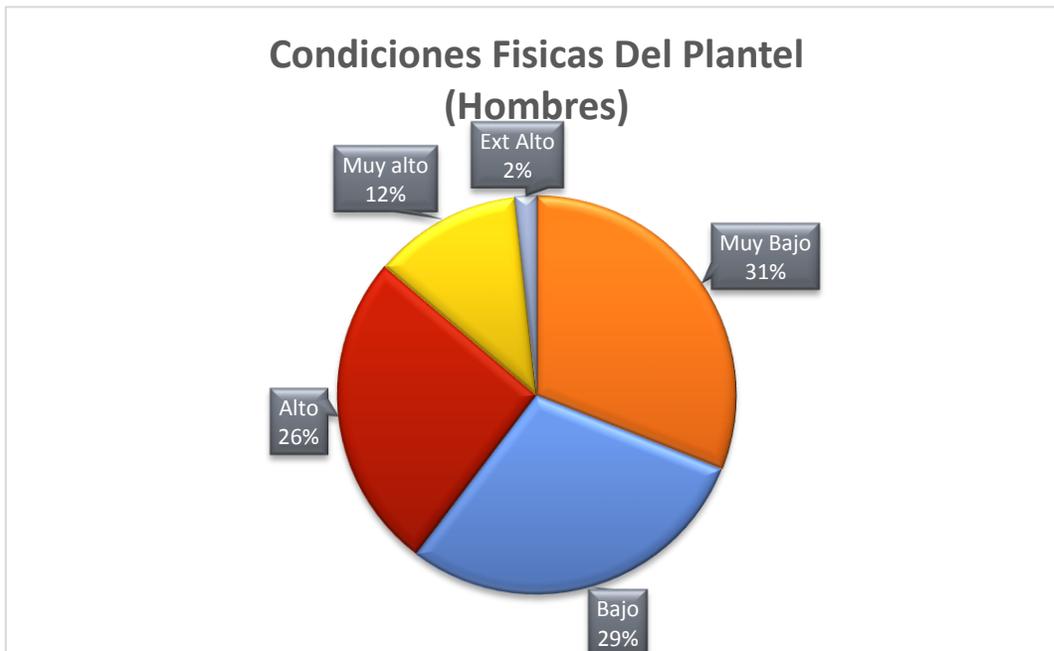


Figura 19. Puntajes de las condiciones físicas del plantel para población femenina

