



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES DE CUAUTLA

Doctorado en Ciencias Sociales

CONACYT-PNPC 002516

Representaciones y prácticas de violencia escolar de alumnos y alumnas de preparatorias del estado de Morelos. Un análisis desde las interacciones familiares, escolares y comunitarias.

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES**

Presenta

Mtra. Dulce Vanessa Garzón González

Directora

Dra. Miriam de la Cruz Reyes

COMITÉ TUTORIAL

Dra. Amalia Isabel Izquierdo Campos

Dr. Omar García Ponce de León

COMITÉ AMPLIADO

Dra. Luz Marina Ibarra Uribe

Dra. Erika Rivero Espinosa

Dr. Sergio Vargas Velázquez

Dr. Juan Salvador Nambo De Los Santos



Cuatla, Morelos, México, noviembre 2019



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

FESC Facultad de
UAEM Estudios
Superiores de
Cuautla

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN
Faculta de Estudios Superiores de Cuautla

Jefatura de Doctorado

FECHA DE SOLICITUD

Día	Mes	Año
31	MAYO	2019

FORMATO DE VOTOS APROBATORIOS DE TESIS

PRIMER APELLIDO	SEGUNDO APELLIDO	NOMBRE(S)	MATRÍCULA
GARZÓN	GONZÁLEZ	DULCE VANESSA	8420120901
PROGRAMA		DOCTORADO	

Los integrantes de la Comisión Revisora del trabajo de tesis de Maestría, intitulado: **REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE VIOLENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS Y ALUMNAS DE PREPARATORIAS DEL ESTADO DE MORELOS. UN ANÁLISIS DESDE LAS INTERACCIONES FAMILIARES, ESCOLARES Y COMUNITARIAS** que presenta **GARZÓN GONZÁLEZ DULCE VANESSA**, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, ha determinado otorgar **los votos aprobatorios** para sustentar su tesis en el examen de grado.

LA COMISIÓN REVISORA

DRA. MIRIAM DE LA CRUZ REYES

DIRECTORA DE TESIS

DRA. AMALIA ISABEL IZQUIERDO CAMPOS

REVISORA DE TESIS

DR. OMAR GARCÍA PONCE DE LEÓN

REVISOR DE TESIS

DR. SERGIO VARGAS VELÁZQUEZ

LECTOR DE TESIS

DRA. LUZ MARINA IBARRA URIBE

LECTORA DE TESIS

DR. JUAN SALVADOR NAMBO DE LOS SANTOS

LECTOR DE TESIS

DRA. ERINA RIVERO ESPINOSA

LECTORA DE TESIS



FACULTAD DE
ESTUDIOS SUPERIORES

DE CUAUTLA
POSGRADO

Carr. Fed. México-Oaxaca, No. 218, Col. Plan de Ayala, Cuautla, Mor. C.P. 62743,
Tel. (777) 329 7000, Ext. 2163 / fesc.fed@uaem.mx / www.posgrado.fescuaem.mx



**UA
EM**

RECTORÍA
2017-2023

Una universidad de excelencia

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Por darme la vida y por mis logros personales y profesionales

A mis hijos

Kennet, Moises y Michelle que son el motivo por el que me despierto todos los días y que son ellos los que me demuestran lo alegre y sencilla que puede ser la vida.

A Oliver

Que ha estado en esos momentos de estrés y me ha impedido declinar. Que se ha involucrado en el andar día a día en la atención a la casa y ha cubierto de manera satisfactoria las necesidades de nuestros hijos para que continúe con mi labor en esta investigación.

A mis padres

Elvia y Melchor, que me dieron la virtud de la responsabilidad y aprender que todo lo que se inicia se concluye y de buena manera. Que me han dado una gran formación llena de valores y amor.

A mis hermanos

Israel, Abraham, Sandy, Kevin, Brandon y Carol que son mis grandes amigos de la vida. Con los que crecí y de los que aprendí todo lo que soy.

A las doctoras (es)

A mi directora de tesis, la Dra. Miriam que me acepto, respaldo y apoyo en momentos que sentí se cerraban las puertas de este proyecto. Y que hoy puedo decir que concluyo esta tesis gracias a su confianza y sugerencias tan pertinentes pero sobre todo a sus palabras de ánimo que me brindo siempre.

A la Dra. Rosa por este proyecto en el que me hiciste participe y tus consejos y enseñanzas que me hicieron crecer personal y profesionalmente. Por llegar a ser una gran amiga.

Gracias a mi comité tutorial. Dr. Omar y la Dra. Izquierdo que con su acompañamiento y comentarios fueron parte de esta investigación.

A mi comité ampliado. Dra. Luz Marina Ibarra, la Dra. Erika Rivero, Dr. Sergio Vargas y Dr. Salvador Nambo que aceptaron ser parte de este reto y tomarse un tiempo para mi escrito

A mis amigas(os) del posgrado

Reyna (por ayudarme a explicarme el mundo desde tu bondad), Tania (por tu fuerza de demostrar que todo se puede), Karina (por tu chispa y alegría) y Rosibel (por ser tan entregada y profesional) que lograban hacer todo más venidero y que estuvieron en todo momento. Y a todos los compañeros de la FESC con los que compartí esos cortos, pero grandes momentos.

A mis amigas directoras

A Miss Soco por su apoyo dentro del Colegio Maravillas, su confianza y su interés en mi avance desde que inicie este proyecto en el doctorado. Permitiéndome continuar en mi formación de directiva y creciendo académicamente.

Al grupo de amigas directoras Silvia, Adriana, Claudia y Viridiana las cuales me enseñaron que nada se logra sola sino en equipo. Y que son los oídos confidentes y mi voz cuando hay dolor en este andar.

A las instituciones

La realización de esta investigación fue posible gracias al apoyo de la beca PNCP CONACyT

A cada uno de los docentes de la FESC que me brindaron herramientas para fortalecer mi formación y crecimiento conceptual en las Ciencias Sociales.

Esta tesis ha sido elaborada en el marco del Proyecto PRODEP con número DSA/103 5/14/7513, titulado; *Bullying* y *Cyberbullying* en adolescentes escolarizados en el Estado de Morelos.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar el problema del acoso escolar en la interacción de nuestros sujetos de estudio con los niveles: individual, familiar, escolar y comunitario, se logró a partir de un macroproyecto de PRODEP denominado Bullying y Cyberbullying en adolescentes escolarizados en el Estado de Morelos en el nivel medio superior. Se obtuvo la participación de 1110 adolescentes mexicanos de ambos sexos entre 14 a 17 años procedentes de nueve centros educativos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, distribuidos en 1º y 2º año de preparatoria.

La violencia escolar es un problema que no debe desvincularse ni estudiarse de forma aislada, por lo que se utilizó como eje metodológico y guía de análisis el modelo Ecológico de Bronfenbrenner, el cual nos permite obtener interrelaciones entre las variables del estudio y los niveles micro, meso y macrosistemas y así poder visualizar resultados a partir de las voces de los propios adolescentes. Considerando la perspectiva de género como eje transversal para dar a conocer las diferencias entre sexos y mostrar que las prácticas y significados son diferenciados ante esta problemática que enfrentan algunos de los estudiantes con mucha frecuencia. Los cuales orillan a sentimientos negativos sobre la vida e incluso ideas de suicidio, dato que de acuerdo a los resultados muestran a las mujeres con altos porcentajes con este tipo de pensamientos.

La conducta violenta escolar se analiza desde dos tipologías (relacional – manifiesta) a lo que las mujeres tienden más a agredir con violencia relacional y los hombres presentan más porcentaje en la conducta manifiesta.

Se requiere de continuidad en este tipo de estudios para dar a conocer a la población los factores de riesgo en el que el adolescente puede inclinarse a los

factores de riesgo, además de hacer visible a aquel chico o chica que a través de su actuar requiere ser escuchado.

Palabras claves: violencia escolar, adolescentes, factores de riesgo, modelo ecológico, género.

Abstract

This research aims to analyze the problem of bullying in the interaction of our study subjects with levels: individual, family, school and community, was achieved from a macro project PRODEP called Bullying and cyberbullying among adolescent students in the state of Morelos in the high school level. 1110 participation of Mexican adolescents of both sexes aged 14 to 17 from nine schools in the Autonomous University of the State of Morelos, distributed in 1st and 2nd year in high school was obtained.

School violence is a problem that should not be separated and studied in isolation, so the ecological model Bronfenbrenner, which allows us to obtain interrelaciones between the variables of the study and micro levels was used as a methodological axis guide analysis, meso and macro systems so we can visualize results from the voices of adolescents themselves. Considering the gender perspective as a crosscutting to publicize gender differences and show that the practices and meanings are differentiated to this problem faced by some students very often. Which orillan to negative feelings about life and even thoughts of suicide, a fact that according to the results show women with high percentages with these thoughts.

School violent behavior is analyzed from two types (relational - shows) what women are more likely to aggress with relational violence and men present percentage in the overt behavior.

Required continuity in such studies to publicize the population risk factors in the teen may be inclined to risk factors, in addition to visible that boy or girl through her act requires listened.

Keywords: school, teen violence, risk factors, ecological model, gender.

ÍNDICE

Introducción -----	13
Preguntas y objetivos -----	18
Antecedentes -----	19
Algunos términos relacionados con violencia escolar -----	25
Justificación -----	32
Estructura del documento -----	35
<i>Capítulo 1</i> -----	37
De la violencia a la violencia escolar -----	37
La violencia -----	37
Definiciones de violencia -----	39
Violencia escolar -----	41
<i>Capítulo 2</i> -----	47
Violencia y adolescentes -----	47
Violencia y victimización escolar -----	49
Teorías de la violencia en el adolescente -----	51
Modelo de desarrollo social. -----	51
Teoría de la conducta problema. -----	51
Factores relacionados con la violencia y acoso escolar -----	55
Factores culturales -----	55
Factores familiares -----	56
Factores escolares -----	59
Factores grupales -----	65

	10
Factores personales -----	66
Los factores sociales de la violencia en el adolescente -----	68
Categorías de la violencia. -----	69
<i>Capítulo 3</i> -----	70
El género y conductas aprendidas -----	70
Aproximaciones teóricas del género. -----	72
Teorías biológicas -----	72
Teorías sociales -----	73
<i>Capítulo 4</i> -----	78
Diseño metodológico-----	78
Muestra-----	83
Procedimiento para la recopilación de la información -----	85
Instrumentos para la obtención de datos -----	89
Resultados sociodemográficos de los estudiantes encuestados -----	91
<i>Capítulo 5</i> -----	95
Resultados y análisis de las encuestas -----	95
Distribución y relación de variables con niveles del modelo de Bronfenbrenner -----	96
Interrelaciones de las variables con los niveles del modelo -----	97
Variables para el nivel microsistema-----	99
Ideas y sentimientos sobre la vida, su presencia negativa en las estudiantes -----	99
Satisfacción con la vida -----	99

Satisfacción con la vida y su relación con otras variables -----	102
Ideación suicida -----	103
La relación satisfacción de vida e idea suicida con ítems de otras variables -----	107
Ideación suicida, edad y sexo-----	107
Variables para el nivel mesosistema -----	111
Comunicación familiar -----	111
La comunicación con el padre y su impacto en la victimización -----	114
¿Conducta violenta y su relación con la buena comunicación familiar? -----	116
La importancia de la comunicación familiar ante la ideación suicida -----	117
Conducta violenta escolar (CVE) -----	120
Conducta violenta escolar / nivel de victimización -----	123
Prácticas y significados, un análisis cualitativo -----	125
¿Por qué crees que te molestan? -----	125
Prácticas de los encuestados ante la violencia escolar -----	130
Variables para el nivel macrosistema-----	133
Percepción de su colonia -----	133
Activos del barrio y su relación con la victimización-----	137
¿Los activos del barrio influyen en las conductas violentas?-----	140
Percepción de los orientadores -----	143
La implicación familiar ante la escuela y la comunicación en casa --	146
Algunos datos cualitativos relevantes. -----	149
<i>La exclusión social y la violencia escolar</i> -----	151
<i>Conclusiones:</i> -----	153

<i>REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA</i> -----	156
<i>ANEXOS</i> -----	175
La violencia presente en las preparatorias de la UAEM-----	176
Escala de Percepción del Alumno/a por el/la Profesor/a (PROF-A) -----	178
Encuesta PRODEP 2015 -----	179
Índice de tablas, figuras y gráficas -----	189

Introducción

Diferentes situaciones de violencia están presentes en la vida cotidiana, y son tan recurrentes que pasan por un proceso de naturalización, que incluso, se puede percibir cómo la gente está cada día presenciando que sus garantías de ciudadano están siendo "violadas" por el Estado. En este sentido, la gente está siendo privada de las necesidades más básicas para su desarrollo y emancipación humana, a pesar de los numerosos avances en las áreas de conocimiento ambiental, científico, cultural, educación, salud y tecnología, con las que cuenta la humanidad.

Entre las diversas formas de violencia que se manifiestan, está ganando importancia en los últimos años la “violencia escolar”. Almeida, Lisboa y Caurcel (2007), Oliveira y Votre (2006) y Olweus (1995) señalan que se produce este tipo de violencia mediante el acoso y la intimidación de un estudiante por uno o más compañeros de clase. El acoso escolar se caracteriza por la intención de causar daño y sufrimiento por la repetición de las apariciones de la violencia y la asimetría de poder en el control de la otra persona.

Otros términos emparentados con la violencia escolar son *bullying* o acoso escolar, que implica una participación de más personas como: docentes, personal de apoyo, padres de familia y de la misma escuela. Por lo que en este estudio se analizará solo la violencia que se da entre pares, enfatizando que el análisis será sobre la violencia que se da de un estudiante o grupo de estudiantes a otro a que desde diversos indicadores (conducta violenta en la escuela, victimización, satisfacción con la vida, ideación suicida, comunicación familiar y percepción de su comunidad). Asimismo, se asume como guía y orientación el modelo ecológico del desarrollo humano, lo que

nos permitió analizar el problema de violencia escolar en la interacción de nuestros sujetos de estudio con los niveles familiar, escolar y comunitario.

En lo que respecta a datos sobre la violencia en Educación Media Superior, la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en escuelas de Educación Media Superior (ENEIVEEMS) aplicada en el 2007, 2009 y en el 2013 dicha muestra comprende escuelas de bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico, de planteles federales, estatales, autónomos y privados de las 32 entidades federativas del país, incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP) donde podemos resaltar que en la ENEIVEEMS 2007 se registra que el 28% de las jóvenes se ha visto involucrada en acoso escolar en la escuela; como víctimas 15.2%, como víctimas/agresoras 7%, y 5.8% agresoras en distintas modalidades de acoso escolar –sexual, físico o emocional-. Respecto de la violencia física en la ENEIVEEMS 2009, aportan el dato de que un 4 % de estudiantes ha sido objeto de esta violencia y se ha documentado el abuso sexual, el acoso y hostigamiento sexual por parte de éstos hacia las estudiantes. En lo que respecta a la tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de este nivel de estudios (ENEIVEEMS), el 76.2 % de los entrevistados, reconoció haber experimentado situaciones de tristeza; porcentaje que sube a 80.1 % entre la población femenina, frente a 72.2 % de los varones.

Se debe resaltar que en la última encuesta del 2013 se incorporaron la medición de nuevas formas de expresión, tales como el uso de tecnologías de información y comunicación partiendo de un análisis en diferentes contextos (familiar, relación con los docentes y la institución, redes sociales, comunidad, entre otros), mostrando con ello una importancia a visualizar otros aspectos que

pueden estar influyendo en la violencia que viven o que ejercen los alumnos; dicha encuesta cuenta con una muestra de 1500 estudiantes de educación media superior.

Por ello la importancia de mirar hacia otras vertientes como la depresión y satisfacción con la vida, así como la relación que conlleva el ser violentado desde otras acciones como el aislamiento, la discriminación, la exclusión social, entre otras que, si bien están catalogadas en los tipos de violencias, no son tan visibles o detectables como las agresiones físicas o verbales.

Tabla 1 Comparativo de la encuesta nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia de la secretaría de educación pública (2008/2013)

AFECCIÓN	2008	2013
Se ha sentido triste	70.6%	56%
Se ha sentido solo	80%	26%
Ha tenido la sensación de que no vale la pena vivir	35.6 %	21%
Ha deseado dejar de existir	37.6 %	28%
Ha intentado suicidarse	12.6 %	7%
Ha probado el tabaco	84%	35%
Ha probado el alcohol	53 %	50 %
Ha fumado la mariguana	12.2 %	12 %
7 de 10 jóvenes sufrió en el último año violencia		
12% experimentó una burla en las redes		
8% se ve expuesto en la difusión de mentiras		
6% fue invadido en sus cuentas electrónicas		

Fuente: Encuesta nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia de la Secretaría de Educación Pública (2008/2013)

Otra encuesta enfocada a otorgar cifras exclusivas sobre la situación de violencia en mujeres que cursan la Educación Media Superior, es la realizada por INEGI, Panorama de violencia contra las mujeres en México, por medio de una encuesta nacional denominada ENDIREH, aplicada en el 2011. La cual nos proporciona datos sobre la violencia a la mujer en el ámbito escolar,

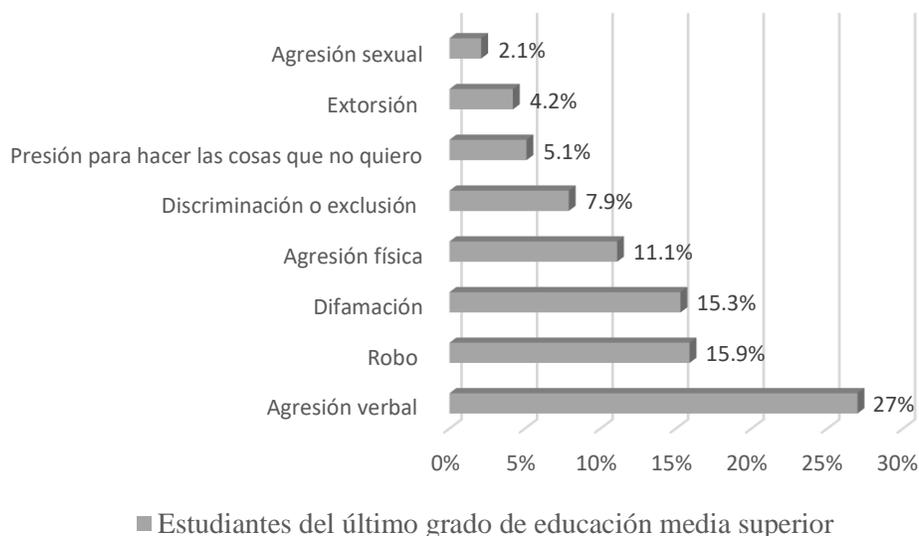
presentando estadísticas como el 3% de las mujeres que asisten o asistieron a la escuela han sido violentadas en el ámbito escolar, dicha violencia es un 70.6% emocional y un 43.7% física y sexual. De las mujeres violentadas, 65.1% fue agresión por parte de los compañeros y un 43.5% por autoridades escolares (Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, 2013).

En lo que respecta al estado de Morelos, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2011 muestra que del total de mujeres agredidas durante su estancia en la escuela, 64.1% padecieron violencia de tipo emocional (humillaciones, denigraciones, las ignoraron, las hicieron sentir menos o mal frente a otras personas) y 48.8% han sufrido la física o sexual (maltrato corporal, proposiciones de relaciones sexuales a cambio de calificaciones, caricias y manoseos sin consentimiento, represalias por no acceder a propuestas o las obligaron a tener relaciones sexuales). Además de mostrar que los principales agresores son los propios compañeros con un 66.6%; seguidos por autoridades escolares, como directores, coordinadores y maestros con un 40.1 %.

En 2018, el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) presentan su Informe La Educación obligatoria en México 2018 donde se expone sobre la educación media superior a partir de los cuestionarios a estudiantes que se aplicaron en la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA-EMS). A partir de los datos, se observa que el porcentaje más alto corresponde a la agresión verbal, pues alrededor de 1 de cada 4 estudiantes reportó haberla sufrido; le siguen el robo, la difamación y la agresión física; la acción con menor porcentaje fue la agresión sexual como se observa en la siguiente gráfica con respecto a los tipos de escuela se pudo

identificar que, igual que en primaria y secundaria, las escuelas con menos cantidad de estudiantes reportaron los porcentajes menores en indicadores de violencia escolar (INEE, 2018).

Gráfica 1 Porcentaje de estudiantes del último grado de educación media superior que sufrieron algún tipo de agresión



Fuente: INEE, 2018

Dichos estudios nos demuestran a la violencia en incremento; analizando datos, cifras que reflejan todo tipo de violencia y comienzan a incluir aspectos externos a la propia escuela pero que permean en el actuar o reaccionar del estudiante.

Por lo tanto, es importante girar la mirada hacia el estudiante y partir de los porqués o de las prácticas o significados que los llevan a ser partícipes de una u otra manera a estos estudiantes, para lo cual nos hemos planteado las siguientes interrogantes

Preguntas y objetivos

¿De qué manera las interacciones familiares, escolares y comunitarias influyen en los significados y prácticas de violencia escolar en los alumnos y alumnas de preparatorias del estado de Morelos?

Objetivos

Analizar el problema del acoso escolar en la interacción de nuestros sujetos de estudio con los niveles: familiar, escolar y comunitario.

Identificar y analizar los significados, las prácticas y la finalidad de la violencia escolar en alumnos y alumnas de preparatorias del estado de Morelos desde una perspectiva de género.

Objetivos específicos:

- Analizar la interacción de los estudiantes con cada uno de niveles de análisis (individual, familiar, escolar y comunitario)
- Identificar los significados de la violencia en el alumnado
- Categorizar las prácticas que conllevan cada una de los factores involucrados en el acoso escolar
- Analizar las diferencias de las violencias identificadas desde una perspectiva de género

Supuesto

La violencia escolar se ha categorizado en un rango general, sin embargo, en la práctica escolar, la finalidad de la violencia es muy diferente desde la perspectiva de género. Llevando a una gama de prácticas de porque ejercer o vivir violencia. Logrando no limitarnos ante un contexto social y un ambiente escolar, sino desde el pensar y sentir del alumno o alumna.

Antecedentes

Después de haber efectuado una revisión bibliográfica, se encontró la existencia de estudios, y se pudo corroborar la falta de estudios en México que aborden la temática de violencia escolar en el nivel medio superior (Ortega,2005), lo cual se pone en evidencia en el primer estado de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) sobre disciplina y convivencia escolar; Furlan (2003) indicó que precisamente esta carencia de estudios en el país se debe a que, por durante mucho tiempo, se abordó el tema de la violencia desde el campo de la salud, relacionándolo con las adicciones y el maltrato intrafamiliar y, por consiguiente, se descuidó el ámbito escolar. A continuación, se detallan algunos de esos estudios.

Rivero, Barona, y Saenger (2009) abordaron la problemática de la violencia entre pares. La investigación se realiza con 12 estudiantes de una secundaria federal en el estado de Morelos, de edades entre 12 y 14 años, de primero y segundo grado de ambos sexos. Se identificaron formas y características de la violencia; así como la percepción de los sujetos y la intervención educativa. Aportando resultados como la resignación de ser víctima, o justificando la acción como un juego o una forma de llevarse. Por lo que se muestra una conformidad o costumbre de las acciones, tanto de los victimarios y las víctimas como de los espectadores (alumnos, profesores y padres).

Velásquez (2005) encontró un alto índice de intimidación entre iguales, debido a que 68% de los estudiantes encuestados afirmó sufrirla, donde participaron 10 discentes¹ de una secundaria pública de la ciudad de Mérida.

¹ Término usado por el investigador para referirse a los estudiantes hombre y mujer.

Analizando entrevistas de cinco hombres y cinco mujeres. Los resultados probaron que la conceptualización del término de violencia entre estudiantes presenta ciertas diferencias basadas en el género.

También se encontraron algunas investigaciones que han analizado las diferencias entre sexo (García y Shuman, 2009), en la investigación participaron 10 alumnos de una secundaria de la ciudad de Mérida. Se aplicaron entrevistas a cinco hombres y cinco mujeres, y encontraron que ambos clasifican a la violencia entre pares, en: la violencia física, la violencia verbal y la violencia en contra de la propiedad de otro estudiante, como los robos y el maltrato del material escolar. En la investigación también se encontraron algunas diferencias basadas en el género. Donde resaltan las siguientes, las mujeres dijeron que insultar a otro compañero es violento; mientras que, ninguno de los estudiantes varones lo consideran así ya que, para ellos, las groserías e insultos forma parte de su lenguaje habitual.

El estudio presentado por Mejía y Weiss (2011) tuvo el objetivo de identificar la violencia entre chicas pertenecientes a cuatro escuelas de secundarias públicas al sur de la Ciudad de México, estos autores identificaron tres principales motivos incitadores para las peleas entre las alumnas: “la defensa del prestigio personal”, “por los chavos” y, “para ser populares”. Los investigadores observaron contención y regulación de la violencia, así como el tema de la construcción de la identidad femenina adolescente. Concluyendo que uno de los factores determinantes para generar violencia es el ambiente escolar y que, esta violencia entre pares, se va generando y reproduciendo en la escuela.

Un aspecto que pareciera mantenerse en los estudios analizados, es el estrecho vínculo existente entre el comportamiento violento en la

adolescencia y la necesidad que sienten algunos jóvenes de lograr reconocimiento social en el grupo de iguales (Rodríguez, 2002). Esta idea también señalada por Emler en la década de los ochenta en Inglaterra, es ahora cuando suscita un mayor interés en la comunidad científica, a partir de los primeros estudios internacionales.

De acuerdo con Emler y Reicher (1995), la conducta violenta en la adolescencia está asociada con una actitud de rechazo hacia las normas socialmente establecidas y, ambos factores, conducta y actitud, son expresiones de la misma motivación: el deseo de lograr una identidad social particular de acuerdo con los valores defendidos por la persona que, en el caso de los adolescentes violentos, se relacionan en muchas ocasiones con el rechazo de las normas de convivencia socialmente acordadas y con la consecuente implicación en actos violentos, vandálicos y antisociales. Este afán por conseguir una determinada identidad social se explica, según algunos autores (por ejemplo, Barry, 2006), por la carencia de capital social que estos adolescentes experimentan en su vida diaria, ya sea en el contexto familiar o en la red más extensa de amistades. Esta sensación de vacío e inseguridad aumenta la probabilidad de que se afilien con iguales, que se perciben como similares en términos de actitudes, valores y comportamientos, en la búsqueda de una reputación social fundamentada en el respeto, la aceptación y el reconocimiento de los demás en el grupo (Emler y Reicher, 2005).

Además de las variables a las que hemos aludido previamente; comunicación familiar, victimización escolar, también debemos incluir la mutua interacción de dichas variables con algunas otras situadas a diferentes niveles y habitualmente incluidas en la literatura científica sobre *bullying* como la autoestima, y la sintomatología depresiva (Jiménez, Murgui y Musitu,

2007), y otras que no son tan habituales y que requieren de una mayor profundización y análisis, como la satisfacción con la vida y la ideación suicida. En nuestro análisis, no podemos tampoco obviar la importancia que variables tales como, un clima escolar positivo, la percepción de apoyo del profesor y de amistad entre los compañeros o una adecuada integración social dentro del aula, tienen en el ajuste y obviamente, en la ausencia de comportamientos violentos y disruptivos (Jiménez, Murgui y Musitu, 2008) y, en general, para la calidad de vida en el aula y en el centro educativo.

Otro aspecto a analizar es la participación de los estudiantes divididos en género, por lo que desde los primeros estudios realizados en los países pioneros en la investigación sobre el *bullying*, Noruega, Suecia y Finlandia, se evidenció que había un mayor número de implicados varones que mujeres, se constató que había más chicos que chicas entre las víctimas y los ofensores; además, en los varones había más ofensores que víctimas, mientras que en las mujeres había más víctimas que ofensoras, observándose así una relación inversa. Las víctimas chicas eran maltratadas mayoritariamente por sus compañeros varones y en las escuelas mixtas había más víctimas entre los chicos.

Uno de los estudios que analiza tres de las variables en este estudio a considerar es el de Martínez, Amador, Moreno y Musitu (2011) mostrando a partir del modelo de ecuaciones estructural la relación que existe entre Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Mostrando resultados de 1884 alumnos entre 11 y 17 años, donde sugieren que los adolescentes poco integrados en el escenario escolar, en términos de pobre ajuste y percepción negativa del clima escolar, tienden a ser víctimas de agresión en este contexto. Las relaciones obtenidas en el modelo de ecuaciones estructurales sugieren que el clima escolar constituye un elemento que

desempeña un importante papel en la satisfacción del adolescente, lo cual puede explicar la asociación entre satisfacción vital y victimización. Por otra parte, el clima y el ajuste escolar se asocian con una alta reputación ideal no conformista, es decir, con un mayor deseo de mostrar una imagen social fundamentada en la rebeldía y la transgresión de las normas, lo cual se relaciona con la agresión escolar, pero no con la victimización. En lo que respecta al género ha debelado la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en el clima escolar y la reputación social, nos indica que los chicos, más que las chicas, ante una experiencia escolar poco satisfactoria, desean obtener la aprobación de los demás y la adquisición de un estatus e identidad social a través de comportamientos no conformistas y transgresores.

Otros estudios señalan que el acoso lo realizan principalmente varones. Al respecto Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001), subrayan que no se trata tanto de una diferencia cuantitativa sino cualitativa, es decir, las chicas desarrollan formas de agresión de distinta naturaleza, en especial formas indirectas. Las investigaciones evidencian que la mayoría de los implicados son varones, la excepción suele ser en la conducta de hablar mal de otra persona. Felip (2007), citado por Garaigordobil y Oñederra (2009) llega a la misma conclusión de que los chicos generan más situaciones de acoso que las chicas, y señala que el género es una variable de gran influencia en el fenómeno del maltrato, que en muchas de las conductas de este tipo hay más víctimas y más ofensores varones y que las chicas hostigan más a sus víctimas mediante la maledicencia (conductas asociadas a la murmuración, el chismorreo, la difamación, etc.).

Además, en los últimos años se están descubriendo nuevas variables que van adquiriendo mayor relevancia. En este sentido, el *bullying* ,

entendido como una conducta violenta entre compañeros caracterizada por su intencionalidad, persistencia y desequilibrio de poder (Olweus, 2005), está siendo considerado cada vez más como un problema grupal en el que tanto la reputación del agresor y de la víctima, como su pertenencia o no a determinadas categorías o grupos sociales, adquieren un especial significado (Gini, 2006).

Cabe mencionar que a partir del Proyecto PRODEP “Bullying y Cyberbullying en adolescentes escolarizados en el Estado de Morelos”, del que se desprende esta investigación, surgieron otras investigaciones que derivaron en las siguientes Tesis:

Briseño (2016), considero los índices de violencia y victimización con las normas legales aplicables a nivel medio superior. Mostrado que hay incivildades que determina como microviolencias por ser sutiles o invisibles ante las marco jurídico de los reglamentos. Identificando conductas de exclusión social, victimización de modo verbal y relacional que se van normalizando ante la comunidad escolar.

Por su parte Cruz (2016) realiza una investigación enfocada a la violencia ejercida a los estudiantes en la modalidad de *Cyberbullying*, identificando como factor de riesgo y protección a la comunicación familiar aumentando la victimización ante una mala comunicación son sus padres. Identificando que ante las agresiones electrónicas las chicas son más victimizadas que los chicos.

Contemplando *bullying* y *cyberbullying* y su relación con factores como la familia y la colonia López (2017) nos presenta resultados como el vínculo que existe entre la comunicación con la madre para disminuir la victimización además de la conducta violenta. Por otro lado la colonia presentado como un

espacio de relación e integración con la sociedad no refleja alguna dependencia con el *cyberbullying* pero si con conductas violentas.

Por lo tanto, y partiendo de los estudios presentados nos damos cuenta que los términos para hacer referencia a la violencia escolar, son muy diversos encontrando palabras como: conducta violenta, violencia entre pares, intimidación entre iguales y *bullying* . Así como un interés en analizar los comportamientos diferenciados entre género, especialmente estos estudios se realizan en nivel secundaria. Por lo que se considera necesario mostrar algunas definiciones de organismos y autores que marcan de manera puntual las diferencias entre cada concepto y que nos permiten delimitar el termino acoso escolar o en nuestro caso violencia escolar desde la visión solo de la que se ejerce entre pares, es decir, entre los estudiantes de educación media superior.

Algunos términos relacionados con violencia escolar

Un término que salió a relucir en diversos estudios fue el *bullying* , y de acuerdo a Olweus (2005), dicho término aplica cuando un estudiante es maltratado (bullied) o victimizado al exponerse, de forma repetida y durante un tiempo prolongado, a una serie de acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Entendiendo como acciones negativas aquellas acciones intencionales que llevan a lesiones o molestias emocionales, las cuales pueden ser verbales como son las amenazas, burlas, exponer sus condiciones físicas o económicas pueden ser agresiones físicas como los golpes, pellizcos, cachetadas y otras agresiones—, pero una nueva forma de intimidación de acuerdo al autor son las miradas de desprecio y gestos discriminatorios que promueven el rechazo y la exclusión. Y que pueden ser demostradas de manera individual o grupal. Sin embargo, para que sea determinado como *bullying* , “debe haber un desequilibrio en la fuerza (una relación de poder asimétrica),

de tal manera que el personaje atacado tiene dificultad para defenderse por sí mismo y es impotente frente a quienes lo hostigan y maltratan” (pág.13).

Olweus, quien es uno de los pioneros en este tipo de investigación considera dos tipos o formas de exposición del *bullying* : el directo, que consiste en ataques abiertos hacia la víctima de tipo físicos o sexuales, y el *bullying* indirecto, que consiste en provocar el aislamiento o la exclusión intencional de un individuo o grupo (el hacer a un lado a la persona, sobre todo del grupo). Sin dejar de mencionar que estas formas de exposición se pueden hacer de manera virtual, mediante el *cyberbullying* o intimidación por la red, ya sea a través de teléfonos móviles o de redes sociales

Sin lugar a dudas la violencia entre pares es una problemática que ha ido en aumento, sin embargo, autores como Furlan (2003) nos menciona una carencia de estudios en México, ya que ésta se limitó a campos de la salud, como son las adicciones y el maltrato familiar. Por lo tanto, podemos hablar de una problemática multicausal y que puede ser estudiada a partir de diversas disciplinas y enfoques.

Por su parte la Secretaría de Educación Pública SEP (2018), se refiere al artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño², que define a la violencia contra niñas, niños y adolescentes como toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual. En ese entendido, el abuso sexual y/o la violación son, desde luego, formas de violencia contra la niñez y adolescencia.

En esta misma línea la SEP, define la violencia escolar como un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en la persona

² Convención sobre los derechos del niño (1989).

que lo recibe. Se trata estructuralmente de abuso de poder entre pares. Del mismo modo se le denomina violencia escolar y puede expresarse en diferentes tipos de maltrato físico y/o psicológico, pero de manera deliberada y continúa y con el objetivo de someter o asustar a una persona.

Tipos de violencia escolar	
Maltrato escolar: uso de la fuerza a través de la violencia física, psicológica, emocional, negligencia u omisión por parte de un trabajador de la comunidad escolar.	Factores de riesgo: se dice de cualquier situación que aumenta conductas que afecten al individuo en su integridad y en la interrelación con los demás.
Abuso sexual: interacción de una persona adulta con niñas, niños y adolescentes para estimularse o estimularle sexualmente, implicando o no contacto físico.	Violencia escolar: es cualquier forma de actividad violenta dentro del marco escolar y que incluye a todos los individuos de la comunidad escolar.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2018). Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica. Programa Nacional para la convivencia escolar.

Como podemos observar en el cuadro anterior, la violencia escolar es más amplia y remite a otras prácticas. Una primera afirmación de acuerdo a García y Ascensio (2015) es que el acoso escolar puede presentarse en la escuela, pero también en otros contextos; tratándose de prácticas que han llegado a ser consideradas aceptables, inevitables e incluso pedagógicamente deseables, pero que tras el actuar actual de los adolescentes se señalan como formas de violencia.

Las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) se crean “para impulsar ambientes de relación y de convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en las escuelas de educación básica” (SEP, 2018 p. 1), realiza las siguientes definiciones relacionados con la violencia:

Maltrato escolar: Es el uso de la fuerza o poder a través de la violencia física, psicológica/emocional y/o negligencia u omisión que ejerza cualquier trabajador al servicio de la educación hacia los alumnos.

Acoso escolar: se refiere a toda conducta intencional, direccionada, frecuente y en desigualdad de poder (ya sea física, de edad, social, económica, entre otras) que se ejerce entre alumnos/as y en el entorno escolar, con objeto de someter, explotar y causar daño.

El acoso escolar se hace presente en tres momentos fundamentales: la intención, la repetición y la duración. De este concepto se derivan los siguientes tipos de acoso:

- Acoso verbal. Consiste en expresar de manera directa o indirecta entre las alumnas y/o los alumnos palabras desagradables o agresivas cuya intención sea humillar, amenazar o intimidar al otro. Se incluyen burlas, insultos.
- Acoso social. Consiste en lesionar emocionalmente las relaciones de una alumna o un alumno con otro u otros, aislarlo, no tomarlo en cuenta o marginarlo. Puede ser directo o indirecto, como divulgar rumores acerca de sus actividades personales y avergonzarlo en público.
- Acoso físico. La acción continua de una alumna o un alumno o bien de alumnas y alumnos para lastimar u ocasionar lesiones corporales a otro u otros o deteriorar sus pertenencias. Incluye golpear, patear, pellizcar, escupir, hacer tropezar, empujar, tomar o esconder sus cosas, hacer gestos desagradables o inadecuados con la cara o las manos.

La definiciones que otorga la Secretaría de Educación Pública nos permite visualizar cada uno de los conceptos que en el ámbito educativo son utilizados y algunas veces englobados por conceptos generales como el “*bulliying*”; por lo tanto nos permite delimitar el término violencia escolar a aquella que se ejerce entre los estudiantes de educación media superior y no involucra a las autoridades o personal en general, inclinándose a lo que sería acoso escolar, pero para usos de la investigación y partiendo del proyecto inicial se hará mención de violencia escolar con la determinante ya mencionada.

En un estudio realizado con muestra de adolescentes y jóvenes tanto los chicos como las chicas confiesan agresión ocasional de tipo verbal y relacional (Ortega et al.). Dicho estudio hace referencia a porcentajes de este tipo de violencia, tanto para la victimización, oscilando entre 76% - 87% en el caso de los chicos, y 78 -82% en el caso de las chicas, como para la agresión, oscilando entre 74% - 85% en el caso de ellos, y en el caso de ellas entre 83%- 90%. Estos porcentajes denotan cierta asociación de las conductas de agresión y victimización dentro del marco de la violencia psicológica (González-Ortega, Echeburúa y de Corral (2008).

Definiendo la violencia de género en la pareja como “aquel comportamiento violento de tipo físico, sexual, psicológico o económico que un hombre ejerce de forma reiterada contra una mujer con la que mantiene o ha mantenido una relación amorosa con el objetivo de ejercer control y dominio sobre la persona y la relación” (Gimeno, M.C, Povedano-Díaz, A. y Martínez-Ferrer, B. 2014, pág.106). Dichos autores dentro de investigación que realizaron resaltan datos y cifras como que un 35% de los chicos adolescentes que participaron en el estudio no consideraba una conducta de violencia “controlar

todo lo que hace mi pareja”, frente a un 26.2% de las chicas entrevistadas algunos factores que estos autores retoman por su relación con la violencia son: individuales, contextuales, los iguales, la familia, el profesorado y los medios de comunicación.

Es cierto que la evaluación de este tipo de violencia se suele incluir dentro de la violencia en general, pero con frecuencia se obvia su naturaleza específica, situándola como un subapartado de la violencia en la pareja, y además enfocando las investigaciones en torno al maltrato contra la mujer. Así se considera el maltrato psicológico, al igual que otros tipos de maltrato, desde una perspectiva unidireccional, subestimando la victimización del sexo masculino.

Para muchos adolescentes y adultos la violencia de género se percibe como un “asunto íntimo” en las relaciones amorosas o justificable en algunas circunstancias, como se indica en el estudio realizado por Díaz-Aguado y Carvajal (2010) con población adolescente en el que, por ejemplo, un 35% de los chicos adolescentes que participaron en el estudio no consideraba una conducta de maltrato “controlar todo lo que hace mi pareja”, frente a un 26,2% de las chicas entrevistadas. Uno de los muchos descubrimientos interesantes de este estudio es que los chicos justifican en mayor medida la violencia de pareja que las chicas. Sin embargo, la violencia de pareja no es un problema justificable y privado que afecta a la persona que la sufre, sino que es un atentado contra los derechos humanos de las víctimas y su salud y, por lo tanto, una cuestión pública.

Los principales tipos de violencia de género en la pareja son: física, psicológica, sexual y económica. Específicamente, en los chicos adolescentes, las relaciones amorosas que están marcadas por la violencia psicológica incluyen comportamientos como:

- Los insultos.
- Llamar a las chicas por apodos indeseables.
- Tener celos con frecuencia.
- Amenazarlas con hacerles daño a ellas.
- Amenazar con suicidarse si no hacen lo que quieren.
- No permitir a las chicas salir con sus amistades.
- Tratar de localizarlas continuamente (por ejemplo, a través del teléfono celular).
- Ordenarles qué ropa deben vestir.

De hecho, la violencia de género es un tipo de violencia que tiene unas características distintivas respecto a otras violencias, por lo que se puede esperar que las víctimas de violencia de género se comporten como otras víctimas. Por ejemplo, muchas de las víctimas llegan a no responder a las agresiones, porque quedan bloqueadas o paralizadas. Este tipo de comportamiento se llama en psicología indefensión aprendida, es decir, cuando cualquier respuesta por parte de la víctima es castigada por el agresor, llegando un momento en el que la mujer es incapaz de emitir ninguna respuesta, anulándose completamente las posibilidades de escape o huida de la situación.