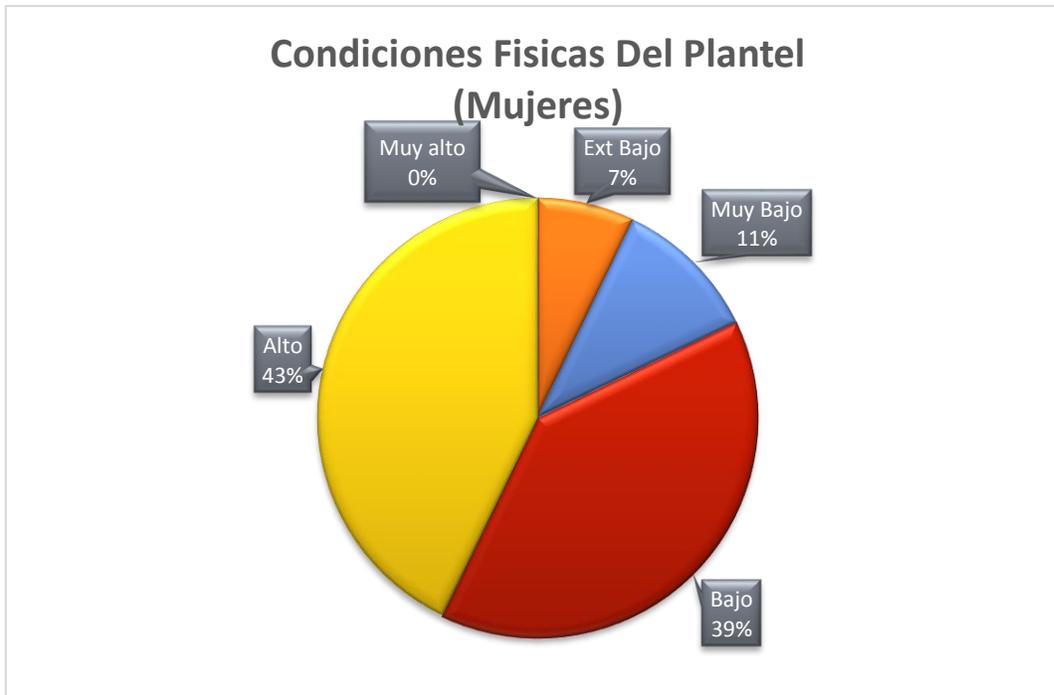


Figura 20. Puntajes de violencia escolar

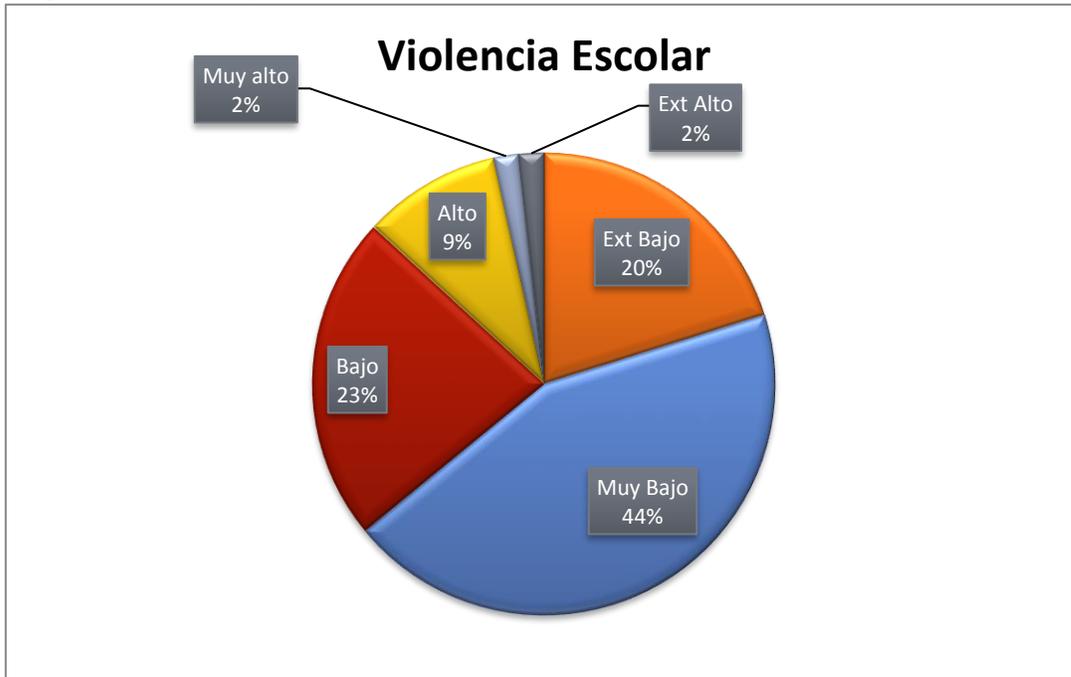


Figura 21. Puntajes de violencia escolar para población masculina

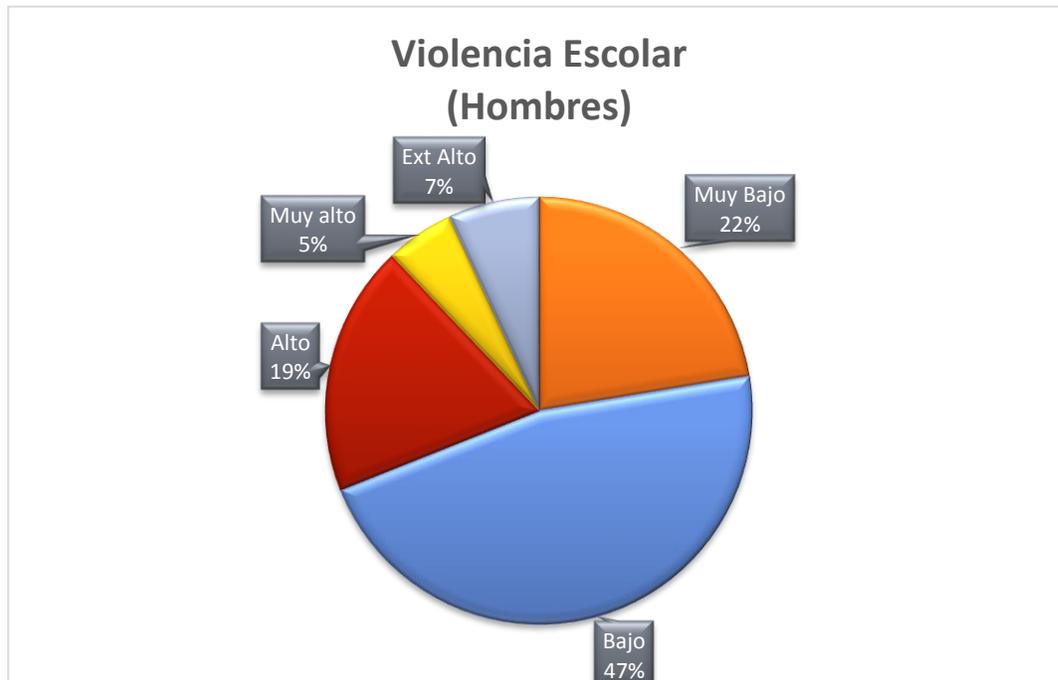


Figura 22. Puntajes de violencia escolar para población femenina

Figura 23. Puntajes de victimización

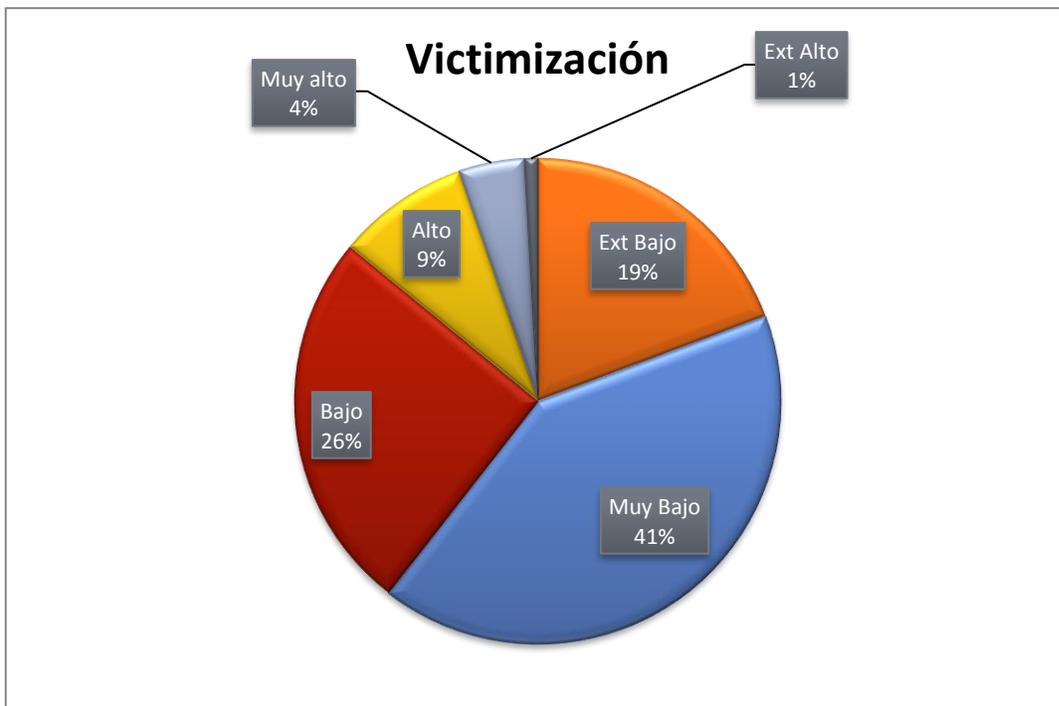


Figura 24. Puntajes de victimización para población masculina

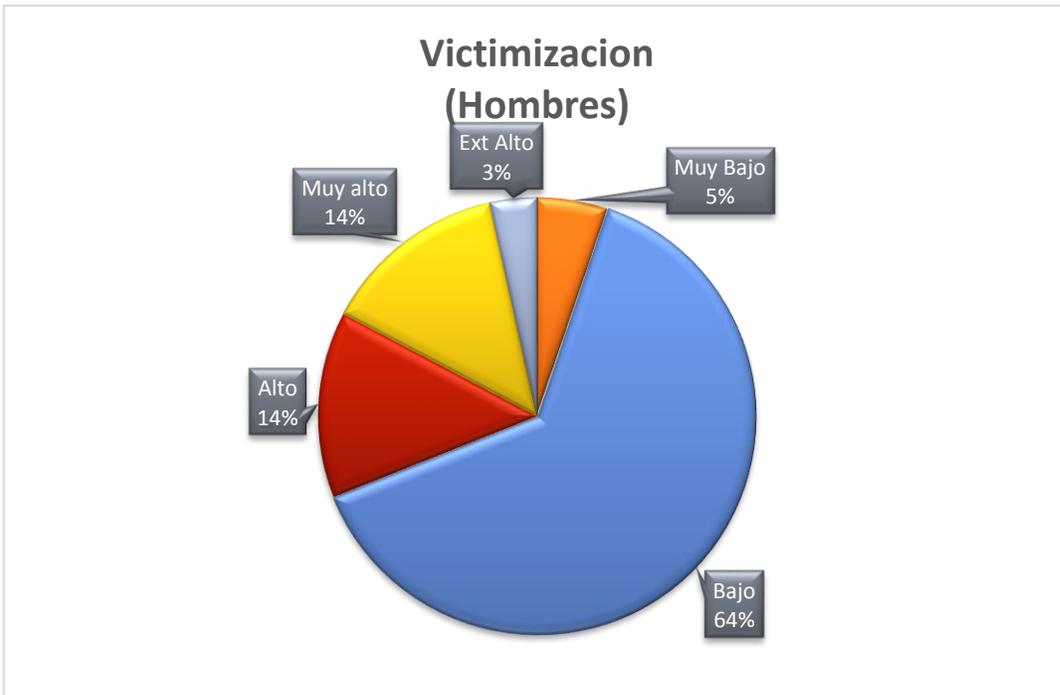


Figura 25. Puntajes de victimización para población femenina



Figura 26. Puntajes del alumno como observador

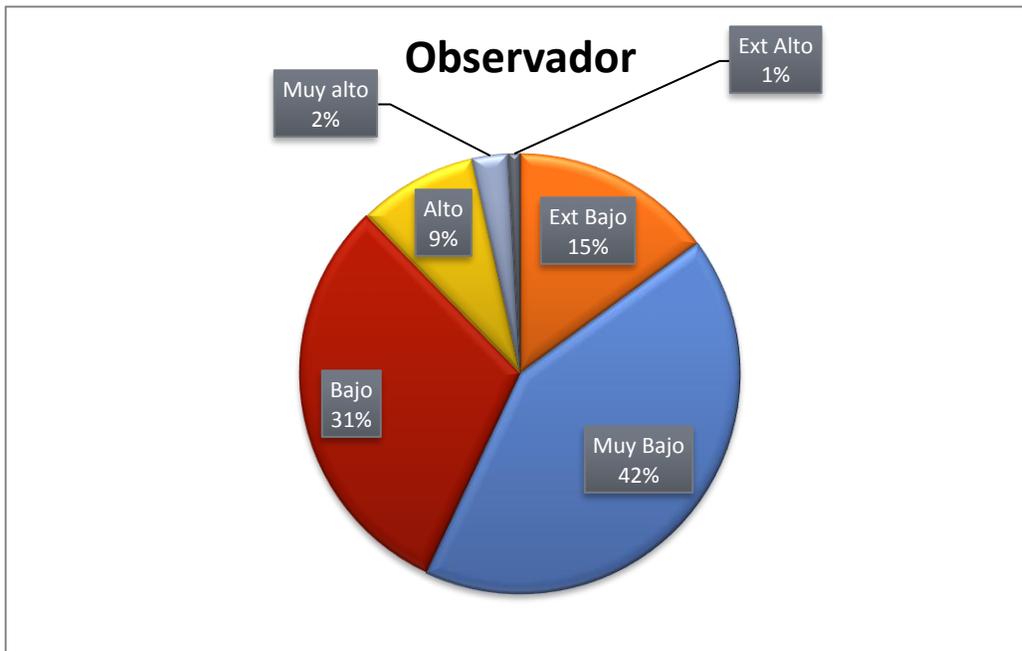


Figura 27. Puntajes del alumno como observador para población masculina

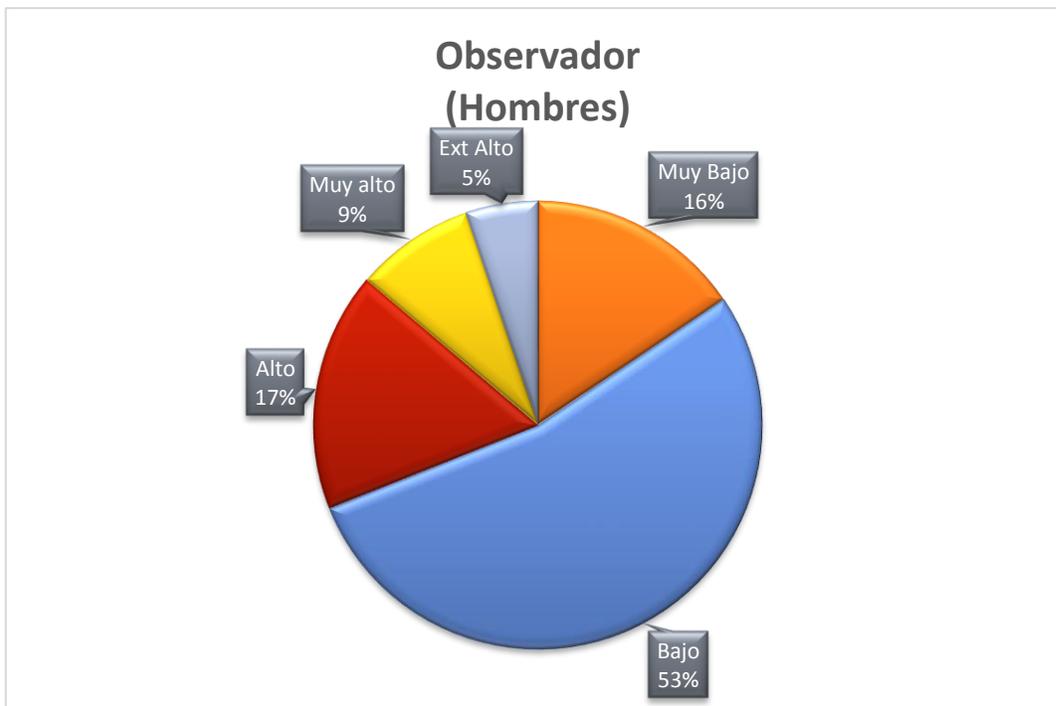


Figura 28. Puntajes del alumno como observador para población femenina



Nota. La categorización de las variables respecto del puntaje reflejado se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar (considerando 3 positivas y 3 negativas).

En un segundo momento se realizó un análisis correlacionar para identificar aquellas correlaciones significativas entre las variables independientes con respecto a la variable dependiente (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Correlaciones entre las variables de estudio.

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1.Violencia	—						
2.Victimizacion	.587**	—					
3.Comportamiento	-.278**	-.270**	—				
4.Convivencia	-.051	-.103	.592**	—			
5.Exclusion social	.268**	.272**	-.156	.004	—		
6.Relaciones Profesores	-.252**	-.047	.274**	.306**	-.012	—	
7.Condiciones Físicas	.123	.157	.053	.149	-.036	.346**	—
8.Sexo	.183*	.162	.068	.053	-.043	.007	-.108

** $p < .01$

* $p < .05$

Por un lado, la primera variable dependiente (Violencia) se relacionó de manera positiva con la segunda variable dependiente (Victimización), lo que significa que entre más agresiones reciba un alumno por parte de sus compañeros es mayor el grado en que es objeto de acoso. Por otro lado, la violencia escolar se relacionó de manera negativa con la variable independiente “Relaciones con profesores” lo que permite identificar que entre menos favorable sea la relación alumno-profesor mayor es la probabilidad de cometer actos de violencia en contra de sus compañeros ($r = -0.252$).

A su vez, la relación entre la variable violencia y la exclusión social mostró una dirección positiva lo cual revela que entre más es excluido un alumno de las interacción con sus compañeros y profesores mayor será la probabilidad de que sea agresivo con sus compañeros ($r = 0.268$); así mismo se identificó una relación negativa entre la violencia y el comportamiento académico por lo que se entiende que entre más agresivo sea el comportamiento de un alumno menor es la probabilidad de que manifieste un comportamiento académico adecuado ($r = -0.278$). Finalmente, en cuanto a las variables sociodemográficas, el sexo de los

participantes estuvo correlacionado significativamente con la violencia escolar. Específicamente, los hombres mostraron mayor violencia hacia sus compañeros que las mujeres ($r= 0.183$)

Por otra parte, al analizar las correlaciones de la segunda variable dependiente (victimización) se observa que se encuentra en una dirección negativa con el comportamiento académico, lo que se refleja que entre más adecuado sea el comportamiento de un alumno menor es el grado en que este puede convertirse en un victimario ($r=-0.270$). Así mismo se identifica una relación positiva ente la experiencia de victimización y la exclusión social lo cual indica que entre mayor sea el grado en que un alumno es segregado de las interacciones entre sus iguales mayor es el grado en el que este puede adoptar el rol de acosador para con sus compañeros ($r=0.272$).