Justificación

Sumado a los hallazgos de las investigaciones antes presentadas, se encuentra una investigación previa realizada en la Maestría en Ciencias Sociales, denominada “Vivencias y percepciones sobre la violencia social de pre-adolescentes en educación primaria”, en la que se logró visualizar una amplia diversidad de percepciones que, en torno a la violencia construyen los alumnos y las alumnas de educación primaria. En dicha investigación se encontraron resultados que nos hacen visualizar de un análisis con perspectiva de género ya que de los 124 alumnos encuestados (47% mujeres y 53% hombres), en base a la pregunta ¿qué harían unos y otros ante la eventualidad de encontrarse en una situación amenazadora?, la reacción entre varones y mujeres fue diametralmente opuesta, pues entre los varones encontramos un porcentaje significativo (45%) que tendería a enfrentarla y solo un 30% lo aceptaría; pero en el caso de las mujeres, ellas se inclinarían en un 70% a tener miedo, un 20% a esconderse y un 10% a llorar, ninguna lo enfrentaría.

Los resultados dieron pauta para repensar la posibilidad de focalizar una investigación en otro nivel educativo y adoptando un enfoque con perspectiva de género. Asimismo, nos permitió cuestionarnos sobre el papel de la educación familiar que reciben las mujeres, pareciera que está encaminada a construir seres “indefensos”, quienes necesitarían el cobijo de un hombre que las proteja. En cambio, en los varones se aprecia que los patrones de conducta, se mantienen, se sigue estimulando el estereotipo de que ellos, por su sola condición de ser hombres, están obligados en gran medida a asumir riesgos, a defenderse del “otro” y a no tener miedo.

Por otra parte, esta investigación, se justifica por su relevancia teórica y social, porque las expresiones de violencia se están convirtiendo en una preocupación e interés para los investigadores, padres de familia, profesores y demás actores del ámbito escolar y comunitario. Desde un punto de vista teórico y aplicado, la investigación puede aportar nuevas vías para el estudio de la violencia escolar en la adolescencia.

Cabe destacar que la violencia es un problema mucho más amplio y como se encuentra presente en los centros escolares, requiere de un mayor análisis y profundización. Así se puntualiza en el modelo de prevención y atención con perspectiva de género y derechos humanos de las violencias en el sector educativo, el cual fue elaborado por la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas en conjunto con la Dirección General Adjunta de Igualdad de Género. Dicho modelo explicita que la SEP necesita atender sus obligaciones y dar respuesta a las situaciones de discriminación y violencia que se presenta en los espacios administrativos y escolares.

La violencia en el ámbito escolar, es un problema compartido por la mayor parte de los países del mundo (Olweus, 2001, 2005; Romera, Del Rey y Ortega, 2008), en esta última década, han sido muchos los esfuerzos e iniciativas nacionales e internacionales que se han llevado a cabo para reducir y prevenir los problemas de *bullying* para fomentar la convivencia y la integración social de los alumnos en el aula (Alvárez- García, Alvárez y Nuñez, 2007; Cava y Musitu, 2000, 2002; Cerezo, 2001; Cerezo y Calvo, 2011; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Díaz-Aguado 2005a, 2005b, 2006; Garaigordobil, 2009; Monjas y Avilés, 2006; Ortega, 1998a, 1998b; 2000, 2003; Ortega y Del Rey, 2004; Trianes y Fernández-Figares, 2001; Torrego, 2006). La importancia de esas iniciativas se derivan de las graves

consecuencias que el *bullying* tiene para el desarrollo y ajuste psicosocial de la víctima y del agresor (Buelga, Cava y Musitu, 2002; Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007).

Martin y Huebner (2007) mencionan que tanto la victimización por los iguales como el rechazo y el aislamiento social sufridos de forma reiterada inciden negativamente en el bienestar psicosocial de niños y adolescentes (problemas psicológicos y emocionales), al ser experiencias interpersonales especialmente estresantes. El modo en que la interacción con otras variables familiares, escolares y comunitarias, tales como la relación con el profesorado y la participación en la comunidad, pueden reducir o aumentar estas consecuencias negativas, es una cuestión que es necesario analizar en mayor medida.

Desde nuestro punto de vista, es importante señalar que la violencia no solo se ejerce, sino que ésta también se sufre o se resiste, dependiendo del lugar que dentro de la escuela ocupe el individuo; así, se podría pertenecer por ejemplo a un grupo dominante o a un grupo dominado, lo que enmarcaría en sí las estrategias que cada estudiante desarrolla frente a la violencia. Bourdieu y Passeron (1996) definen la violencia simbólica como una acción que se ejerce sobre los individuos con su propia complicidad, incluso de modo inconsciente. Finalmente, la forma en la que se ejerce o se sufre la violencia también va a depender de diversos factores como podrían ser la edad, el grado escolar, la compleción física, la situación económica del estudiante o el género, por citar solo algunos.

Asimismo, aunque la violencia escolar abarca una amplia gama de manifestaciones, por cuestiones metodológicas y de interés propio de esta investigación, factores como la violencia de género, la que se presenta

entre docente-alumno- alumno-docente, o entre padres de familia e institución escolar, no serán abordadas.

Diversos autores enfatizan que ciertas características del sistema familiar parecen asociarse en gran medida con la manifestación de problemas conductuales en los hijos (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Jiménez, Estévez, Musitu y Murgui, 2007; Martínez-Ferrer, Musitu, Murgui y Amador, 2009; Musitu y García, 2004; Oliva, 2006; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011; Rodrigo et al. 2004; Trianes, 2000). Las explicaciones psicológicas destacan que la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos antisociales y violentos aumenta cuando el proceso de socialización familiar se ve alterado por factores como una disciplina errática, frecuentes conflictos, la utilización de patrones inadecuados de comunicación familiar o la falta de cohesión afectiva en la familia (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Jiménez et al., 2007; Parra y Oliva, 2002; Rodrigo et al., 2004).

Estructura del documento

El presente trabajo está organizado en tres capítulos teóricos y dos metodológicos, que enmarcan los conceptos base de esta investigación. Comenzando con la dirección del concepto de violencia aportando definiciones desde diferentes perspectivas; esencial para precisar qué entendemos por violencia, cómo ha sido visualizada desde distintas corrientes teóricas y cómo esto puede servir de base para explicar cómo los preadolescentes van construyendo en su imaginario el concepto de la violencia.

Se presenta el capítulo dos sobre violencia escolar y la adolescencia, ampliando dicho capítulo con apartados con los diferentes factores que se relacionan con la violencia escolar, así como relacionarlo con la etapa estudiada para esta investigación que es la adolescencia, etapa en la que los estudiantes encuestados se encuentran.

Posteriormente el estudio de género como una herramienta analítica y sus teorías biológicas y sociológicas en la necesidad de distinguir el constructo sexo del constructo género y presentar una línea definida de lo que se quiere observar en los resultados.

Para la parte metodológica se presentan dos capítulos más, en el que iniciamos presentando el diseño metodológico y el procedimiento; explicando paso a paso la selección y aplicación del instrumento, así como su codificación para su análisis, y pasamos al capítulo de resultados primeramente sociodemográficos para conocer nuestra población encuestada y posteriormente presentar el análisis del estudio desde una perspectiva de género.

Por último, en los anexo se muestra un apartado sobre la violencia y su presencia en la UAEM, donde se narra brevemente algunas vivencias durante la aplicación de las encuestas para esta investigación, así como el instrumento aplicado a los estudiantes.

Capítulo 1

De la violencia a la violencia escolar

Cuando hablamos de violencia tendemos a pensar en lo que pasa día a día en las noticias o en nuestras propias calles, ampliamos nuestro concepto de la misma a cuestiones más generales. Por lo que nuestro objetivo en este capítulo es concretar a la violencia que viene analizada desde lo biológico y natural del ser humano hasta aquella violencia que socialmente - a veces- es aceptada y otras veces sancionadas; tan determinada por el espacio en el que se vive, como lo es la violencia escolar.

La violencia

La violencia ha dejado de ser un mero fenómeno social para convertirse en un elemento común a nuestra sociedad. Nos impactan las noticias en los medios de comunicación como la televisión, la radio, el periódico o el internet; así como las conversaciones con nuestros vecinos o familiares donde usualmente sale a relucir una noticia donde el elemento común es la violencia.

Por ello, resulta importante entender de dónde proviene este auge de la violencia en nuestra sociedad y cuáles son algunos de los impactos que a nivel social se están manifestando, particularmente en los jóvenes y adolescentes, sujetos de estudio en la presente investigación.

En tal sentido, antes de aterrizar sobre las cuestiones mencionadas, será preciso analizar qué entendemos por violencia, cómo ha sido visualizada ésta bajo distintas corrientes teóricas y cómo esto puede servir de base para explicar cómo los adolescentes van construyendo en su imaginario el concepto de la violencia.

Etimológicamente, Platt (1992:174) menciona que el término violencia “se deriva del latín vis (fuerza) y latus, participio pasado del verbo ferus, llevar o transportar. Por lo que violencia significa llevar la fuerza a algo o alguien”; por lo que hablar de violencia remite al concepto de "fuerza ", es decir, la violencia implica siempre el uso de la fuerza para producir un daño.

Así hablemos de violencia en la familia, en la escuela, en el trabajo y en la sociedad, en todos los casos, el uso de la fuerza nos remite al concepto de poder. En sus múltiples manifestaciones, “la violencia siempre es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza, ya sea física, psicológica, económica, etc. (Corsi, 1999)”

Sin embargo, aunque el anterior concepto ya nos marca un primer acercamiento al término de violencia, este concepto, al igual que muchos en las Ciencias Sociales, resulta un tanto complicado de manejar por la diversidad de disciplinas y corrientes teóricas que lo abordan.

Por lo que autores como Tecla (1995) sugieren hacer una distinción entre las teorías reduccionistas que conceptualizan a la violencia como algo innato; justificador del actuar del hombre como consecuencia de los genes o la hormona de la ira estudiadas por ciencias como la genética y la etológica; y entre aquellas teorías que ven a la violencia como producto de la interacción social.

Ejemplo de las teorías que Tecla menciona como reduccionistas lo representan autores como Sanmartín (2000), quien explica que el ser humano al atacar o ser atacado, va a emitir una determinada conducta compuesta de varias respuestas, que puede ser una somática o hasta hormonal, las cuales nos marcan que esta reacción puede ser inducida por diversos factores ambientales que influyen sobre la anatomía o la fisiología de las estructuras implicadas en el comportamiento agresivo y su control.

Si bien no se pueden negar los factores biológicos relacionados con las conductas violentas, éstos no pueden ser considerados como los únicos o los más relevantes, pues esto implicaría hacer un estudio de la violencia por demás limitado.

Por lo tanto, para fines de esta investigación, retomaremos el estudio de las teorías sociales ya que éstas nos explican la interrelación del actuar del individuo con la sociedad y definen a la violencia como algo adquirido, determinado por el contexto en el que se desenvuelven los individuos, así como por las ideologías e intereses del grupo al cual pertenece.

Definiciones de violencia

Es importante definir y delimitar el uso que se le da al término de violencia porque como afirma Litke (1992:162), es preciso “definirlo en forma suficientemente estricta como para que sea útil”, por lo que la definición del concepto nos debe permitir identificar y delimitar las manifestaciones de la violencia que queremos estudiar.

Por ejemplo, Blair (2009) señala que no “existe una teoría capaz de explicar todas las formas de violencia”; y muestra la violencia visualizada desde varias teorías, como la politología, quien la asocia a la política y al poder; o las corrientes psicoanalíticas, con la teoría de la agresión la cual se enfoca al instinto natural del individuo, es decir, a un “deseo primitivo” (Chapi, 2012) que va disminuyendo conforme interactuamos dentro de sociedad y sus normas.

Por su parte Gurr (1969:15), quien afirma que “la naturaleza no nos impone ninguna aptitud a la violencia, son las circunstancias sociales las que determinan el pasaje al acto y sus modalidades”, y que se debe considerar como un fenómeno multidimensional. Partiendo de esto, se aceptará que la violencia no es un fenómeno lineal que se produzca a partir de una causa determinada,

sino que es multicausal, podemos suponer que no podemos pronosticar lo que la causa o provoca la violencia.

Para otros autores como Corsi (1999:33), la violencia es entendida como el empleo de la fuerza física, psicológica, económica, política o de otra índole donde se busca eliminar los obstáculos que se oponen al propio ejercicio de poder mediante el control y sometimiento a la voluntad del otro, por lo que implica la existencia de una jerarquía real o simbólica de una persona por arriba de otra y, por consiguiente, también la existencia de un desequilibrio y abuso de poder donde se produce un daño a otra persona, y añade, “La violencia siempre es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza, e implica la existencia de un ‘arriba’ y un ‘abajo’, reales o simbólicos, que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios: padre-hijo, hombre-mujer, patrón-empleado, entre otros” (Corsi: 2001:23).

Entonces, cuando se trata de violencia, desde la perspectiva de Corsi, se puntualizan dos elementos básicos: el primero es la aplicación de una fuerza (entendida en algunas ocasiones por el poder) y el segundo es la desigualdad (determinada por el que se le otorga o tiene el poder). Estos dos elementos se podrían observar entre los adolescentes, que, de acuerdo a diversas teorías psicológicas y sociológicas, buscan pertenecer o ser parte de un grupo, y tienden a generar o relacionarse con diversos grupos de poder en una misma institución.

La violencia al ser estudiado por diversas disciplinas, también ha sido considerada como un problema de salud pública; por ello retomamos la definición de la Organización Mundial de la Salud (1996:5) que la considera como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” ya que afecta distintos

ámbitos de la vida de las personas, y abarca desde niveles macro sociales como los atentados terroristas y las masacres en muchos pueblos, hasta otros micro sociales, tales como la reproducción de la violencia en la familia, en la escuela o en el deporte.

Además de afirmar que, dada la magnitud de su ocurrencia y la magnitud de sus consecuencias, la violencia escolar debe considerarse como un problema grave de salud pública y que, en consecuencia, todos los países deben implicarse en la prevención primaria de la violencia como una prioridad. Este informe termina con nueve recomendaciones, entre las que se destaca la sexta, que subraya: "la prevención primaria de la violencia escolar debe integrarse en las políticas educativas y sociales, así como en la promoción de la igualdad de género" (OMS, 2002).

A partir de estas concepciones se establece que la violencia es una conducta generada por factores: emocionales, psicológicos, culturales y sociales, donde el adolescente va estableciendo conductas, valores y normas para con la sociedad. Por lo que no se concibe un estudio de las percepciones sin una visión anticipada de su contexto y los espacios donde éste socializa.

Violencia escolar

Por otra parte, García y Madriaza (2006) describen que las configuraciones sociales de la violencia escolar, se dan en tres momentos distintos.

El primero es la violencia como una búsqueda de conocimiento, para responder las preguntas ¿quién soy? y ¿quién es el otro? Aquí el golpe representa no solo el daño que se le causa al otro, sino también un acto que permite conocerlo. De esta manera, a través de la violencia se construye un

saber sobre el otro, al que se puede acceder únicamente desde el fondo del mismo acto violento.

En un segundo momento la violencia escolar se utiliza como búsqueda de reconocimiento. Una vez establecidas las relaciones de conocimiento a partir de las acciones violentas, el grupo empieza a construir sus identidades culturales. Así pues, se da paso a la lucha por el reconocimiento, donde la violencia vuelve a ser el modo de relación usado, pero ahora con la presencia necesaria de un tercero como testigo de la situación violenta. Este testigo, cuya presencia implica una connotación más simbólica que real, constituye la posibilidad de reconocimiento social dentro del grupo; es en otras palabras el registro vivo de la acción violenta.

El último momento remite a la violencia como jerarquización. Ya en este punto se empiezan a establecer posiciones simbólicas de menor a mayor estatus. En este sentido, la violencia es el mecanismo por el que se regulan las relaciones dentro del grupo escolar, a través de confrontaciones en las que circula el poder y la fuerza como un ordenador social. De esta manera, con el conocimiento, el reconocimiento y la jerarquización, que se dan a través de la violencia escolar, el grupo logra establecer una forma alternativa, insospechada tal vez, de estructuración social.

Pretender comprender la violencia escolar, según Sandoval (2009) implica reconocer que no basta explicarla. Es necesario entender que los actores de la violencia intentan decir algo que por algún motivo no logran manifestar de otro modo. De ahí la importancia de interpretar sus significados. No obstante, la violencia no “habla” de forma directa, sus enunciados están cubiertos o escondidos de elementos superficiales que no dejan ver su fundamento, su contenido relevante oculto en la densidad del discurso. Por lo tanto, la tarea de

interpretación no es fácil, probablemente consista, como lo plantea Ricoeur (2006), en leer entre líneas el fenómeno como un discurso, para interpretar los signos que están inmersos en las acciones de violencia y que no llegan de forma directa.

Con respecto al origen de la violencia escolar, son diversas las aproximaciones teóricas que buscan explicar el fenómeno, desde distintos campos del conocimiento (Debarbieux y Blaya, 2002, citados por López, Morales y Ayala, 2009). Una línea de investigación proveniente de las teorías de la sociología de la educación plantea que, la violencia en la escuela es reflejo de una reproducción de las clases dominantes a través de los sistemas sociales, siendo uno de ellos el sistema educativo. Bajo esta perspectiva, la violencia escolar se entiende como un conjunto de acciones, pragmáticas y simbólicas, tendientes a rechazar el estado de dominación y statu-quo.

En este sentido, y como señala De la Villa (2005), los sistemas autoritarios y de género componen sistemas sociales que se caracterizan por generar violencia en su interior, que tienen una organización estable y rígida, y cuyo esquema general lleva al abuso, ya que sus miembros tienden a perpetuar jerarquías que se consideran inamovibles. Bourdieu y Passeron (1995) mencionan que la violencia en la institución nace bajo una representación simbólica que es legitimada bajo sus propias prácticas logrando verlas o concebirlas como acciones normales.

Castorina y Kaplan, mencionados por Valdivieso (2009) exponen 3 tipos de violencia escolar:

- 1) violencia en la escuela (implica factores externos) considerando los actos violentos que se ejercen dentro de la escuela como espacio.

2) violencia hacia la escuela (implica factores externos e internos) son los actos violentos que son dirigidos sobre la institución como los daños al inmueble o a propiedades de las autoridades.

3) violencia de la escuela producida por la institución (violencia simbólica o de autoridad), aquellos actos violentos que son dirigidos hacia los alumnos.

Partiendo de la tradición sociológica, Dubet (2003) expone tres tipos de violencia escolar que tienen sus bases epistemológicas en tres paradigmas esenciales sobre la violencia. En primer lugar, está la desviación tolerada, quien tiene sus bases en la teoría durkheimiana de la acción y el “hecho social”; que comprende las peleas entre adolescentes como parte de la vida escolar, según el autor: “No es el Estado el que no permite violencia, son la educación, la moral, la religión las que imponen la imagen del bien y del amor a la naturaleza humana (Dubet, pág.34).

Es un fenómeno natural y pasajero que viven todos los escolares en algún momento de su paso por el colegio. La violencia es percibida como una suerte de “salvajismo” liberado por un defecto de la socialización y de la educación. Esta filosofía social es la base de la representación espontánea de la violencia en términos de anomia, la que descansa sobre la distancia cultural entre el mundo de los docentes y el de los alumnos.

La segunda es la violencia social relacionada con causas externas a la escuela pero que hacen su presencia y que a su vez está enfatizando un malestar de venganza, guerra, desigualdad económica, privación, exclusión social y que los enfrenta a situaciones que no son de naturaleza escolar, pero constituyen los mecanismos que facilitan la entrada de la violencia social al mundo de la escuela. Concluyendo que en este tipo de violencia “La vida social sólo es posible si los hombres entregan esta violencia a una autoridad que prohíba su

uso privado y posea el monopolio legítimo” (Dubet, pág.35). Por último, presenta el tercer tipo de violencia, la violencia anti- escuela, la cual es generada en y por la institución; partiendo de la siguiente premisa “en el estado natural, el hombre es bueno y la maldad resulta de la perversión de la vida social que vuelve malos a los individuos (Dubet, pág. 36).

La manifestación de conductas violentas en el contexto escolar constituye uno de los principales problemas que chicos y chicas pueden presentar durante su período de escolarización. Existen multitud de definiciones y terminología para denominar estas conductas que se producen bajo determinadas condiciones que se expresan a continuación.

Por lo tanto, Dubet (2003) considera que “la violencia escolar no es un fantasma, ni una invención, que la violencia designa a la vez, conductas de riesgo reales y una percepción de esos riesgos”. Por tal motivo, la violencia escolar obtiene dos caras que se encuentran relacionadas con los propios hechos que se perciben como violentos y la percepción, las representaciones y las concepciones que los propios sujetos construyen de estos hechos.

La conducta agresiva o violenta, según la contempla Trianes (2000), es aquel tipo de conducta funcional que supone la utilización de medios coercitivos para satisfacer los intereses del individuo. Puede ser proactiva –para conseguir un objetivo personal- o reactiva –en respuesta a otra violencia-. De esta manera, la violencia se define como cualquier acto de intensidad y efectos dañinos, generalmente sin justificación, y que suele valorarse negativamente. Siguiendo a Hawker y Boulton (2000), un estudiante será víctima de violencia escolar cuando percibe ser objeto de comportamientos violentos por parte de otros estudiantes que no son sus hermanos y que no tienen por qué ser compañeros de clase.