Posteriormente, para la segunda fase del análisis estadístico se realizaron dos análisis de regresión múltiple, uno con la variable dependiente *Violencia* y otro con la variable dependiente *Victimización* y los predictores de las mismas respectivamente. En lo que refiere a la regresión realizada con la variable *Violencia* (Ver tabla 2).

Tabla 2.

Modelo general de regresión para violencia escolar

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	887.828	6	147.971	5.640	.000 ^b
Residuo	2781.252	106	26.238		
Total	3669.080	112			

a. Variable dependiente: Violencia

b. Predictores: Condiciones físicas, Exclusión social, Comportamiento académico, Sexo, Relaciones con profesores y Convivencia

Los resultados identificados a través del análisis de regresión múltiple permiten identificar que varios de los predictores fueron estadísticamente significativos

($F=5.640$; g.l.=112; $p=0.000$). Particularmente, la variable Relaciones con profesores se relacionó de manera negativa con la violencia escolar por lo que se entiende que entre más desfavorable sea la relación que mantiene un estudiante con un alumno este tendera a presentar un mayor índice de agresiones hacia sus compañeros; de manera similar la variable comportamiento académico resulto estadísticamente significativa con una relación en dirección negativa respecto a la violencia escolar reflejando así que aquellos alumnos que muestren un comportamiento académico negativo e inadecuado presentaran paralelamente un mayor índice de agresiones hacia el resto de sus compañeros en el entorno escolar.