El tema de la violencia escolar es hoy en día tan “invasivo” que llega a convertirse en “sospechoso”. Su influencia revela la mutación profunda de la escuela, mutación que sus actores no quieren percibir de otro modo más que bajo el ángulo de la crisis. Se muestra que esta violencia procede de varias lógicas, que no sólo se reduce a la invasión de la escuela por la violencia social, sino que también responde a la violencia del mismo sistema escolar, violencia que procede de la paradoja de una escuela masificada que se define, a la vez, como democrática y meritocrática (Dubet, 2003).

Otros autores, como Sanmartín (2000, 2004), distinguen entre la violencia y la agresión, apuntando que la agresión supone una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia es el producto de la interacción entre la biología y la cultura. No obstante, en la revisión de los trabajos publicados en los últimos años sobre el comportamiento agresivo/violento se observa que autores de prestigio utilizan indistintamente ambos términos (violencia/agresión).

Por otro lado, una de las variables asociada a la manifestación del *bullying*, según Bernal (2006) y Espinoza (2006), es el hacinamiento³ escolar, generado por infraestructura insuficiente y aulas pequeñas.

³Término referente a un estado de cosas lamentable que se caracteriza por el amontonamiento o acumulación de individuos en un mismo lugar.

Capítulo 2

Violencia y adolescentes

Partiendo de que la unidad de análisis es el adolescente, expondremos diversas teorías que explican el comportamiento y factores relacionados con la conducta los mismos. Analizando con ello la que nos permita visualizarlo desde diferentes contextos y ante diferentes comportamientos. Identificando a la vez factores de riesgo y protección para la prevención ante las conductas de violencia que se generan entre los adolescentes.

Estudios como el de Díaz-Aguado (2005) nos muestra características de adolescentes y entre ellas la poca disponibilidad para la resolución de problemas por otro medio que no sea la violencia, dicho estudio nos presenta 5 puntos en los que se debe trabajar para la detección de conductas violentas en adolescentes:

- Apoyan la idea de que la violencia está justificada de acuerdo a ciertas ideologías de algunos modelos sociales que tengan como objetivo la dominación de otro.
- La frase “ponerse en el lugar del otro” ya mencionada en líneas anteriores, se le presenta con dificultad ya que su actuar moral implicaría aceptarse como “cobarde”.
- No presentan una satisfacción en las actividades cotidianas como el colegio y las relaciones que aquí se generan. Se marca una relación muy estrecha entre la relación con sus compañeros y los profesores.
- Presentan actitudes negativas como la intolerancia y arrogancia, pero en contradicción muestran sentimientos de fracaso.
- La frecuencia en la que se presentan estas conductas son mayores en la adolescencia temprana (13-15 años) de acuerdo a Díaz- Aguado (2005).

En un nivel de educación secundaria, lo que se presenta como una problemática cada vez más frecuente para los profesores de este nivel educativo.

La violencia se visualiza en todos los espacios en los que el individuo interactúa con la sociedad, pero el hogar y la escuela conforman los dos primeros espacios en los que nos comenzamos a relacionar y a integrar a la sociedad con determinadas normas y comportamientos admitidos como adecuados o aceptados.

Existen factores asociados a la violencia que la dinamizan, como las rupturas familiares, el mal uso del tiempo, la desintegración de los valores tradicionales, la marginalidad social; todo esto empuja a los adolescentes a reconstruir su identidad en un contexto adaptado o elaborado por ellos mismos como son las colonias con pandillas o bandas ya con una identidad de poder conocida por la población de esa comunidad, donde se incluyen a menores de edad. Estos factores se presentan en diferentes espacios de socialización y de una de ellos que es esencial mencionar es la escuela como una institución de la cual destacamos su función de reproducción de la cultura; ya que será de gran interés para esta investigación, por el hecho de que es un importante espacio en donde se desarrolla y se forma el adolescente.

Por su parte Rodríguez (2002) nos muestra otros factores desde un enfoque psicológico, donde hace la siguiente clasificación en 4 factores: bioconductuales, de socialización, cognoscitivos y situacionales.

En lo que respecta al primer factor, se asocian a conductas violentas cuestiones biológicas como daño cerebral o lesiones traumáticas, así como síndromes de hiperactividad o déficit de atención. El segundo factor está enfocado a conductas violentas consecuencia de situaciones particulares como:

la falta de atención de los padres, la violencia en casa que en las etapas de la pre-adolescencia y adolescencia predice con mayor seguridad una conducta violenta futura.

El tercer factor se puede decir que es secuencial del segundo, ya que depende de las relaciones sociales truncadas que una persona pueda haber experimentado y con ello percibir de manera hostil y negativa la relación con los demás, lo que lleva a tener menos tolerancia en un momento de conflicto. Por último, presenta el factor enfocado a las “situaciones aversivas” (fracasos laborales, eventos estresantes –muertes, divorcios-, consumo de drogas o alcohol) que llevan a limitar un control de las agresiones, sean estas hacia el mismo o hacia los demás.

Violencia y victimización escolar

Por lo tanto, dichos elementos generadores (factores de riesgo) de una violencia institucional impactan sobre los escolares que, al mismo tiempo, asisten a una violencia social producto del deterioro de las condiciones de vida. La adaptación del sistema educativo a las nuevas condiciones económicas se da mediante procesos paralelos, aunque diferenciados. Es significativo señalar que uno de estos procesos opera a través de una búsqueda relativamente poco coordinada de intereses por parte de millones de individuos y grupos representados por juntas escolares locales, el mercado de los servicios educativos privados y los otros nuevos descentralizados de la toma de decisiones. Este proceso implica una reorientación más o menos automática de las perspectivas educativas a la luz de la cambiante realidad económica. Estos elementos de adaptación pluralista de la educación presentan una patente fuerza

para restablecer la correspondencia entre las relaciones sociales de la educación y de la producción.

Existe un momento de producción social de la violencia generado a partir de condiciones políticas, económicas y socioculturales. Esas dimensiones analíticas no son sino aspectos de un proceso generador de violencia social históricamente condicionado. Es esa violencia la que inevitablemente impacta destructivamente sobre las instituciones escolares, manifestándose a través del deterioro de las condiciones educacionales y de la violencia escolar.

Es indudable que muchos de los chicos que comenten hechos de violencia vuelcan dentro de las escuelas toda la violencia que reciben, porque es allí donde encuentran la única presencia del Estado a la que tienen acceso. Pero entendemos, que tanto la pasividad como el autoritarismo de la institución escolar contribuye a la reproducción de la violencia social que recibe.

La violencia escolar también es síntoma de la falta de respuesta por parte de la escuela frente a las nuevas demandas sociales. La escuela aparece como una institución débil, tanto desde el punto de vista de la oferta de figuras de identificación, como en su capacidad actual de enseñar a través de la transmisión de contenidos de conciencia y de nuevos conocimientos. Para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia -violencia simbólica- que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas -y por tanto más difícilmente aprehensibles-, pero que tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores (Bourdieu y Passeron, 1977).

Teorías de la violencia en el adolescente

Modelo de desarrollo social.

En el modelo de desarrollo social de Hawkins, Catalano y Miller (1992), se considera que los distintos factores de riesgo configuran una matriz biopsicosocial donde todos están relacionados e incluso con frecuencia se presentan colectivamente, interviniendo de este modo en el funcionamiento del adolescente en diversos contextos. En esta teoría se integran los distintos ambientes en el que el adolescente se desenvuelve a lo largo de su vida (individual, familiar, escolar y comunitario) y se analizan los factores sociales o condiciones que sean de protección o riesgo para una conducta violenta o victimizada.

Teoría de la conducta problema.

Una de las propuestas más claras de acercamiento interdisciplinar al estudio de las conductas de riesgo es la teoría de la conducta problema de Jessor (1991, 1993). Desde este acercamiento el concepto de interrelación resulta central, tanto para explicar el tipo de relación que mantienen entre sí los distintos contextos sociales, como para reconocer la interrelación que se produce entre distintas conductas y factores más o menos saludables. Así, las conductas de riesgo en el adolescente se entienden como una interrelación de factores de riesgo y factores protectores que influyen tanto en los adolescentes individualmente como en los grupos de adolescentes. En este sentido, Jessor divide los factores que pueden influir en la conducta de riesgo del adolescente en tres dominios:

El ámbito del individuo, que incluye factores biológicos o genéticos y variables de personalidad como la autoestima, las expectativas de futuro, la tendencia a asumir riesgos y los valores relacionados con el logro y la salud.

El ámbito social, que incluye, por ejemplo, la pobreza o la calidad de las escuelas, y el ambiente percibido, que alude a factores como el apoyo de padres y amigos.

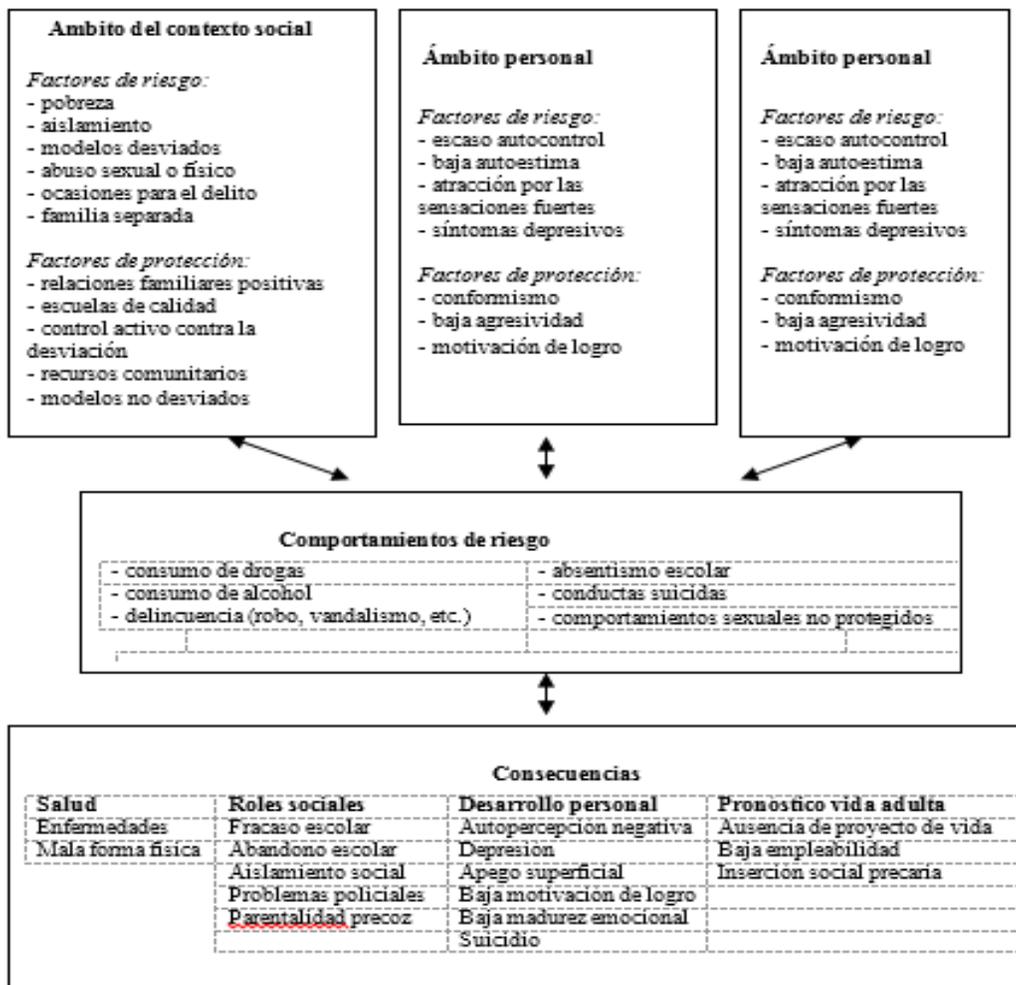
El ámbito conductual, que incluye variables como la asistencia a la escuela y el consumo de alcohol.

En este sentido, Jessor y Van Den Vos (1995) declaran que una situación de riesgo no tendrá el mismo efecto en todos los jóvenes porque cada uno posee su perfil propio de defensas, es decir, su forma de reaccionar y protegerse contra situaciones de riesgo.

Según Jessor (1993) una verdadera comprensión de las conductas de riesgo en la adolescencia exige que se tenga en cuenta el equilibrio entre factores de riesgo y protección en el conjunto de contextos que son importantes para la persona. En la figura

1, se presenta el modelo conceptual de este autor con ejemplos de factores de riesgo y protección que se oponen, así como sus consecuencias asociadas.

Ilustración 1 Factores de riesgo y protección relacionados con los problemas psicosociales en la adolescencia



Fuente: Jessor, 199.

Este modelo ilustra la investigación en una comprensión global de los riesgos asociados a los problemas psicosociales de los jóvenes, y sugiere al mismo tiempo su estudio desde un punto de vista interdisciplinar. Además, según Hawkins, Catalano y Miller (1992), el camino más prometedor para encontrar estrategias efectivas para la prevención es a través de la investigación enfocada en el riesgo, teniendo en cuenta que la prevención se centra en evitar los factores de riesgo y desarrollar los de protección.

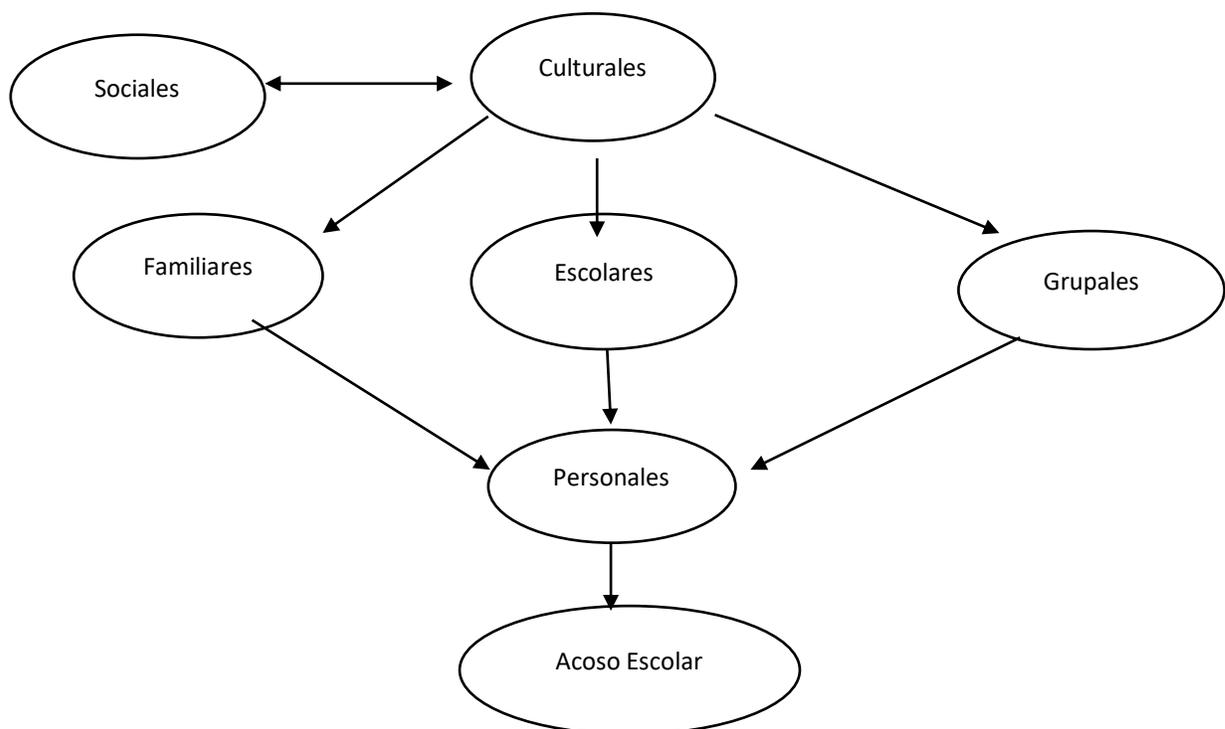
Olweus (1998), psicólogo y uno de los pioneros en el estudio de la violencia escolar, en un trabajo posterior, añade que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”, y considera como acción negativa “cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona mediante el contacto físico. Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo, con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner apodos. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro. También es posible ejecutar acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, como, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede o negándose a cumplir los deseos de otra persona”.

La labor educativa de los centros docentes, y, con ello, la formación y socialización de nuestros adolescentes, se ve fuertemente mediatizada por la violencia escolar, que es un tipo de conducta transgresora que tiene lugar en escuelas e institutos y que, si bien inicialmente asumía la forma de actos delictivos leves, como la rotura de cristales o las pintadas, actualmente tiende hacia patrones más graves relacionados con la violencia física, verbal y relacional hacia profesores y compañeros. Es una problemática, por tanto, que impide el normal desarrollo de la enseñanza y pervierte las relaciones interpersonales en la convivencia de profesores y alumnos, y de éstos entre sí (Trianes, 2000).

Factores relacionados con la violencia y acoso escolar

Los factores son variables que ponen al sujeto en una posición de vulnerabilidad como las conductas y actitudes violentas. A continuación, se presentan los más amplios para posteriormente referirnos a cada uno de manera más concreta. Así tenemos a los factores sociales, culturales, familiares, escolares, grupales y personales.

Ilustración 2 Factores relacionados en el acoso escolar

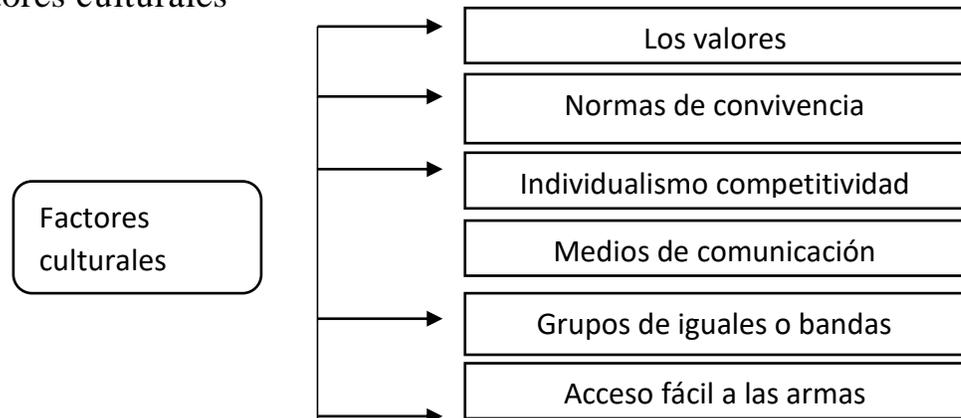


–García M.L., Iglesias – Cortizas M.J. (2011)

Factores culturales

Se consideran factores culturales aquellas costumbres que se dan por sentadas y aceptadas y que datan de tiempo largo por lo que son invisibles. Y aunque no participan del acoso sí facilitan o dificultan la intervención para la prevención o intervención ante el acoso escolar. Algunas de estos factores son:

Ilustración 3 factores culturales



Rodicio–García M.L., Iglesias – Cortizas M.J. (2011)

Factores familiares

Como ya se ha mencionado, la importancia de conocer el interjuego en donde el adolescente se socializa, implica tener visualizadas las funciones que desempeñan la escuela, pero también una organización inicial donde se comienza a socializar y adquirir conductas aceptadas o rechazadas.

Aunque no se estudia la violencia familiar, si se considera esencial tener un panorama de los antecedentes y convivencias familiares para un referente de los comportamientos y actitudes del adolescente. Cuando el ser humano alcanza la adolescencia, la importancia de la familia no disminuye, durante esta etapa, la familia desempeña un papel central en aspectos tan importantes como la socialización de los chicos y chicas o el desarrollo de conductas, actitudes y roles asociados al género.

La familia es una institución básica en la sociedad que forma a los individuos desde pequeños en valores y les enseña a adaptarse a la cultura y sociedad. Ampliando la función de la familia, Aviña (2012) agrega el factor cultural, denominándola “institución cultural”. Sin lugar a dudas, una de las funciones más reconocidas de la familia suele definirse como el proceso

mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conductas apropiadas para la sociedad en la que vivimos.

Al igual que la escuela, la familia también se inscribe en una sociotemporalidad, esto imprime en ella un modo de ser histórico y por lo tanto un constante cambio. Por lo que, no se puede separar la transferencia de la cultura en el entorno familiar. Las funciones de la familia son determinadas por “la interacción de sus miembros entre sí y el medio que los rodea, aportando su propia manera de ser, más las influencias recibidas en la sociedad, que como ecosistema mayor forman: parientes, amigos, escuela, vecinos, que a su vez entran al sistema mayor formado por el municipio, el país, el continente y finalmente el mundo, con sus diferentes formas de cultura y visión” (Aviña, 2013).

La familia se encarga de transmitir los valores, la cultura, la ideología de la sociedad en una determinada época con la finalidad de reproducir y mantener el sistema social. Sin embargo, la escuela y los medios de comunicación son factores que influyen en la reproducción de dichas ideologías.