Así mismo se identificó una relación estadísticamente significativa y positiva entre la violencia escolar y la exclusión social, lo que significa que entre mayor sea el grado en el que un alumno es excluido de los grupos de convivencia entre iguales mayores serán las agresiones que este realice contra el resto del alumnado ($t=3.337$; $p<0.001$).; de igual forma también el sexo resulto estadísticamente significativo en dirección positiva respecto a la violencia escolar, siendo los varones quienes presentan la mayor incidencia respecto a las mujeres al momento de cometer actos violentos en el entorno escolar ($t=2.726$; $p<0.008$). El valor de la varianza explicada por los predictores comprendidos en el modelo es de 28.2 % (Ver Tabla 3).

Tabla 3.

Análisis de regresión múltiple para la variable dependiente violencia escolar.

Variables predictoras	B	Error estándar	B	t	Sig.
Relaciones profesores	-.367	.111	-.315	-3.322	.001
Exclusión	.312	.094	.283	3.337	.001
Sexo	1.421	.521	.234	2.726	.008

Nota: a. Variable dependiente: Violencia escolar

Respecto al modelo de regresión múltiple que comprende a la variable dependiente *Victimización* permite identificar que existe una relación estadísticamente

significativa en dirección negativa con el comportamiento académico lo que demuestra que aquellos alumnos que muestren un comportamiento académico inadecuado y conflictivo tienden más a manifestar conductas violentas hacia el resto de sus compañeros; así mismo se identifica una relación estadísticamente significativa en dirección positiva entre la experiencia de victimización y la exclusión social siendo así que a mayor grado de aislamiento y segregación experimente un alumno este tendera más a victimizar al resto de los alumnos ($t=2.726$; $p<0.008$), (ver tabla 4).

Tabla 4.

Modelo general de regresión para Victimización

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	686.846	6	114.474	3.968	.001 ^b
Residuo	3058.021	106	28.848		
Total	3741.867	112			

a. Variable dependiente: Violencia

b. Predictores: Condiciones físicas, Exclusión social, Comportamiento académico, Sexo, Relaciones con profesores y Convivienda

El valor de la varianza explicada por los predictores comprendidos en este modelo es de 20.4% (Ver Tabla 5).

Tabla 5.

Análisis de regresión múltiple para la variable dependiente victimización.

Variables predictoras	B	Error estándar	B	t	Sig.
Exclusión	.372	.094	.334	3.793	.000

Nota: a. Variable dependiente: Victimización

DISCUSION

A continuación, se presenta la discusión de los resultados obtenidos mediante el análisis de regresión múltiple. En primera instancia, se identificó que las variables consideradas de interacción social (relaciones con profesores y exclusión social) tuvieron una influencia significativa en el fenómeno de la violencia escolar ya que por un lado las relaciones con los profesores demostraron estar relacionadas de manera negativa y significativa con los episodios de violencia escolar. Ello indica que la presencia de una relación tensa, inestable y conflictiva entre los docentes y los alumnos predispone que estos últimos agredan a sus compañeros de clase. Esta condición es consistente con los resultados encontrados en múltiples investigaciones los cuales señalan que los alumnos que presentan altos índices de agresiones hacia sus compañeros se caracterizan, entre otras cosas, por tener una mala relación con sus profesores (Coleman, 1982; Conger, Miller y Walsmith, 1965; Glueck y Glueck, 1960). Particularmente, existe una investigación llevada a cabo por Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Seoane (2004) quienes dentro de sus hallazgos describen que la falta de confianza en la relación alumno-profesor minimiza que estos últimos busquen ayuda con los docentes al ser victimizados lo que aumenta la prevalencia de los episodios de violencia en los centros educativos.

Por otro lado, referente a la exclusión social, esta demostró guardar una relación positiva con la violencia escolar y la experiencia de victimización. Ello demuestra que aquellos alumnos que tienden a ser excluidos por el resto de sus compañeros de las actividades tanto académicas como recreativas en los centros educativos son más propensos a cometer actos de agresión y violencia tanto a quienes los excluyen como al resto de los alumnos de su entorno académico. Lo anterior refuerza los hallazgos de Díaz-Aguado (1996; 2006) quien demuestra en dos estudios realizados con adolescentes madrileños que aquellos adolescentes que son rechazados por sus compañeros generalmente por adoptar una actitud negativa y violenta hacia ellos, tienden a agredir a sus iguales al reconocer que son

segregados de los grupos de convivencia. Lo anterior confirma los efectos de las relaciones sociales en el entorno escolar como predictores de la violencia escolar teniendo como posible causa el hecho de que los agresores reconocen la dificultad para ser aceptados socialmente e incluidos favorablemente en la dinámica del centro escolar.

Pese a que no se encontró relación estadísticamente significativa entre la convivencia entre compañeros y la violencia escolar dentro de la presente investigación, existen investigaciones que confirman la presencia de relación entre ambas variables. Por ejemplo, Díaz-Aguado (2002) observó que los adolescentes tienden a establecer relaciones sociales favorables con aquellos compañeros que les permiten mejorar sus habilidades sociales y por otro lado evitan establecer este tipo de relaciones con aquellos alumnos cuyas estrategias de adaptación social sean simples y agresivas, mismas que no generan una contribución favorable a sus habilidades sociales. Dentro de la presente investigación la ausencia de relación entre ambas variables pudiera explicarse por el hecho de que la convivencia cotidiana que se da generalmente en los centros escolares en México se ve matizada por juegos e interacciones de naturaleza relativamente violenta. Por consiguiente, esta variable se normaliza en términos de convivencia escolar.

En lo respectivo al comportamiento académico se demostró que este está relacionado de forma negativa y estadísticamente significativo con la violencia en los centros educativos lo que implica que aquellos alumnos que adoptan un comportamiento violento en sus relaciones sociales dentro de su espacio académico manifiestan paralelamente un comportamiento académico menos favorable. De la misma manera, con las investigaciones realizadas por Alvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Castro, González-Pineda, Rodríguez y Celestino (2010) queda en evidencia que aquellos alumnos que muestran conductas constructivas, favorables y positivas en su espacio académico son menos propensos a incidir en episodios de violencia escolar.

Finalmente, en una segunda instancia, se realizó un análisis descriptivo de las variables separando a la muestra por género. Los datos más relevantes muestran que respecto al comportamiento académico, las mujeres reflejan más conductas positivas en comparación con los hombres. De igual manera, son las mujeres quienes manifiestan una convivencia escolar más positiva en contraste con los hombres, siendo estos porcentajes drásticamente diferentes. En lo referente a la exclusión social, son los hombres quienes ejercen un mayor grado de segregación hacia sus compañeros; por otra parte, los alumnos varones son quienes mantienen relaciones de connotación más negativa y hostil con los profesores al comparar sus puntuaciones con lo que las mujeres muestran. Otros datos relevantes identificados tiene que ver con el hecho de que los hombres tienen una mayor tendencia a mantener relaciones negativas y hostiles con sus profesores, a llevar acabo acciones segregativas y a experimentar una convivencia escolar mas negativa y violenta en comparación con las mujeres, de igual manera, estas ultimas manifiestan asumir el rol de observador pasivo y a ser mayormente victimizadas en comparación con los varones.

CONCLUSIONES

A continuación, se puntualizan las conclusiones más significativas de los hallazgos encontrados mediante los análisis realizados en la presente investigación. En primera instancia, respecto a la violencia escolar como variable de criterio se concluye lo siguiente:

- La violencia escolar guarda relación en dirección negativa con las relaciones que se dan entre los alumnos y los profesores.
- La exclusión social y la violencia escolar están relacionadas de manera positiva.
- La violencia académica y el comportamiento académico se relacionan de manera negativa.
- Los alumnos que mantenga malas relaciones con sus profesores son más propensos a cometer actos violentos en contra de estos y de sus compañeros.
- Aquellos alumnos que son excluidos de las interacciones dadas entre grupos de iguales (alumno-alumno) o entre las figuras de autoridad (alumno-profesor) tienden a manifestar mayor índice de actos violentos hacia el resto de sus compañeros.
- Los alumnos que cometen actos deliberados de violencia hacia sus compañeros de clase o profesores son menos propensos de tener un comportamiento académico adecuado.
- Los alumnos varones son quienes presentan mayor probabilidad de cometer actos de violencia académica en comparación de las mujeres.

Por otro lado, alusivo a la victimización como segunda variable de criterio se concluye lo siguiente:

- La victimización se relaciona de manera negativa con el comportamiento académico.
- La experiencia de victimización guarda una relación positiva con la exclusión social.
- Los alumnos que presentan un comportamiento académico adecuado son menos propensos a asumir el rol de victimario.
- Aquellos alumnos que no son considerados de manera deliberada para participar en las actividades académicas o recreativas de su espacio académico son propensos a llegar a convertirse en víctimas de sus compañeros de clase.

SUGERENCIAS

La presente investigación presento como limitante principal el uso exclusivo de las escalas a manera de auto-reporte como medio para la obtención de información. A este respecto es posible que participantes de la investigación no hayan sido enteramente honestos al contestar los instrumentos, escondiendo así su verdadero grado de agresividad o victimización según sea el caso. Ello se explica por la deseabilidad social, la cual es entendida como aquella tendencia que muestran las personas a proyectar una imagen de si mismos positiva y favorable en sus interacciones sociales (Gonzales, Martínez y Martínez, 2009). A este respecto Cabañeros, García & Lozano (2003) mencionan que la deseabilidad social es un elemento que puede afectar los resultados de las investigaciones psicológicas al alterar la información que los sujetos refieren en los instrumentos de recolección de información.

Así pues, la deseabilidad social pudo afectar los resultados de la investigación ya que para los adolescentes tanto la etiqueta social de victimario o victimizado son consideradas como inadmisibles y a su vez son fuertemente estigmatizadas.

Por tal motivo futuras investigaciones deberían considerar otras fuentes de información y recolección de datos, tales como los padres y maestros de los alumnos, ello con la finalidad triangular la información referida por los alumnos en los instrumentos.

REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*, 38, 53-66.
- Abramovay, M., & Rua, M. D. G. (2003). Violences in schools: concise version. Brazil. UNESCO
- Aguilera, M. A., Muñoz, G., & Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes/Violencia/disciplina_violencia_y_consumo6.pdf.
- Aimi, B., Trubini, Ch., Barbiani, I., y Pinelli, M. (2011). Aprendizaje cooperativo en las escuelas secundarias de segundo grado. *Psicología dell'educazione*, 5(1), 109-133.
- Akers, R. (2006). Aplicaciones de los principios del aprendizaje social. Algunos programas de tratamiento y prevención de la delincuencia. En F. Bueno, H. Kury, L. Rodríguez y E.R. Zaffaroni (Eds.), *Derecho penal y criminología como fundamento de la política criminal* (pp.1117-1138). Madrid: Dykinson.
- Álvarez-García, D., Núñez-Pérez, J. C., Álvarez Pérez, L., Dobarro González, A., Rodríguez Pérez, C., & González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología*, 27(1), 221-231.
- Álvarez-García, D., Nuñez, J., y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191-202.
- Anderson, C., y Bushman, B. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53(1), 27-51.