De acuerdo a los factores que influyen desde el contexto familiar son bastantes, aunque en nuestro caso sólo abordaremos algunos de ellos, aquellos más significativos:

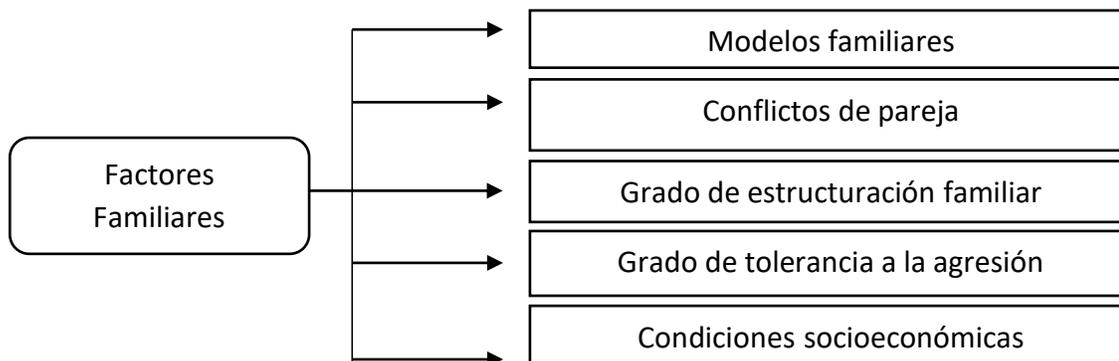
- Los modelos familiares. Si el modelo es intimidatorio o evitativo, supone una actitud carente de afecto que incrementará el riesgo de una conducta agresiva en los niños con los demás compañeros. Mientras que si existe protección de las madres, aunque exista distanciamiento de los padres, esto será un factor de protección ante la conducta agresiva, tal como señala Olweus (2005).

- Los conflictos de la pareja que conviven con el niño pueden suponer una fuente de problemas en su componente de vivencia y aprendizaje. Bajo nuestro punto de vista, Olweus (2005) señala un aspecto muy importante dentro de este apartado, como es la utilización de los niños en los conflictos de sus padres. El grado de estructuración familiar. Dentro de este factor es importante destacar el grado de estructuración, jerarquización, y cohesión de las familias, ya que se pueden considerar como elementos predictores de una posible conducta de acoso escolar. Varios autores entre los que destacamos Ortega y Mora-Merchán, (2000) y Ribby (2002), señalan que existe la tendencia de un mayor poder de la figura paterna y como tal su percepción por los integrantes de la familia (Bowers, Smith y Binney, 1992). En el caso de las víctimas, Olweus (2005) detecta sobreprotección de las madres y distanciamiento de la figura paterna. Esto evidencia la baja o escasa calidad y cantidad de comunicación, y de atención y protección equilibrada de sus miembros, así como un mal funcionamiento de los roles dentro del seno familiar que se pueden considerar como elementos predictores de una posible conducta de acoso escolar. Varios autores entre los que destacamos Ortega y Mora- Merchán, (2000a, 60) y Ribby (2002), señalan que existe la tendencia de un mayor poder de la figura paterna y como tal su percepción por los integrantes de la familia (Bowers, Smith y Binney,1992). En el caso de las víctimas, Olweus (2005) detecta sobreprotección de las madres y distanciamiento de la figura paterna. Esto evidencia la baja o escasa calidad y cantidad de comunicación, y de atención y protección equilibrada de sus miembros, así como un mal funcionamiento de los roles dentro del seno. El grado de tolerancia de la agresión. Es primordial el mensaje que subliminalmente reciben los niños en el seno familiar con respecto a la permisividad de la agresión, en especial de los

padres. En el caso del acoso escolar parece comprobado que cuando existe una conducta muy laxa o permisiva de los padres ante las acciones agresivas de sus hijos, dificulta un correcto aprendizaje de las conductas de interrelación con los demás (Olweus, 2005); sin embargo, otros aspectos también pueden ser causa de la conducta violenta. Farrington (1993) apunta que un comportamiento demasiado punitivo también favorece este fenómeno, y Patterson, DeBaryshe y Ramsay (1989) señalan que un control de la conducta de forma inconsistente también tiene el riesgo de favorecerla.

A) Las condiciones socioeconómicas. Con respecto a si las condiciones socioeconómicas influyen, las investigaciones son dispares, desde quienes señalan un acoso a sujetos con nivel socioeconómico medio o superior, quizá mucho más psicológico, hasta quienes señalan el grado de pobreza como factor desencadenante del acoso físico (Funk, 1997).

Ilustración 4 Factores familiares



Rodicio-García M.L., Iglesias – Cortizas M.J. (2011)

Factores escolares

La educación según Bringiotti (2008) y Sánchez (2006) juega un papel primordial para la transformación de la sociedad; ya que es ahí donde el niño

adquiere conductas y vivencias en torno a la violencia. En la Ley General de Educación se establece que:

La educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, es un factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y hombres de manera que tenga sentido la solidaridad social (SEP, 1993).

Algunas definiciones muestran la escuela como: “una fuente productora, transmisora, legitimadora, promotora, sancionadora, socializadora e informadora de una multiplicidad de valores, creencias, normas, actitudes, conocimientos y pautas de comportamientos” (Gómez, 2005).

En esta interrelación escuela-cultura, es necesario comprender la cultura académica, expuesta por Pérez (2004) donde hace referencia a estas tres funciones complementarias de la escuela:

-Socializadora: en la escuela se agrupan individuos de diferentes entornos sociales y como su nombre lo dice, en ella se socializa a los individuos para interactuar en la sociedad.

-Instructiva: entendida como una actividad sistemática e intencional, dirigida a cualificar los procesos de socialización, conocimiento y convivencia, que prepara al individuo a integrarse, participar y actuar dentro de un grupo social, desarrollándose en un proceso de socialización cercanos a una cultura pública e intelectual que les permita participar y reorganizar la cultura.

-Educativa: encaminada a brindar al estudiante herramientas que le ayuden a cuestionar su propio origen social, con el propósito de

identificar alternativas que reconstruyan su pensamiento de acción y lo lleven a tomar decisiones autónomas. El aprendizaje provoca una reconstrucción de esquemas básicos del pensamiento, los conocimientos se adquieren basados en las características del contexto en el que se desarrolla el individuo (Pérez, 2004).

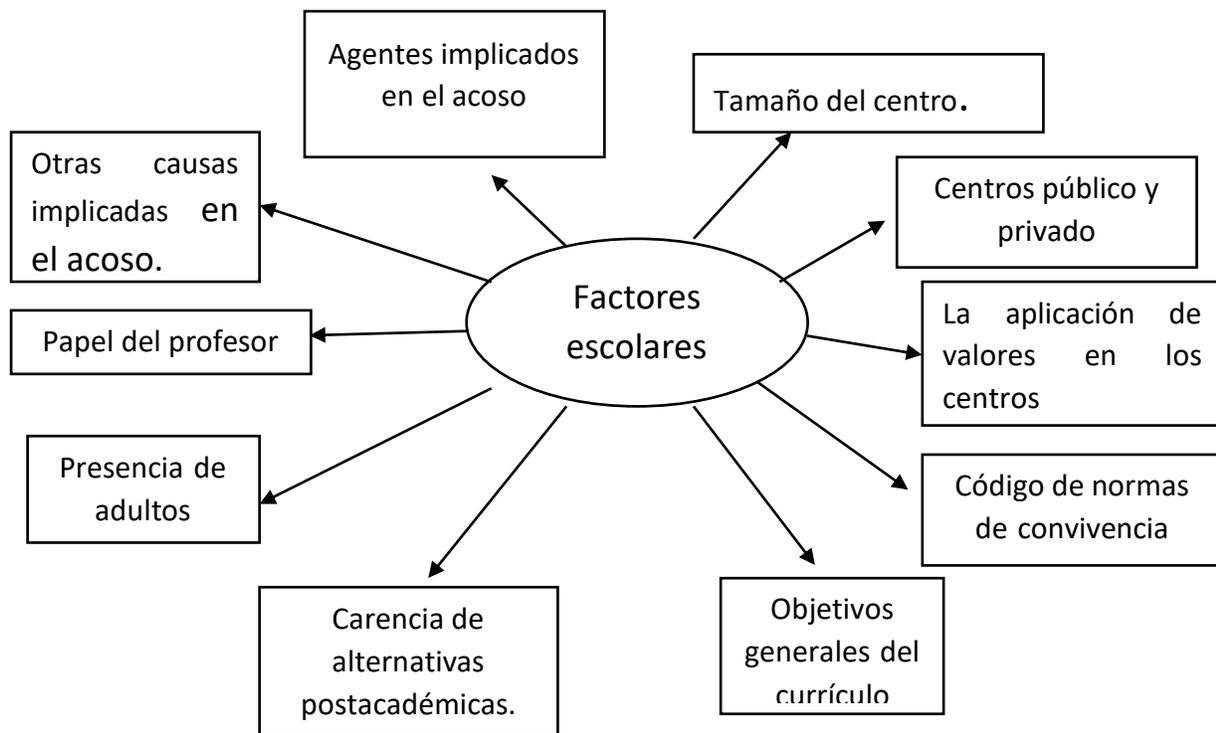
De tal forma, que la escuela es definida como el contexto de reproducción del conocimiento, ya que pedagógicamente es posible romper con la naturaleza academicista del contexto escolar y convertirlo en un espacio de vivencia cultural donde se reproducen, se transforman, se critican y experimentan los contenidos de la cultura. La escuela se encuentra recorrida por dos discursos complementarios y subordinados, el discurso de las competencias y el discurso del orden social y moral. El discurso pedagógico es la regla que inserta un discurso de competencia en un discurso de orden social, que confiere sentido y legitimidad al desarrollo de la instrucción y de las competencias correspondientes (Pérez, 2004).

La violencia escolar también es síntoma de la falta de respuesta por parte de la escuela frente a las nuevas demandas sociales. La escuela aparece como una institución débil, tanto desde el punto de vista de la oferta de figuras de identificación, como en su capacidad actual de enseñar a través de la transmisión de contenidos de conciencia y de nuevos conocimientos. “Para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia -violencia simbólica- que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas –y por tanto más difícilmente aprehensibles-, pero que tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores” Bourdieu (1977).

Las agresiones físicas, los robos en las escuelas, las riñas entre pandillas, la venta de protección en las escuelas, el acoso, los abusos deshonestos, el exhibicionismo genital, el consumo de drogas, los maestros golpeadores o la violencia contra profesores, son temas de discusión virtual, campañas electorales e incluso debates legislativos, tales como los que se produjeron en torno a las iniciativas legales detonadas por algunos políticos panistas en estados del norte del país, orientados a la militarización de las escuelas a base de internados o la penalización del uso del teléfono celular en los planteles escolares.

De acuerdo a un estudio realizado por Solberg y Olweus (2003), se registra el aumento del 50 al 100 de casos de acoso en la etapa de 8 a 16 años, entre los años 1996 y 2003. Por lo que se da énfasis al problema del acoso ya que es en la escuela donde se lleva a cabo este tipo de violencia y se exponen factores identificados por Rodicio–García M.L., Iglesias – Cortizas M.J. (2011) en el actuar educativo, como son los que se muestran en el siguiente esquema:

Ilustración 5 Factores escolares



Rodicio–García M.L., Iglesias – Cortizas M.J. (2011)

El aula de clases se convierte en un espacio donde a través de la comunicación verbal y no verbal se intercambian múltiples mensajes afectivos, cognitivos y de comportamiento que se refieren a las representaciones, intereses y expectativas de cada uno de los estudiantes y de la cultura de su contexto. La realidad social del aula será siempre compleja, incierta, cambiante, singular y enmarcada en los valores, a pesar de las desigualdades de origen económico, social y cultural.

Es en este intercambio donde existe el interjuego que expone Bringiotti (2008) donde se puede ver el impacto social dentro de un contexto escolar y muestra que el fenómeno de la violencia es más cultural que natural. El aula representa la oportunidad de regular un conjunto de relaciones a través de la

discusión, en torno a los valores en juego de la interacción humana, no meramente por medio de normas impuestas.

La comunidad escolar representa la primera institución formal, de la que los niños y adolescentes forman parte. La importancia de este contexto radica en que su papel fundamental es el proceso de socialización, así como, en el hecho de que en los centros de enseñanza los adolescentes se integran en nuevos grupos sociales y experimentan nuevas relaciones con adultos, por ejemplo, con los maestros. La escuela se convierte así en un importante contexto socializador de las conductas, actitudes y roles de género para los chicos y chicas adolescentes.

La función de la escuela es socializar a los individuos a través de la enseñanza de conocimientos públicamente legitimados. Por mandato fundacional, tiene una esencia de control y de formación para la disciplina. Los actores que la componen son los que actualizan esos mandatos. Se puede afirmar que una escuela es lo que hacen de ella sus maestros, además de ser lo que el contexto social proyecta. Esta institución llamada escuela es un micro-espacio donde los roles están definidos desde una estructura social, está determinada como un problema histórico social (López y Houdin, 2012), por lo que es a partir de esta estructura de donde debe ser estudiada la violencia ya que se debe partir de “las referencias de las estructuras sociales y en referencia a los sujetos que la fomentan (pág.113)” . En el Informe Oficial sobre el Estudio sobre la Violencia contra los niños, el Secretario General de Naciones Unidas, señala que el componente cultural, que acepta el castigo físico como forma disciplinaria, impide que la violencia sea o pueda llegar a erradicarse (2006).

Vygotsky (1979) también destacó la cultura en un contexto social, asumía que el niño tiene la necesidad de actuar de manera eficaz y con independencia y de tener la capacidad para desarrollar un estado mental de funcionamiento

superior cuando interacciona con la cultura (igual que cuando interacciona con otras personas). Sin embargo, al existir un aislamiento del sujeto, se llega a una desintegración social, entendiendo ésta como una separación tajante de individuo y sociedad. Cada uno persigue su propio interés; se es demasiado individualista y no se logra pertenecer a una comunidad o sociedad. Por otro lado, se observa que las autoridades e instituciones tradicionales como la familia, la escuela, la religión entre otros, pierden prestigio y autoridad. Los individuos se liberan, pero también se desocializan, se encuentran aislados, sin normas ni creencias que los unifiquen (Pestieu, 1992).

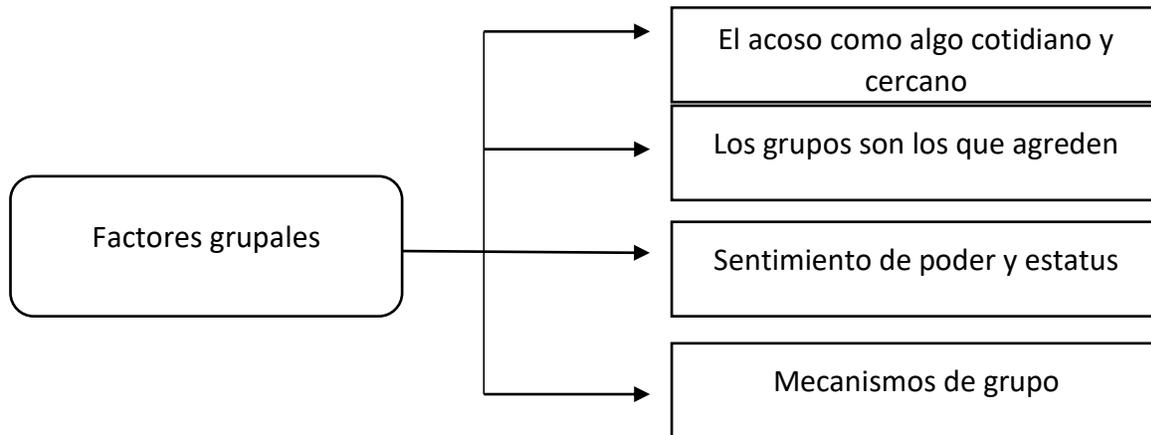
Factores grupales

En diversos estudios realizados (Olweus (2005), Gimeno, Povedano-Díaz y Martínez (2014), Varela (2014)) a adolescentes donde aceptan ser partícipes o testigos de acciones que implican o confirman pertenecer a uno de los tres personajes de componen el triángulo del acoso (el agresor, la víctima y los testigos). De acuerdo a Olweus (1998), las características de cada uno de los participantes en este triángulo del acoso son:

Agresor: quiere mantener su influencia en el grupo e incapacita a la víctima para poder reaccionar o solicitar apoyo. El logro de su objetivo es cuando la víctima termina sometándose a sus indicaciones o deseos.

Víctima: es considerada una persona que se siente responsable de lo que le pasa ya que no comprende la conducta de sus compañeros o el motivo de la agresión. Presenta sentimientos como baja autoestima, culpabilización, miedo, ansiedad a pesar de tener un registro académicamente bueno o excelente, ya que muchas veces cuentan con habilidades especiales para alguna materia y eso termina siendo una característica no deseada por uno o más compañeros.

Ilustración 6 FACTORES GRUPALES



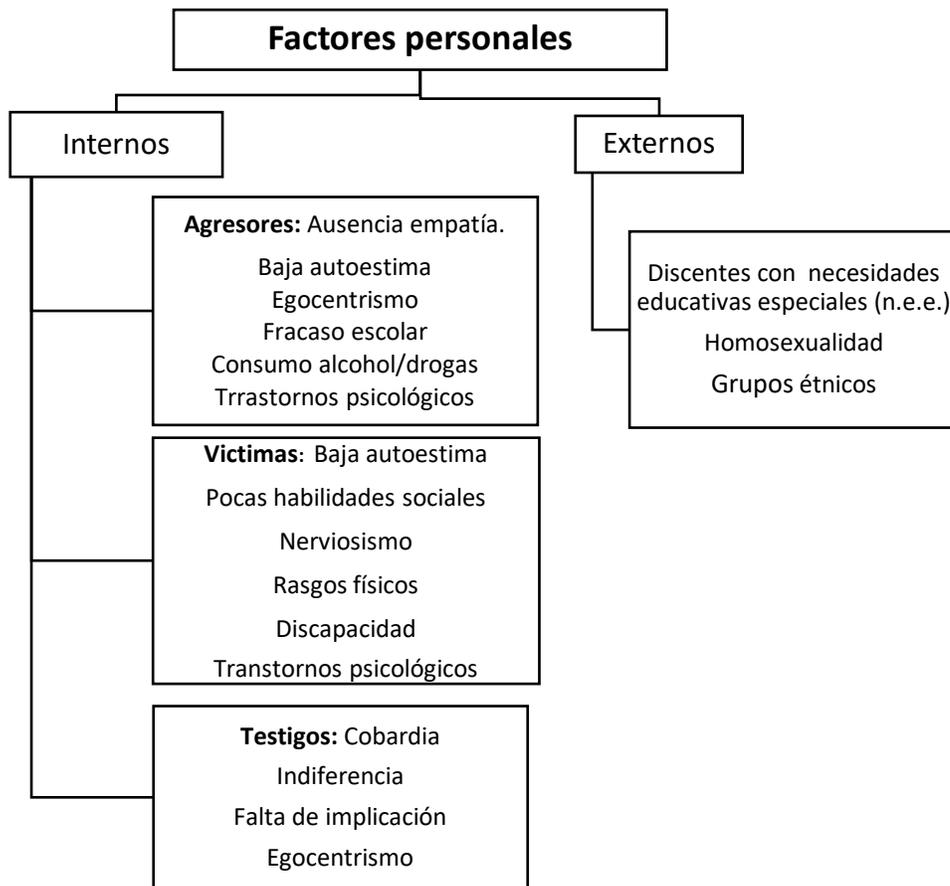
Rodicio–García M.L., Iglesias – Cortizas M.J. (2011)

Factores personales

Este factor afecta al ámbito personal. Es evidente que los aspectos externos e internos de una persona influyen en que se produzca el acoso entre iguales. Por otra parte, hemos de destacar que las características personales físicas y, por lo tanto visibles, suelen denominarse factores de riesgo porque en determinados ambientes y contextos hacen disparar en los agresores la conducta intimidatoria, mientras que los aspectos internos, los rasgos psicológicos, de carácter y/o de temperamento de determinadas personas, son los preferidos por los agresores para incidir en ellos para hacer daño.

Así como las características externas como alumnos con necesidades educativas especiales (n.n.e), la homosexualidad y el grupo étnico al que pertenece o del que proviene.