- Arenas, G. (1999). La cara oculta de la escuela. Estudios y Ensayos. En Fernández, M. G. A. (2006). *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela* (Vol. 11). Graó.
- Aron, A., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación-Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3).
- Arriaga Y. (2014). *Tipos de adolescentes y factores de riesgo asociados a episodios de violencia y acoso escolar* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Belmonte, L. T. (2003). *El perfil del profesor mediador: pedagogía de la mediación*. Santillana.
- Berger, C. & Lisboa, C. (Eds.) (2009). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria
- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulse aggression: the role of mediated associations with reinforcements of aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1970). *Lectura. Elementos para una teoría de sistemas de enseñanza*. París, Minuit.
- Brennan, P., Mednick, S. y Kandel, E. (1991). Congenital determinants of violent and property offending. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. (pp. 81-91) Hillsdale: LEA
- Calvo, A., y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: Eos.
- Carrasco, C., y Trianes, M. (2015). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.
- Casanova, P., de la Villa, M., García, M., y Manuel, J. (2015). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.

- Castel, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En *Marginación e inserción: los nuevos retos de las políticas sociales* (pp. 25-36). Endymión.
- Castro Alzate, E. S., Bocanegra Clavijo, K., Garzón Carrillo, G., González Gómez, A., Hernández Romero, H., Maldonado Salgado, H., ... & Triana León, D. M. (2013). Análisis bibliométrico sobre la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad haciendo uso de la música como herramienta central. *Revista Ciencias de la Salud*, 11(1).
- Cerezo-Ramírez, F. (2012). Psique: Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2).
- Chaparro, C. (1995). El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora. *Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. CINDE UPTC. Tunja*.
- Cox, R. (1983). Gramsci, hegemony and international relations: an essay in method. *Millennium*, 12(2), 162-175.
- Daft, L., & Daft, L. (2006). *La experiencia del liderazgo*. Thompson.
- Debarbieux, E. (1996). International Survey of School Climate. *Secondary School Students Questionnaire, Burdeos: Observatorio Europeo de la Violencia Escolar*.
- Debarbieux, E. (2003). Violencia escolar: un problema mundial. *El correo de la UNESCO*, 10-13.
- Defensor del pueblo-UNICEF (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Obligatoria Secundaria 1999-2006. *Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo*.
- Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, Á., y Gutierrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- Del Carmen, M., Fajardo, M., Lucas, F., y Yuste, N. (2015). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 39-47.

- Del Rey, R. (2002). Convivencia escolar: un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia. (*Trabajo de Investigación*), Sevilla: Universidad de Sevilla
- Del Rey, R., y Ruiz, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (10), 77-90.
- Díaz, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 145-178.
- Díaz-Aguado, M., Arias, R., y Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: la violencia entre iguales en la escuela y el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Instituto de la Juventud.
- Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113.
- Dykeman, C., Daehlin, W., Doyle, S., y Flamer, H. (1996). Psychological predictors of school-based violence: Implications for school counselors. *The School Counselor*, 44(1), 35-47.
- Eibesfeldt, E. (1993). *Biología del comportamiento humano*. Madrid: Alianza.
- Fernández Ríos, L., & Rodríguez Díaz, F. J. (2002). Prevención de la violencia: hechos y mitos. *Psicothema*, 14, 147-154.
- Fernández, J. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 7-31.
- Ferrón, N. (2011). La evolución del rol docente frente a los cambios sociales y tecnológicos. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 15(15), 129-132.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.
- Freud, S. (1973a). *Tres ensayos para una teoría sexual*. En Freud, S., *Obras Completas. Tomo II*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1973b). *Más allá del principio del placer*. En Freud, S., *Obras Completas. Tomo III*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Galeano, J. (2012). Políticas Sociales, Exclusión Social y Participación Ciudadana en el Paraguay Estudio de casos.

- Garbanzo-Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63
- Álvarez García, D. (2012). La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos. *Psicothema*, 24(4), 683-683.
- Gómez, T., León, B., Felipe, E. (2011). Acoso escolar en la comunidad de Extremadura vs. informe español del defensor del pueblo (2006). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 565-586.
- González-Martín, M., & Génova-Fuster, G. (2008). Innovación docente a la luz de Bolonia: trabajo en equipo y revisiones cruzadas para convertir al alumno en protagonista de su proceso de aprendizaje. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(1), 125-141.
- González, F., & Salmon, G. (2002). La función y formación del e-moderador: clave del éxito en los nuevos entornos de aprendizaje. *United Kingdom: The Open University. Acedido em*, 2(04), 2011.
- González, I., y Ramírez, R. (2015). *Estudios sobre violencia en la educación. Enfoques, textos y contextos*. UAEMex
- Graells, P. M. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. *Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB*.
- Hazler, R. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Taylor & Francis.
- Heinemann, P. (1972). *Mobbing: Gruppvåld bland barn och vuxna*. Natur och kultur: Stockholm.
- Hernández, T. (2001). Des-cubriendo la violencia, En Briceño-León R. (Comp), *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO *iberoamericana de educación*, 38(2), 53-66.
- Jaimes, G., y Roa, S. (2011). *Factores y causas desencadenantes de violencia entre iguales; que intervienen en la convivencia dentro de las aulas de las escuelas secundarias* (Tesis Doctoral), UPN, Ajusco, México.

- Jaramillo, M. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca, 2009. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 153-172.
- Kim, J., y Park, C. (2006). Clinical and genetic characteristics of Korean male with and without deficits and hyperactivity disorder. *Alcohol and Alcoholism*, 41(4), 407-411.
- Krauskopf, D. (2006). *Estado del arte de las experiencias y proyectos de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington: Sinco Editores, 76.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A., y Lozano, R. (2003) *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Maltrato y descuido de los menores por los padres u otras personas a cargo*. Washington: D.C.; Organización Mundial de la Salud-OMS
- Lizárraga, X. (1995). *Notas para la construcción de las semánticas homosexuales*. México: PUEG-UNAM.
- Lombroso, C., Gibson, M., y Rafter, N. (2006). *Criminal man*. Duke University Press.
- López Castedo, A., Domínguez Alonso, J., & Álvarez Roales, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- Lorenz, K. (1978). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.
- Lucio, L. (2012). *Bullying en prepas. Una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia*. México: Editorial Trillas.
- Lupano Perugini, M. L., & Castro Solano, A. (2005). *Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación*. *Psicodebate*, 6, 107-122.
- Manzanilla, L. (2000). *Aprender-comprender la antropología*. *Anales de Antropología*. 34, 393-395 .
- Maquiavelo, N. (2010). *El príncipe*. Ediciones AKAL.
- Mendoza, B. (2009). Bullying: Acoso Escolar. *Revista de Divulgación Científica de CONACyT: Ciencia y Desarrollo*, 35, 233, 36-43.
- Mendoza, B. (2011). Bullying entre pares y el escalamiento de agresión en la relación profesor-alumno. *Psicología Iberoamericana*. 19(1), 58-71
- Mendoza, B. (2012). *Bullying los múltiples rostros del acoso escolar*. Mexico: Pax México.

- Mendoza, E. (2011). *La violencia en la escuela: Bullies y Víctimas*. México: Trillas.
- Milicic, N., Arón, A. M. & Pesce, C. (2003), Violencia en la Escuela: La percepción de los Directores. *Revista Psycké*, 12 (1), 177-194.
- Miranda, D. (2012). Validación del Cuestionario de Medición de la Agresión escolar y acoso en Bachillerato. *Facultad de Ciencias de la Conducta-UAEMéx*.
- Miranda, D., Serrano, J., Morales, T., Montes de Oca, J., y Reynoso, B. (2013). Agresión y acoso en el nivel medio superior: el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México". *La Construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).
- Montolío, C., Moreno, M., y Robles, J. (2012). La teoría del aprendizaje social como modelo explicativo de la violencia filio-parental. *Revista complutense de educación*, 23(2), 487.
- Muñoz Abundez, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1195-1228.
- Ocampo, A. (2013). Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional. *Revista Akadémeia*, 11(1), 4-30.
- Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología*, (51), 21-35.
- Oliver, J. C., Rosel, J., & Jara, P. (2000). Modelos de regresión multinivel: aplicación en psicología escolar. *Psicothema*, 12(3).
- Olweus, D. (1973) *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). En P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds). *The Nature of Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.

- Olweus, D. (2001) *Acoso escolar, bullying en las escuelas: Hechos e Intervenciones*, Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen: Noruega
- Ortega, R., y Mora, J. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum
- Ospina, H. F., & Alvarado, S. V. (1999). *Educación: el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Passeron, J., y Bourdieu, P. (1966). *Los estudiantes y la cultura*. Labor
- Pepler, D., y Craig, W. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31(4), 548.
- Pescador, J., y Domínguez, M. (2001). Violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (41), 19-38.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Roales, E. (2015). *Violencia escolar: variables predictivas en adolescentes gallegos* (Tesis Doctoral, Análisis e intervención psicosocioeducativa).
- Rodríguez, F. (2002). Prevención de la violencia: hechos y mitos. *Psicothema*, 14, 147-154
- Ross, J. (1999). Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia. En Ross, J.; Watkinson, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla, 15-47.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Ediciones Morata.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22(1), 1-15.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel
- Serrano, Á. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. En Fernández, J. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 7-31.

- Skiba, R., y Peterson, R. (1999). The dark side of zero tolerance: Can punishment lead to safe schools?. *The Phi Delta Kappan*, 80(5), 372-382.
- Skinner, B. (1953). *A Science and human behavior*. New York: Mac-Millan.
- Smith P., y Sharp, S. (1994) *The problem of school bullying*. London: Routledge
- Smith, P. (2003). Research on Bullying in Schools: The first 25 years. *Bullying in Schools*, 10-32.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, 39(2), 127-138.
- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata
- Sutton, J., y Smith, P. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive behavior*, 25(2), 97-111.
- Tattum, D. (1993). *Understanding and managing bullying*. London: Heinemann
- Tattum, D. (1995). *Understanding and managing bullying*. Heinemann Educational.
- Tomm, K., & Strong, T. (2014). Patterns in interpersonal interactions: Inviting relational understandings for therapeutic change. Routledge.
- Torre, M. J., Cruz García, M., de la Villa Carpio, M., & Casanova, P. F. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2).
- Torres, M.V. (2007). *Agresividad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Lumen.
- Tuvilla, J. (2004). Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. *Junta de Andalucía, Consejería de educación y Ciencia. Dirección general de educación orientativa y solidaridad. Plan Andaluz de educación para la cultura de paz y No violencia. Artes Gráficas Gandolfo*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2005). Violencia. Focusing resources on effective school health. Recuperado en: <http://portal.unesco.org/education/es/ev>.
- Valdivieso, P. (2005). La Exclusión Social: un estudio psicosocial sobre las percepciones juveniles. *La Violencia en la Escuela, Familia y Sociedad*.

- Valle, A., & González, C. N. P. Martínez, R. Pineñor, A. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo motivacionales del rendimiento académico. *Revista de psicología general aplicada*, 52(4), 499-519.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Villar Angulo, L. M., Alegre de la Rosa, O. M., Botia, A. B., Castillo Arredondo, S., Domene Martos, S., Rodriguez, G., ... & Medina Rivilla, A. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Pearson Educación.
- Weber, M., & Arar, R. (1985). *Estructuras de poder*. Editorial Leviatán.