Ilustración 7 Factores personales

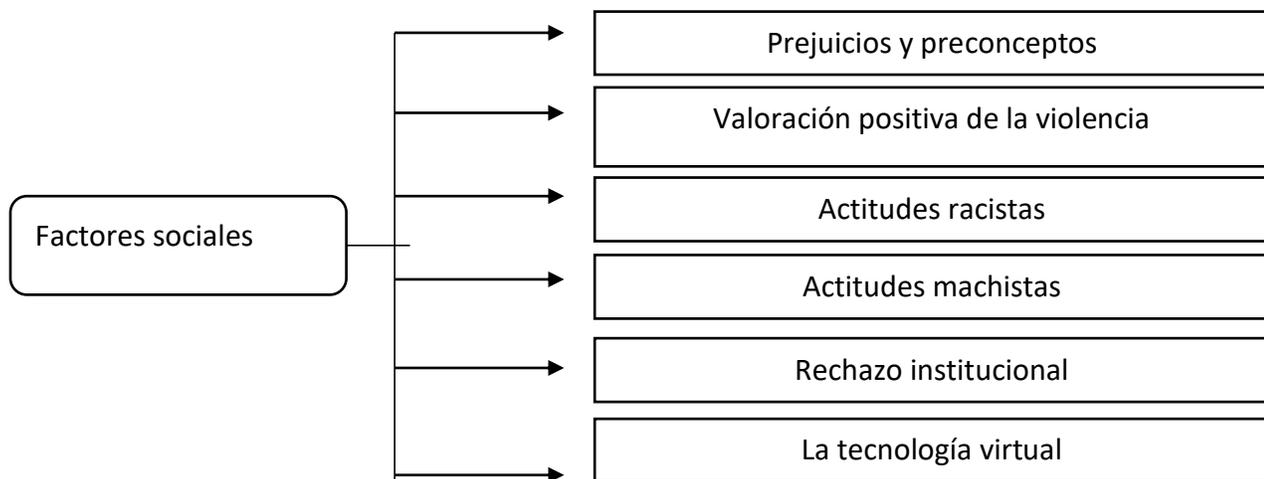


Rodicio-García M.L., Iglesias – Cortizas M.J. (2011)

Los factores sociales de la violencia en el adolescente

Comprendiendo por factores sociales aquellos que “se presentan en diversas sociedades y que repercuten en la individualidad de los miembros del grupo, como por ejemplo: económicos, políticos, religiosos, educativos, familiares y, por supuesto, de la violencia entre iguales” (Rodicio–García M.L., Iglesias – Cortizas M.J.2011, págs.64-65). Otros indicadores que forman parte de este tipo de factores se presentan en el siguiente esquema:

Ilustración 8 Factores sociales



Rodicio–García M.L., Iglesias – Cortizas M.J. (2011)

Categorías de la violencia.

De acuerdo a Oñate y Piñuel (2007) que nos presentan las 8 categorías de la violencia escolar, podemos observar similitud entre las respuestas de nuestra encuesta y las categorías teóricamente expuestas por estos autores.

Tabla 2 Ocho categorías de la violencia escolar

1.- Hostigamiento	Se manifiesta mediante el desprecio y la falta de respeto por la dignidad del adolescente. Incluye la ridiculización, la burla, el menosprecio, los apodos, la crueldad, el uso de gestos de desprecio y la imitación burlesca.
2.- Intimidación	Es más común con las mujeres. Las víctimas sufren persecución, amedrentamiento, hostigamiento físico o acoso a la salida de la escuela, que las "consumen emocionalmente".
3.- Amenazas	La extorsión es el instrumento más utilizado en esta conducta orientada a atemorizar y hasta poner en riesgo la integridad física del chico o de su familia.
4.-Coacción	Se busca que la víctima actúe contra su voluntad, pero sobre todo se persigue poder social en el entorno. Las víctimas pueden sufrir hasta vejaciones, que callan por miedo o vergüenza.
5.-Bloqueo social	Esta forma de acoso aísla al adolescente. Prohibirle jugar en grupo y hablar con otros o exigir que nadie se relacione con él son indicadores de un intento de quebrar la red social de apoyo del adolescente. A veces, se lo hace llorar ante sus pares para presentarlo como alguien débil, indefenso o estúpido.
6.-Exclusión social	El objetivo es aislar al adolescente de toda actividad. "Tú no" es la expresión común para segregarlo socialmente. Al "ningunearlo", tratarlo como si no existiera e impedir que se exprese o participe en juegos, se produce el vacío en su entorno. <u>Concepto partir de Laparra (1998).</u>
7.- Manipulación social	Esta conducta apunta a distorsionar la imagen social de la víctima y poner al resto en contra a través de comentarios negativos y distorsionados. Se "cargan las tintas" sobre lo que hace o dice, o hasta lo que no ha dicho ni hecho. Todo sirve para inducir el rechazo de otros, que se suman involuntariamente al "jefe" del acoso.
8.- Agresión	Son los ataques físicos o psicológicos más directos y exigen la intervención más urgente para proteger a la víctima. Incluyen el robo o la destrucción de las pertenencias, gritos, insultos o burlas.

Elaboración propia a partir de las 8 categorías de la violencia de Oñate y Piñuel (2007)

Capítulo 3

El género y conductas aprendidas

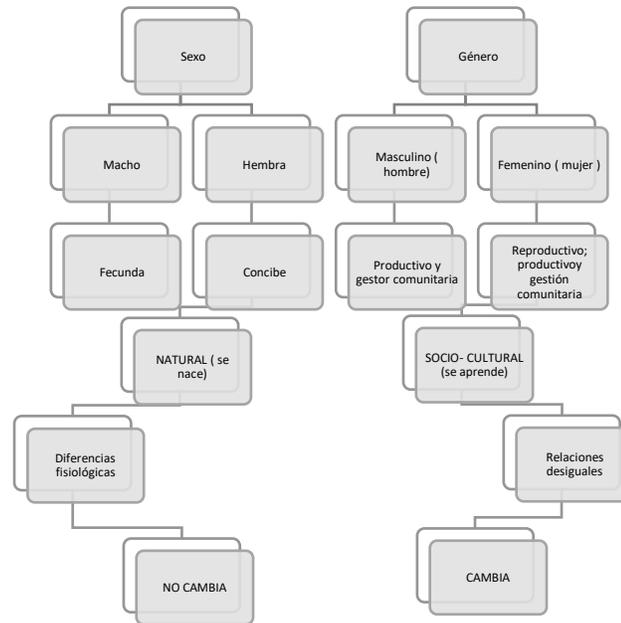
Uno de los temas a vincular con la unidad de análisis es el término género, que a mediados del siglo XX, se utilizaba, exclusivamente, en estudios lingüísticos como categoría únicamente gramatical que servía para clasificar las palabras como masculinas, femeninas o neutras. En el año 1955 el Dr. John Money recalca por primera vez el término género en referencia a la identidad sexual humana, el cual proviene de (*genus-eris*), que en latín significa origen, nacimiento ya que una variable fundamental para dicha investigación de acuerdo a este autor es la biografía social posnatal que determina si la persona es mujer o varón.

Fue en 1960 que la palabra género fue utilizada por las ciencias biomédicas y también incorporado entre las ciencias sociales y con ello variables como sexo, masculinidad y feminidad comenzaron a desarrollarse en diversas investigaciones. Una de las corrientes críticas de investigación, fue la Women's Studies liderada por teóricas feministas, las cuales proponen una reconceptualización y uso en las categorías “mujer y hombre” que desde el discurso naturalista había reducido las potencialidades humanas

Sin embargo existe un debate constante en la distinción entre sexo y género, redefiniendo una y otra vez a cada uno de ellos desde diferentes disciplinas, por lo que partiendo de autores como Deaux y Major (1987), los cuales determinan que “el sexo hace referencia a las características biológicas que definen a las personas como hombres y mujeres, mientras que el género se referiría a las conductas, roles y estereotipos dependientes de las expectativas sociales, para cada uno de los sexos, que son adquiridas a través de las interacciones en los diversos contextos socioculturales”.

En la gráfica 2 podemos observar las diferencias entre sexo y género de manera más conceptual y englobar los aspectos que a cada uno de competen, a partir de investigaciones como las de Povedano (2014).

Gráfica 2 Diferencias sexo - género



Povedano, 2014

Se buscaba a partir de estas agrupaciones feministas un lenguaje apropiado, es decir, que no partiera de una visión centrada en el punto de vista masculino, argumentando inferioridad en la visión de las mujeres. Enfatizando la importancia de estos movimientos ya que de acuerdo a Serret (2001), lograron “que investigaciones biológicas, antropológicas, psicológicas, médicas, etc., procuran mostrar cómo la configuración física de mujeres y hombres determina la asignación social de roles para cada género”.

Aproximaciones teóricas del género.

En este apartado se incluyen de forma esquemática las principales teorías contemporáneas que han intentado explicar desde diferentes perspectivas la tipificación sexual y/o de género en los seres humanos. Las perspectivas sobre el desarrollo del género se modifican desde los más clásicos a enfoques más recientes los cuales integran elementos de diversas teorías.

Teorías biológicas

En esta aproximación teórica biológica del género se asume que los factores biológicos (como pueden ser los genes o las hormonas) son la base de las diferencias en la conducta de hombres y mujeres. Tomando como ejemplo la Teoría de la Evolución, la cual para realizar una conducta social es determinada por la selección natural.

Desde esta perspectiva, las diferencias entre mujeres y hombres en determinadas conductas, por ejemplo, el rol de los en los interés ante una relación llevan a los hombres a considerar más el interés sexual que las mujeres o el rol de la mujer teniendo mayor implicación en el cuidado de los hijos, de acuerdo a Lippa (2002) quien apoya la idea a “que este tipo de comportamientos diferenciados fomenten la fertilidad y aseguren la supervivencia de los hijos respectivamente” (Lippa, 2002). El aumento de hormonas en la pubertad representa la activación reproductiva y de conductas típicas de género. Por lo tanto durante esta etapa los estudiantes presentan un aumento de conductas con estereotipo de género. Por lo que Udry (2000) propone un modelo integral con bases en lo biológico pero sin dejar de lado las influencias de socialización.

Teorías sociales

Cleveland, Udry y Chantala (2001) muestran investigaciones, en las que se observan las influencias que el entorno establece en el desarrollo de algunas diferencias de género. Dicho estudio, señalan que el 25% de conductas en los hombres y el 38% en las mujeres en actitudes estereotipadas de género son atribuibles a influencias genéticas, pero que el restante 75% hombres y 62% en mujeres se establecen o presentan por el entorno en que se el adolescente se encuentra. Por lo tanto desde dicha perspectiva social, el género se considera una construcción social haciendo referencia y partiendo de Moya (1993) a un conjunto de creencias compartidas dentro de una cultura sobre los atributos que poseen hombres y mujeres.

A continuación, se presentan aportaciones teóricas desde esta perspectiva, respecto al desarrollo del género.

a) Teoría del Aprendizaje Social

La Teoría del Aprendizaje Social muestra las diferencias de género rescatando consideraciones como actitudes de imitación y la observación. Aportando con ello las relaciones sociales que se tienen con los familiares cercanos y docentes que son considerados como las primeras interacciones sociales los cuales moldean el comportamiento y conductas desde estereotipos de género.

b) Teoría Cognitiva Social

Es a partir de Bandura (1986) que considera 3 elementos esenciales: personales, conductuales y ambientales, de ahí el nombre del modelo causal triádico recíproco. En los personales contempla los aspectos cognitivos y motivacionales; por su parte los conductuales son aquellos patrones asociados

al género y por último los ambientales que son todas aquellas influencias sociales a lo largo de su vida.

Una de los cuestionamientos que se le hacen a este modelo es el poco o mínimo papel que juega los elementos biológicos . Contempla los roles de género como algo no limitado o que se presente solo en ciertas etapas, sino considera que se presentan en todo el proceso de la vida de acuerdo a Bussey y Bandura (1999). Discutiendo la limitación que se hace de estudios contemplando solo las etapas de la niñez a la adolescencia.

c) Teoría de la Identidad Social

Esta teoría conceptualiza el término de género como comportamientos o actitudes que identifican a un grupo o categoría social, en este caso hombres y mujeres. Sus principales autores son Tajfel (1978) y Turner (1979), los cuales consideran que es a partir de los grupos a los que el individuo pertenece tendrán influencia en la identidad social, además de contemplar la percepción que se tiene de sí mismo a partir de ciertas características que determinan ser parte de ciertos grupos.

Por lo tanto, su actuar estará más inclinado al grupo al que pertenece en este caso los hombres y mujeres, se percibirán a sí mismos en términos de los estereotipos grupales, por ejemplo; “Los hombres que consideren que no hay más mujeres en puestos de responsabilidad porque no tienen capacidad para ser líderes o las mujeres que consideren que solo ellas tienen un don especial para el cuidado de los hijos” (Expósito, Moya y Glick, 1998).

d) Teoría del Rol Social

Eagly (1987) expone que las diferencias de género entre mujeres y hombres se explican desde las funciones o papeles sociales que juegan o les toca representar

de acuerdo a su sexo. Por ello y para esta teoría, es primordial la observación y la distribución de actividades ocupacionales y domésticos.

Considerando que la problemática de la violencia escolar se inclina a visualizar desde el entendido que los alumnos son más ofensores y agresivos que las alumnas, retomamos a Musitu, Estévez y Jiménez (2007) quienes nos presentan las siguientes características de ellos (pág.5):

- Es frecuente que sean repetidores y de edad superior a la media de la clase.
- Su rendimiento escolar es bajo y manifiestan una actitud negativa hacia la escuela.
- Suelen ser más fuertes físicamente que sus víctimas.
- Muestran poca empatía hacia las víctimas.
- Presentan altos niveles de impulsividad.
- Sienten la necesidad de dominar a otros mediante el poder y la amenaza.
- Toleran mal las frustraciones.
- Les cuesta aceptar las normas sociales.
- Presentan una actitud hostil y desafiante con padres y profesores.
- Perciben escaso apoyo y supervisión parental.
- Informan de frecuentes conflictos familiares, autoritarismo y hostilidad.
- Tienen una opinión relativamente positiva de sí mismos: presentan una autoestima media o incluso alta.
- Tienen un grupo pequeño de amigos (dos o tres) que les apoyan.
- Son más populares entre sus compañeros que las víctimas.

En el desarrollo de la investigación científica en el ámbito de las Ciencias Sociales, la variable género es reconocida como un importante factor empírico que ayuda a comprender muchos de los aspectos de la conducta humana. Concretamente, en el ámbito de la psicología, la variable género es utilizada con frecuencia sin una reflexión, en muchas ocasiones, de su significado social o conceptual (Stewart y McDermott, 2004). Este apartado se centra en el uso de la variable género como una herramienta conceptual y analítica. Se revisa, en primer lugar, el significado conceptual de las diferentes aproximaciones que han utilizado el género en investigaciones científicas y pueden ayudar a identificar mejor los diferentes caminos para investigarlo. Finalmente, se

destaca la importancia del estudio de la variable género como una herramienta analítica.

Por ello la importancia de realizar un análisis con perspectiva de género y conocer las diferencias en los roles sociales o en las situaciones sociales.

En lo que respecta al área educativa, referida en esta investigación podemos observar que en México se ha logrado avances en cuanto al diseño de políticas públicas ya que incorporan la perspectiva de género, a fin de promover cambios en el sistema y en las instituciones; observando a partir de la Dirección General Adjunta de Igualdad de Género perteneciente a la Secretaría de Educación Pública modificaciones en el Plan nacional de Desarrollo 2013-2018 que tiene 5 Metas Nacionales como estrategia transversal en la Perspectiva de Género, las cuales se enlistan a continuación:

1. Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres
2. Plan Nacional de Desarrollo
3. Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres
4. Programa Nacional de Derechos Humanos 2014-2018
5. Programa Sectorial de Educación

Es a partir del Informe Nacional Sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (2009), que las autoridades identifican que en el país la violencia de género tiene su origen tanto en los hogares como en los principales espacios de educación pública y privada, y los estereotipos se aprenden y comienzan a reproducirse desde edades tempranas; además de reconocer que las “instituciones carecen de protocolos para atender diversos tipos de delitos que se pueden presentar al interior de sus instalaciones o que ya se presentan”(Dirección General Adjunta de Igualdad de Género,)

Finalmente, hay que resaltar la importancia del estudio del género no solo como una variable empírica, sino también como una herramienta analítica (Scott, 1988). Así, en el estudio psicológico de la adolescencia se puede utilizar el género como una herramienta analítica, explorando cómo determinadas variables psicológicas están “marcadas por el género”, es decir, comportamientos asociadas con la masculinidad o ser hombre, o con la feminidad o ser mujer. Por ejemplo, decir o afirmar que todos los hombres de todas las edades se implican en mayor medida en conductas violentas directas que las mujeres, por lo tanto, el comportamiento violento directo se considera una variable de género.

Capítulo 4

Diseño metodológico

Uno de los puntos de partida para esta investigación fue el modelo ecológico dicho modelo surge a partir de la Psicología Ambiental y se fundamenta en la toma en consideración de una serie de interrelaciones e interdependencias complejas entre el sistema orgánico, el sistema comportamental y sistema ambiental.

Al hablar de ambiente no sólo se contemplan los factores físicos y sociales, sino también las percepciones y cogniciones que tienen las personas, es decir, el sentido y significado que el ambiente adquiere para las personas que interaccionan en él y con él. Así, serán tomados en consideración tanto aspectos físicos, biológicos y psicológicos como sociales, etnoculturales, económicos y políticos (Pons y Berjano, 1999).

El diseño metodológico utilizado en esta investigación se puede clasificar como estudio empírico con metodología selectiva de encuesta, puesto que los datos se han obtenido mediante la aplicación de encuestas y sin manipulación experimental del objeto de estudio analizado (Moreno, Martínez y Chacón, 2000). También, teniendo en cuenta la dimensión temporal y el número de registros, el diseño del presente estudio se puede considerar como transversal, en la medida en que se analiza un conjunto de variables mediante la administración de los instrumentos de medida en un momento determinado (Chacón, Shadish y Cook, 2008; Shadish, Cook y Campbel, 2002). Asimismo, este estudio, por el número de variables dependientes (VD) e independientes (VI), puede clasificarse como multivariante –múltiples indicadores del ajuste adolescente- , y también se puede considerar como factorial -varios factores como Variables Independientes.

El Modelo Ecológico redimensionaliza a la violencia escolar como fenómeno global y problema social que incluye al individuo, a la familia, a la comunidad, a la sociedad, al sistema histórico-cultural, al sistema político, al sistema económico, al sistema jurídico, etc. y al propio producto y sus efectos sobre un individuo que desarrolla su comportamiento en un marco ambiental definido por los anteriores contextos (micro, meso, exo y microsistemas). Pretende revalorizar al ser humano en su esencia como ser social, y atiende al problema de las drogas como un fenómeno global, posibilitando buscar y descubrir nuevas alternativas sociales que permitan reducirlo y controlarlo, atacando sus causas en diferentes niveles de profundidad. Este modelo tiene sentido por sí mismo, por cuanto contempla a los consumidores y a los factores, no de forma individual y/o aislada, sino como integrados en una estructura ambiental más amplia que les otorga sentido, y de la que a su vez son creadores. De los contextos microsociales, en donde se presupone la interrelación de los factores individuales junto con los macrosociales, surge el amplio espectro de factores de riesgo o protección que predisponen o protegen de la iniciación al consumo de drogas (Pons y Berjano, 1999).

Desde la orientación ecológica, se puede situar la adolescencia en un momento de transición ecológica durante la cual se produce una modificación de la posición de una persona en el ambiente ecológico, como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos factores a la vez. Se considera que toda transición es consecuencia e instigadora de los procesos de desarrollo, y depende conjuntamente de los cambios biológicos y de la modificación de las circunstancias ambientales, en un proceso de acomodación mutua entre el organismo y su entorno. Desde esta perspectiva, se señala que el adolescente crece y se adapta a través de intercambios con sus ambientes más inmediatos o microsistemas (familia, escuela e iguales) y ambientes más

distantes, tales como el trabajo de los padres o la sociedad en general, organizados en estructuras concéntricas anidadas. Esta teoría fue propuesta por Bronfenbrenner (1979), y contempla a la persona inmersa en una comunidad interconectada y organizada en seis niveles principales:

- **Microsistema:** compuesto por los contextos más cercanos a la persona, como la familia y la escuela. Incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado.
- **Mesosistema:** se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela.
- **Exosistema:** comprende aquellos entornos sociales en los que la persona no participa activamente, pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos a la persona, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación;
- **Macrosistema:** se refiere a la cultura y momento histórico-social determinado en el que vive la persona e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura;
- **Cronosistema:** señala la influencia en el desarrollo de la persona de los cambios y continuidades en el tiempo que tienen lugar en los ambientes en los que la persona vive, como, por ejemplo, las transiciones vitales.
- **Globosistema:** hace referencia a la influencia ambiental del sujeto, como, por ejemplo, los desastres naturales y el clima.

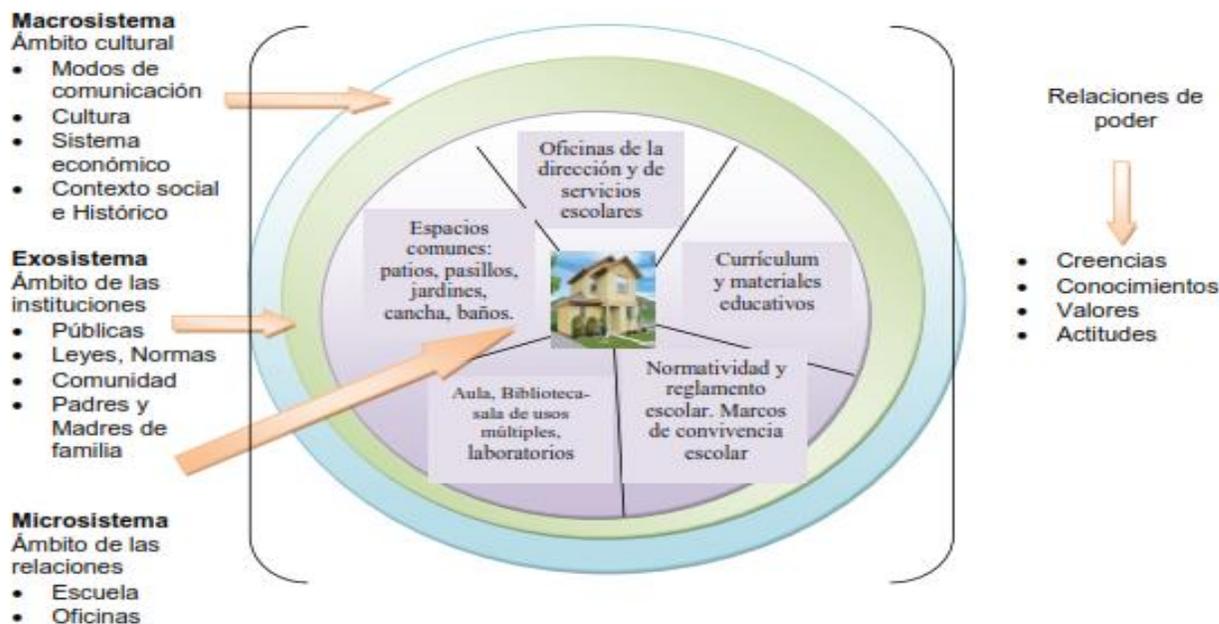
Para el desarrollo de esta investigación se asume como guía y orientación el modelo ecológico del desarrollo humano de Uri Bronfenbrenner (1979), que de acuerdo a diversos autores es considerado como un modelo teórico adecuado, para tratar de explicar la violencia adolescente en el ámbito escolar (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010).

Según este modelo, la realidad psicosocial de los adolescentes es interpretada como un sistema constituido por diferentes subsistemas que se articulan entre sí, de forma dinámica: macrosistema, exosistema, microsistema y nivel individual. Si se analiza el problema de la violencia en adolescentes desde este enfoque, se debe considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos (Díaz-Aguado, 2004). El modelo nos permitió observar similitud con el Modelo de prevención y atención con perspectiva de género y derechos humanos de las violencias en el sector educativo, que realizó la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, en conjunto con la Dirección General Adjunta de Igualdad de Género.

Esta investigación emplea el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) para ubicar y agrupar en distintos niveles los principales factores asociados al acoso escolar. El modelo ecológico considera cinco niveles: 1) el individual, donde se ubican las características de la persona; 2) el microsistémico o relacional, que son las relaciones inmediatas y primeras como la familia y otros; 3) el mesosistema, donde existen relaciones entre microsistemas en los que participa el individuo; 4) el exosistémico o comunitario, conformado por aquellas estructuras sociales como socializadoras secundarias, y 5) el macrosistema o nivel estructural. El modelo permite entender que la violencia que se presenta en cada uno de los niveles no es producto de factores hallados

en uno solo, ya que los sujetos están formados, socio históricamente, con interacciones y aprendizaje en todos los niveles.

Gráfico 3 Perspectiva sistémica de las relaciones y representaciones



sociales

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Subsecretaría de Planeación Evaluación de Políticas Públicas en su Modelo de prevención y atención con perspectiva de género y derechos humanos de las violencias en el sector educativo.

Por ello, consideramos imprescindible analizar los principales factores, tanto individuales como contextuales (relativos a la familia, la escuela y la comunidad) asociados con los problemas de violencia escolar en la adolescencia en sus diferentes expresiones.

La violencia que se vive en el interior de las escuelas ha comenzado a mostrar cada vez de forma más nítida, los fuertes impactos psico-sociales que causa en los estudiantes, prácticamente en cualquier nivel educativo; de tal suerte que es importante prestar mayor atención al entorno escolar, pero

también a las relaciones interpersonales, así como a las relaciones en los diferentes contextos.

El enfoque ecológico, por tanto, resalta que los problemas de conducta no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre esta y su entorno (en el caso de la adolescencia, el entorno familiar, escolar y social). Ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge (en nuestro caso, en el aula o la escuela).

Para efectos de esta investigación y enfatizando en el apartado de violencia en parejas adolescente vamos a exponer un análisis realizado por Gimeno, Povedano-Díaz y Martínez (2014) que muestran que el modelo ecológico asociado con los factores de violencia de género en parejas adolescentes ofrece un marco teórico explicativo adecuado para la investigación, la intervención y la prevención en este campo.

Finalmente, desde esta perspectiva se considera que la solución al problema pasa por promover cambios efectivos interactuando en todos los sistemas, más que tratar de modificar directamente el comportamiento del sujeto (Varela, 2014).

Muestra

En este estudio participaron un total de 1110 adolescentes mexicanos de ambos sexos (47% varones y 53% mujeres) de 14 a 17 años ($M = 16$) procedentes de 9 centros educativos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ubicados en entornos rurales y urbanos, y distribuidos en 1º y 2º año de preparatoria. La muestra es representativa de esta universidad que tiene un universo poblacional de 4845 estudiantes de 1º y 2º año de preparatoria. Se

asumió un error muestral de $\pm 2,4\%$, un nivel de confianza del 95% y una *varianza poblacional de 0.50*. Las unidades de muestreo fueron los centros educativos públicos de entornos rurales y urbanos de preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (Ver gráfico 4). Los estratos se establecieron en función de la variable año escolar (1° y 2 de preparatoria).

Gráfico 4 Mapa de las preparatorias que participaron



Fuente: sitio web UAEM

Municipio	Homicidios dolosos en Morelos SESNSP (2014)	Secuestros en Morelos	Extorsiones en Morelos	Número de jóvenes involucrados en la comisión de delitos en Morelos, PGJM (2013)
Cuernavaca	85	39	199	2,460
Cuautla	50	10	62	740
Jojutla	21	10	9	229
Puente de Ixtla	20	3	7	152
Tlaltizapan	17	1	9	83
Tres Marías (Huitzilac)	7	2	0	30
TOTAL EN TODO EL ESTADO DE MORELOS	416	115	357	3,694

Fuente: Atlas de la seguridad y violencia en Morelos, 2014. 226 p .

Procedimiento para la recopilación de la información

Cuando se inició la factibilidad de la investigación nos dimos cuenta que la investigación en secundarias y aplicación de un proyecto de intervención que era el objetivo a largo plazo de la investigación, no podría ser aplicable en este nivel por los diversos programas propuestos por la Secretaría de Educación Pública ya existentes o en piloto. Así que comenzamos a buscar lo que se había o no trabajado en Educación Media Superior teniendo el comentario del Consejero Universitario de que no hay un protocolo general en la UAEM para determinar qué es violencia escolar y que existían registros de presencia muy constante de violencia escolar entre pares, pero que no existía un reglamento a seguir por parte de las autoridades (docentes, orientadores, directores).

De ahí que partimos con el interés de hacer de este tema un proyecto de PRODEP del cual se apoya esta investigación en sus primeros resultados. Ya que estas expresiones de violencia son motivo de preocupación e interés tanto para los investigadores como para los profesionales del ámbito escolar y social.

En primer lugar, se contactó con la dirección general de las unidades académicas de nivel preparatoria donde se concretó una reunión con todos los directores de los centros a estudiar. Posteriormente se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista en la que se explicó el proyecto con detalle a los orientadores que participaron en el estudio, y se entregaron los consentimientos informados a los padres del alumnado junto con una carta explicativa de la investigación, al mismo tiempo se seleccionaron los grupos a participar y se agendaron las citas para la aplicación de la encuesta.

Tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó la aplicación de los instrumentos, llevándose a cabo por un grupo de investigadoras expertas y entrenadas. La batería de instrumentos se administró a los adolescentes en sus

salones habituales durante un período regular de clase dónde el orientador del curso siempre estuvo presente. El orden de administración de los instrumentos se contrabalanceó en cada clase y centro educativo. La fase de administración de instrumentos comenzó en febrero de 2015 y terminó en abril de 2015. Se informó en todo momento a los adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria y anónima. Por último, los orientadores también cumplimentaron una escala con información referente a cada uno de los alumnos de su grupo. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración Helsinki, en sus actualizaciones, y en las normativas vigentes (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases). Se expuso en cada instrumento la siguiente leyenda:

Te pedimos que en este cuestionario nos contestes las preguntas sobre tu vida en la escuela, en la familia y en general cómo te sientes con lo que te rodea. **TODA LA INFORMACIÓN ES CONFIDENCIAL. Ni tus profesores, ni tu familia van a saber lo que has contestado. RECUERDA QUE NO ES UN EXAMEN** así que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Tan solo queremos saber tu opinión. Por favor responde a todas y cada una de las preguntas que se te formulan no dejando ninguna sin contestar, recuerda que **no hay opciones mejores ni peores** todas son igual de valiosas, lo realmente importante es que contestes con **sinceridad**, por lo que te solicitamos que no comentes las preguntas con tus compañeros mientras llenas el cuestionario, ya que ello nos permitirá conocer lo que sientes y piensas para ayudar a otros jóvenes como tú. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que piensas o haces, marca aquello que más se aproxime, en caso de que no comprendas bien algunas de las

preguntas o la forma de responder a las mismas, consulta a la persona que te ha entregado la encuesta. Los cuadros sombreados en gris son para uso exclusivo del investigador. **GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**

Se organizó un esquema con las preparatorias participantes y el número de alumnos y encuestas a aplicar, el cual se muestra a continuación:

Tabla 3 Esquema de preparatorias participantes

Nombre de la escuela	Total de alumnos en grupos participantes	Alumnos que participaron	Porcentaje
Prepa 1 Matutino	156	119	76 %
Prepa 1 Vespertino	148	118	79%
Prepa 2	124	101	81%
Prepa Cuautla	124	105	84%
Prepa Jojutla	171	142	83%
Puente de Ixtla	199	190	95%
Tlaltizapan	62	54	87%
Tres Marías	230	191	83%
Técnicos Laboratoristas	119	90	75%
TOTAL	1, 333	1,110	82%

Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Durante la aplicación de la encuesta en las diferentes preparatorias, el cual se dio de manera acordada en horario y salón con los orientadores en cada institución.



Instrumentos para la obtención de datos

Para este estudio se aplicaron distintos instrumentos de medida que pretendían evaluar aspectos de los ámbitos: personal, familiar, escolar y comunitario y su relación con aspectos como las conductas violentas y la victimización. A continuación, se describen los instrumentos utilizados para evaluar las variables citadas en la investigación. Los cuestionarios se encuentran en el apartado de Anexos del presente trabajo.

Tabla 4 Instrumentos de medición y variables del estudio

INSTRUMENTOS	AUTORES	VARIABLES
		<u>Variables Sociodemográficas.</u>
Ficha de Identificación		<i>Edad.</i> <i>Género.</i> <i>Lugar de vivienda</i> <i>Composición familiar</i> <i>Nivel estudio de los padres</i>
		<u>Variables Sociales.</u>
Escala de Conducta Violenta en la Escuela	Little (2003)	<i>Agresión manifiesta</i> <i>Agresión relacional</i>
		Variables de Victimización
Escala de Victimización	Mynard y Joseph (2000) Crick y Grotpeter (1996)	<i>Victimización relacional</i> <i>Victimización manifiesta física</i> <i>Victimización manifiesta verbal</i>
Escala de Satisfacción con la Vida	Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985)	<i>Índice general de satisfacción con la vida.</i>

		Variables Familiares.
Cuestionario de Comunicación Familiar	Barnes y Olson (1982)	<i>Comunicación abierta.</i> <i>Comunicación ofensiva.</i> <i>Comunicación evitativa.</i>

También se codificaron cada uno del instrumento, por medio de letras claves colocadas en el cuestionario (ver anexos)

Tabla 5 Codificación de las variables

VARIABLES	INSTRUMENTOS APLICADOS	CLAVE
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	Edad, sexo, tipo de familia, escolaridad del padre y de la madre.	DS
CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA	Escala de conducta Violenta en la Escuela Little, Henrich, Jones y Hawley (2003)	CVE
VICTIMIZACIÓN	Escala de victimización elaborado por el Equipo Lisis, a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000) y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (1996)	EV
SATISFACCIÓN CON LA VIDA	Escala de satisfacción con la Vida: Diener, Emmons Larsen y Griffin (1985)	SV
COMUNICACIÓN FAMILIAR	Escala de Comunicación Padres-Adolescente (PACS; Parent-Adolescent Communication Scale) Barnes y Olson (1982, 1985).	CM CP

IDEACIÓN SUICIDA	Escala de Ideación Suicida (Suicidal Ideation Scale). Roberts (1980) <i>Adaptación:</i> Mariño, Medina, Chaparro y González-Fortea (1993). Estandarizada para población mexicana y española.	ISU
ESCALA DE BARRIO	Escala para la Evaluación de los Activos del Barrio Oliva, Antolín y López (2012).	EB
ESCALA DE PERCEPCIÓN DEL ALUMNO/A POR EL/LA PROFESOR/A (PROF-A)	Basada en una idea original de García-Bacete (1989) el Grupo Lisis elaboró la Escala de Evaluación del Alumno por el Profesor (Cava y Musitu, 1999). La escala PROF-A es una nueva versión ampliada y actualizada por el Grupo Lisis.	

A partir de la presente investigación se lograron obtener datos relevantes que se clasificaron en sociodemográficos, como el sexo, edad, tipo de familia, escolaridad del padre y de la madre.

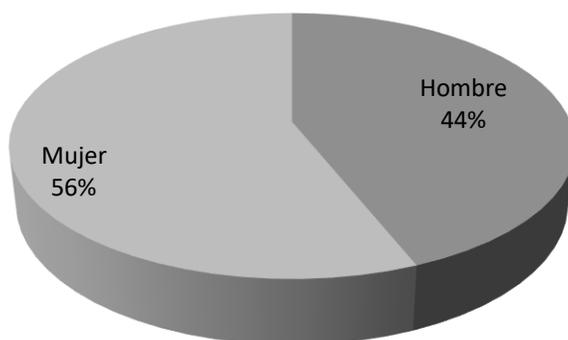
Resultados sociodemográficos de los estudiantes encuestados

Las preparatorias donde se aplicaron las encuestas, están incorporadas a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y lo integran 8 planteles (Escuela comunitaria de Tres Marías, Escuela de técnicos laboratoristas, Preparatoria Cuautla, Prepa 1 (Diurna), Prepa 2, Prepa 4, Prepa 5 y Prepa 6), las cuales están

localizadas en los siguientes municipios: Huitzilac, Cuernavaca, Cuautla, Jojutla, Puente de Ixtla y Tlaltizapán.

Del total de la población encuestada (1110) 56% son mujeres y 44% hombres, existiendo un mayor porcentaje de sexo femenino, este dato se repitió en todas las preparatorias participantes.

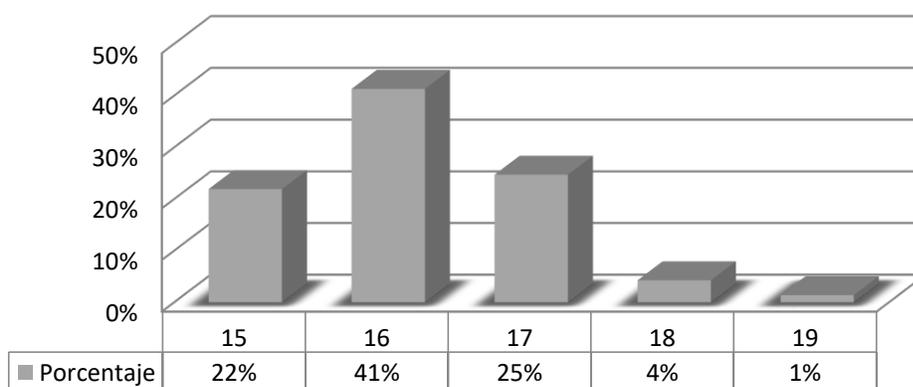
Gráfica 5 Sexo de los encuestados



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

La edad con mayor porcentaje en las preparatorias que participaron en esta investigación es de 16 años con el 41%, seguido por los 17 años con un porcentaje del 25% y de 15 años con el 22%, de la muestra total de 1110 estudiantes.

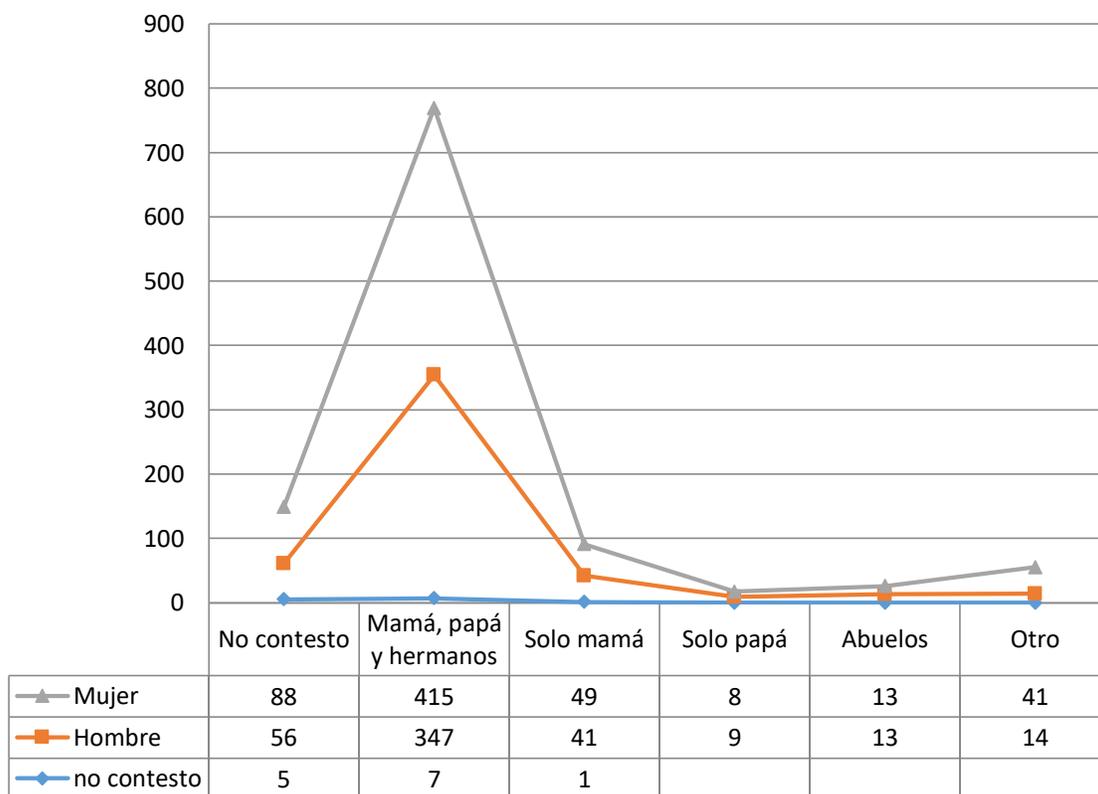
Gráfica 6 Edad de los alumnos encuestados



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Otro dato que resalta en este primer apartado, es que el 69% de los alumnos son parte de una familia nuclear, es decir, del grupo del parentesco conformado por los padres y sus hijos. Ya que de acuerdo a los autores antes discutidos como Aviña (2012); Olweus (2005) y Funk (1997), la falta de una estructura familiar o de una imagen paterna o materna aumenta el porcentaje del tiempo que el chico o chica pasan en las calles o con otras amistades. Sin embargo, podemos observar en esta muestra que no se puede tener como un factor de riesgo que provenga de una diversidad de tipos de familia.

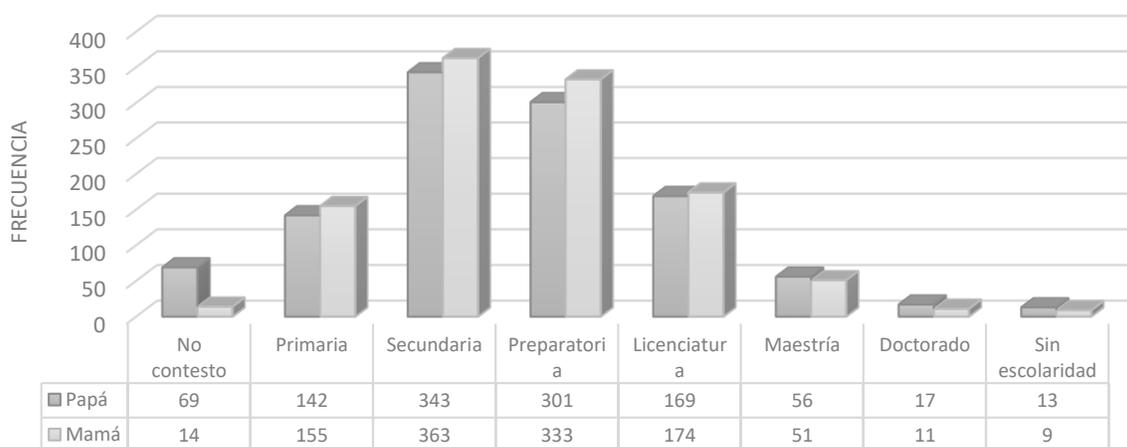
Gráfica 7 Personas con las que viven
Personas con las que vive dividido por sexo



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

En el siguiente gráfico se observa que las madres tienen un mayor porcentaje de escolaridad con respecto a los padres desde la primaria hasta la licenciatura, y en estudios superiores de maestría es el 5% y doctorado el 1%, igualándose en este nivel para ambos. De acuerdo a Andrade (2009) el nivel de escolaridad de los padres influye para que los hijos logren terminar una carrera y que existe una tendencia a valorar los esfuerzos educativos y la educación en sí misma; aunque en algunos casos se convierte en una presión social para los estudiantes, de quien se espera que cumpla con las posibilidades que los padres no tuvieron y se convierte en un medio de aceptación en la familia.

Gráfica 8 Escolaridad del padre y de la madre de los adolescentes



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Capítulo 5

Resultados y análisis de las encuestas

Para el análisis de las interacciones familiares, escolares y comunitarias, y su influencia en los significados y prácticas de violencia escolar en los alumnos y alumnas de preparatorias del estado de Morelos, retomamos los factores de riesgo y protección relacionados con los problemas psicosociales en la adolescencia presentados por Jessor (1993) y las variables que ponen al sujeto ante las conductas y actitudes violentas (García M.L., Iglesias – Cortizas M.J. 2011).

Es a partir de los estudiantes que podemos interpretar las acciones de violencia que se manifiestan por actos de violencia ante los otros o actos de exclusión (Ricoeur,2006). Además empleamos la categoría de género como una herramienta analítica, para explorar de qué manera determinadas variables psicológicas están “marcadas por el género”, es decir, variables asociadas con la masculinidad o ser hombre, o con la feminidad o ser mujer de acuerdo a Scott (1988).

Por lo tanto este capítulo se presenta en tres apartados de análisis de acuerdo al esquema 1 y sus interacciones entre los niveles que nos permite ver el entorno individual, familiar, escolar y social de los estudiantes de educación media superior en el estado de Morelos y comprender su actuar ante la violencia escolar.

En el primer apartado, a partir de la Encuesta PRODEP 2015, se mostrarán aspectos que tienen que ver con lo individual del estudiante, como la satisfacción con la vida y la ideación suicida, dividiendo los datos en sexo, preparatoria de origen y edades con ello conocer su sentir y características de

los estudiantes, para analizar su interacción con el entorno familiar, escolar y social.

En el segundo apartado se muestra el contexto familiar y escolar del estudiante, y su relación con la comunicación, la violencia, la victimización e ideación suicida. Se muestran los porcentajes y frecuencias de los estudiantes que han sido víctimas de violencia en la escuela por parte de sus compañeros, cómo es la comunicación con su madre y su padre, la relación entre la victimización y la ideación suicida, la conducta violenta como se relaciona con la comunicación y la insatisfacción ante la vida, entre otras agrupaciones que nos permiten ver la correlación que puede o no existir en este nivel de análisis (mesosistema).

En el tercer apartado se muestran los resultados que tienen relación con las percepciones de los estudiantes con su barrio (colonia), su sentir ante la seguridad, el apoyo y apego, el control social y las actividades que se ofrecen para los jóvenes. Además de considerar la percepción que los maestros tienen sobre cada uno de los estudiantes ante su ajuste social, competencia académica, implicación familiar, y la relación con el profesor, que nos permite relacionar las interacciones de este nivel con los otros.

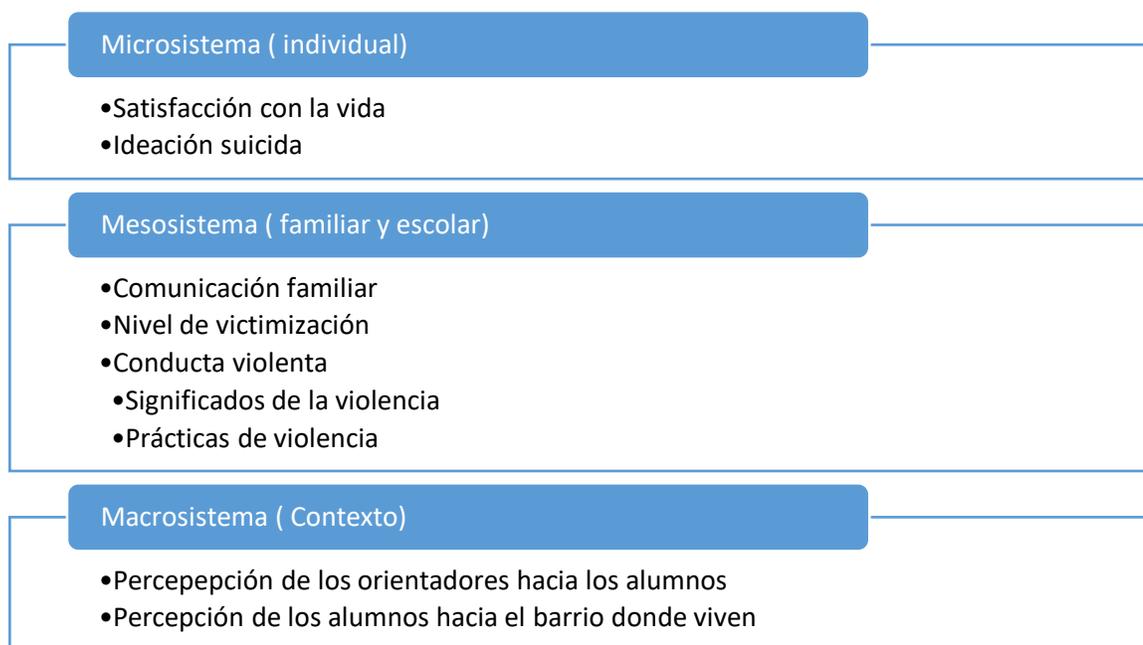
Distribución y relación de variables con niveles del modelo de Bronfenbrenner

Este apartado tiene como objetivo dar a conocer las variables y su ubicación en cada uno de los niveles del modelo de Bronfenbrenner que se requirió para esta investigación. Además de presentar las relaciones y niveles del modelo para analizar la influencia de cada una de ellas en la presencia o ausencia de la victimización y/o conducta violenta en el adolescente.

Se realizó una clasificación de las variables para comprender cada uno de los niveles de análisis de acuerdo a nuestra metodología basada en el

modelo ecológico, por lo que a continuación se presentan los niveles desde el microsistema, mesosistema y macrosistema con cada una de sus variables a medir a partir de los reactivos en la encuesta aplicada (ver esquema 1).

Esquema 1 Ítems relacionados con niveles del modelo ecológico

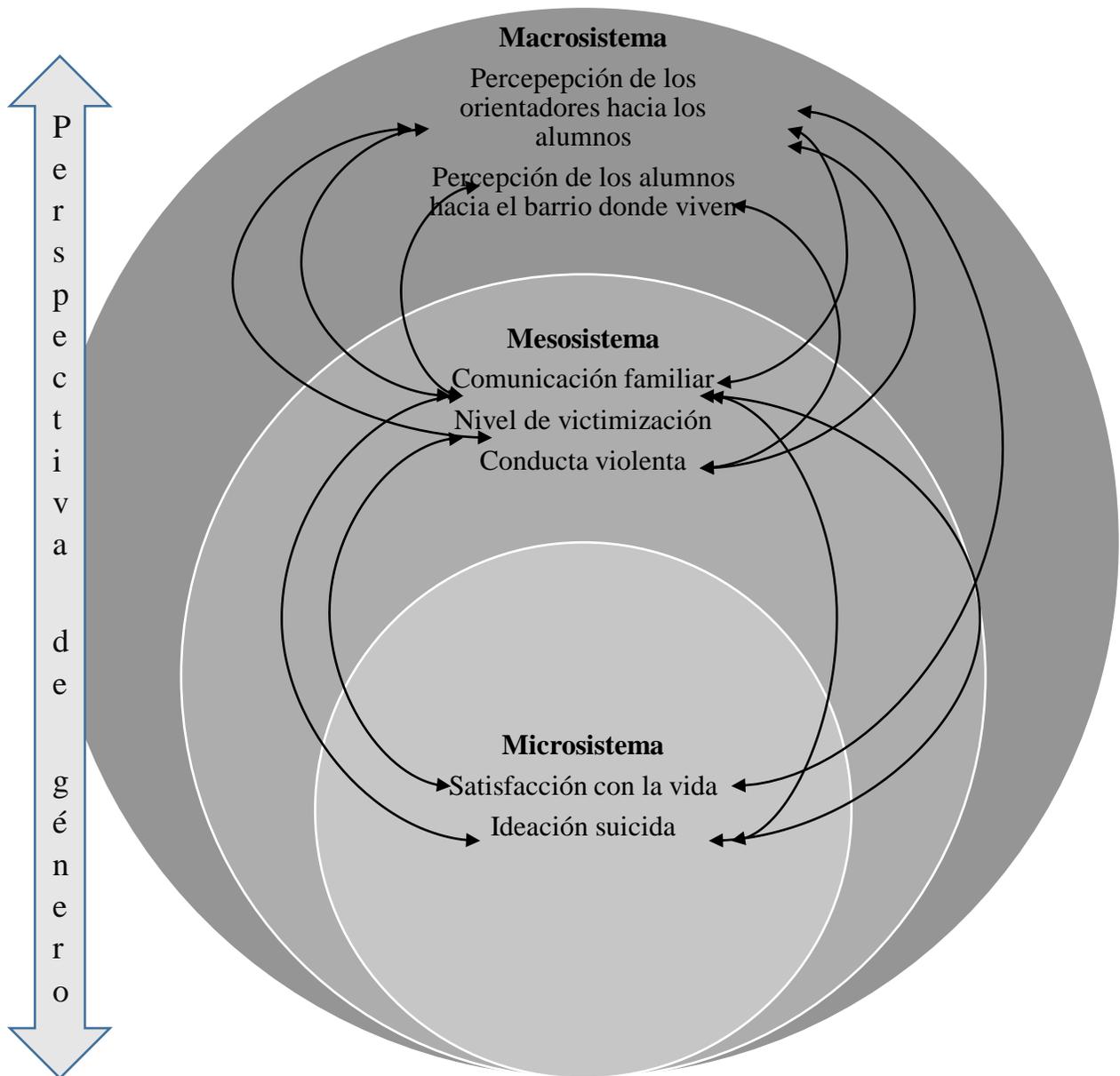


Fuente: Elaboración propia a partir de los niveles de Bronfenbrenner e instrumentos de encuesta PRODEP 2015.

Interrelaciones de las variables con los niveles del modelo

A continuación se presenta la distribución y relación entre las variables de acuerdo a los niveles del modelo de Bronfenbrenner, el cual se utilizó de guía metodológica para presentar este capítulo en las apartados continuos. Y que nos muestra en el esquema 2 las relaciones que se fueron estableciendo para cada una de las variables que se lograron correlacionar; además de marcar el eje metodológico para hacer notar diferencia entre sexos

Esquema 2 Distribución y relación de las variables



Elaboración propia para el análisis de los resultados

VARIABLES PARA EL NIVEL MICROSISTEMA

Este nivel de análisis incluye todas aquellas actividades y relaciones interpersonales que determinan el entorno inmediato y que lleva al control y manejo de las emociones de las personas. Por ello se retoma el dato sobre índices de ideación suicida y satisfacción de la vida. Posteriormente, estas mismas variables se relacionarán con las variables del nivel meso, para analizar la influencia de las interacciones familiares, escolares y comunitarias, con el nivel micro;

Ideas y sentimientos sobre la vida, su presencia negativa en las estudiantes

A continuación, se mostrarán los datos que arrojaron el análisis de las variables distribuidas en el nivel micro y que concierne al aspecto individual del estudiante, como la satisfacción con la vida y la ideación suicida. Dichas variables se correlacionaron con la edad, sexo y preparatoria de origen de los estudiantes, los resultados permitieron identificar las ideas y sentimientos sobre la vida que tienen los estudiantes, y sus diferencias de acuerdo a los rasgos personales y preparatoria de origen.

Satisfacción con la vida

Analizaremos esta variable ” como “un proceso de juicio mediante el cual los individuos valoran la calidad de sus vidas sobre la base de su propio conjunto único de criterios” (Pavot y Diener, 1993, p. 164). Ya que es a partir de los adolescentes que muestran a través de sus respuestas la calidad de su vida. Ante ello Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) señalan que la satisfacción con la vida se relacionan con comportamientos que implican violencia relacional,

La variable “satisfacción con la vida” consiste en un instrumento de auto aplicación en el que se pide a los participantes que utilicen una puntuación de 1 (mínimo) a 7 (máximo) para responder a cinco preguntas. La escala para responder a cada pregunta se puntúa de la siguiente manera:

Totalmente de acuerdo = 7

Bastante de acuerdo = 6

Algo de acuerdo = 5

Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 4

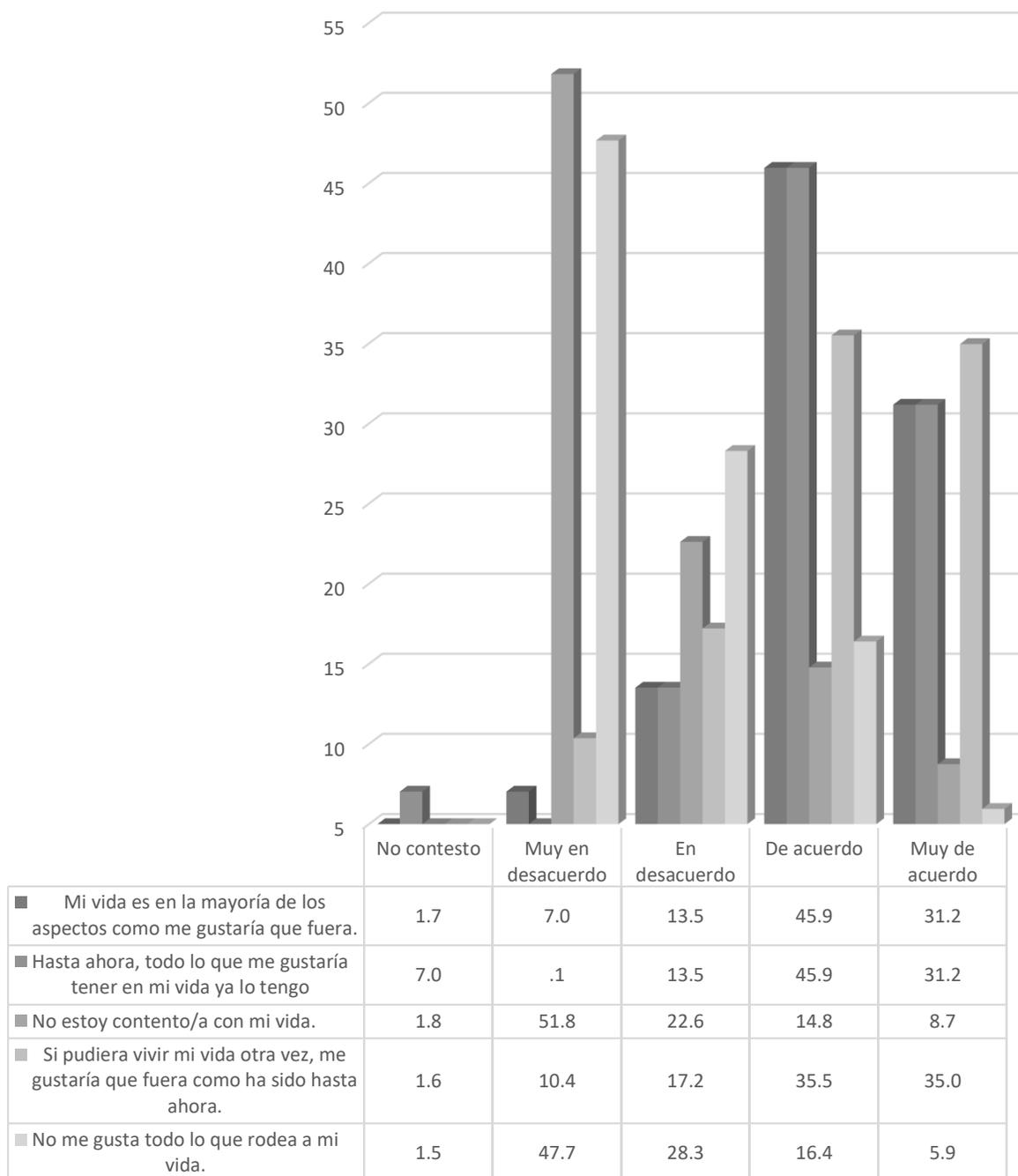
Algo en desacuerdo = 3

Bastante en desacuerdo = 2

Totalmente en desacuerdo = 1

En cuanto a la satisfacción con la vida, los adolescentes contestaron en su mayoría (51.8%) que están “muy en desacuerdo con la frase “no estoy contento con mi vida”, lo que significa una relación positiva con la satisfacción de vida; sin embargo, llama la atención si sumamos las respuestas “de acuerdo y muy de acuerdo” a la pregunta ¿está contento/a con su vida?, obtenemos que el 23.5% de los estudiantes no está contento. Además, 16.4% más el 5.9% está de acuerdo y muy de acuerdo respectivamente con relación al ítem “no me gusta todo lo que rodea a mi vida”, lo que reafirma la insatisfacción que tienen los estudiantes con la vida; en la gráfica 9 se representa lo antes mencionado.

Gráfica 9 Satisfacción con la vida



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

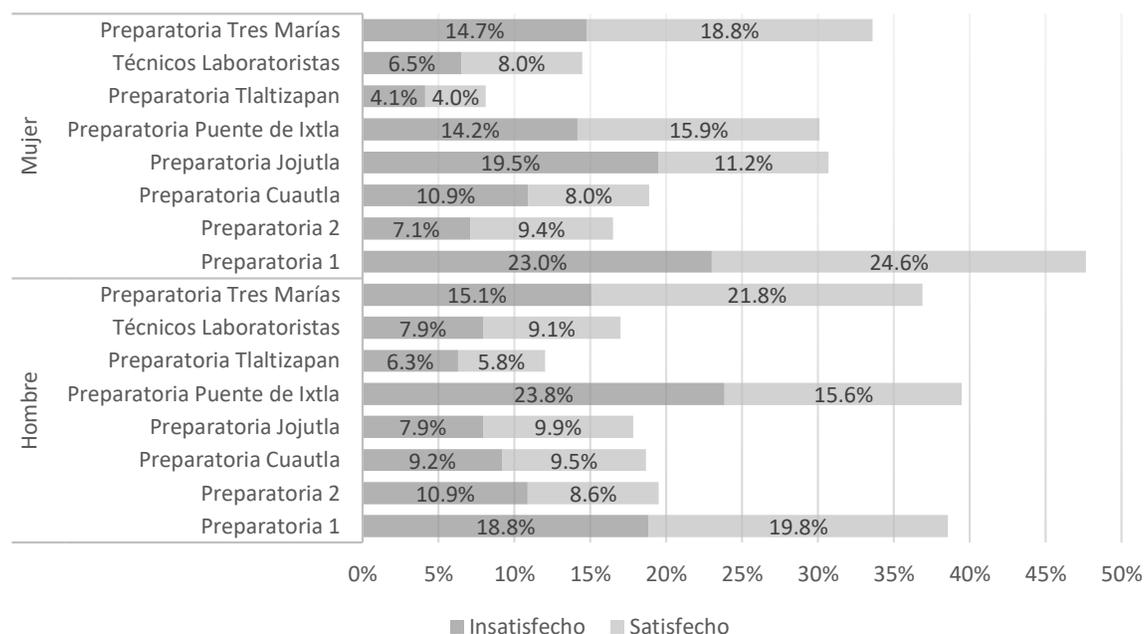
Una vez que se conoce el sentimiento sobre la satisfacción con la vida que tienen los estudiantes, se procedió a un análisis de satisfacción global con la vida, para lo cual se requirió de la recodificación del índice general, por medio del SPSS se calculó la variable de acuerdo al grupo lisis con la siguiente codificación (ítems 1 2 4) (10- (ítems 3 5)), esto es de acuerdo a la estructura de las preguntas, ya que la 1, 2 y 4 están redactadas con aspectos favorables, mientras que las preguntas 3 y 5 son aspectos negativos hacia la satisfacción de vida.

Satisfacción con la vida y su relación con otras variables

También se correlacionaron las variables “satisfacción con la vida”, “sexo” e “institución escolar”, con la intención de identificar diferencias entre sexo y contexto.

Por lo tanto en la gráfica 10 observamos dos niveles de la escala (insatisfecho y satisfecho) de acuerdo al puntaje obtenido en la recodificación realizada para este análisis global. El porcentaje más alto en la mujer en el nivel insatisfecho es en la preparatoria uno con el 23%, seguido por Jojutla y Tres Marías con 19.5% y 14.7% respectivamente. A comparación del hombre que el mayor puntaje se encuentra en la preparatoria de Puente de Ixtla con 23.8% seguido de la preparatoria uno y la de Tres Marías con 18.8% y 15.1%.

Gráfica 10 Satisfacción de vida global por preparatorias y sexo



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

De acuerdo con Cava, M. J. y Musitu, G. (2002) un clima escolar positivo, favorece una mayor satisfacción con la vida, un autoconcepto positivo y menores sentimientos de soledad en el alumnado, al tiempo que reduce la violencia escolar. Por ello y de acuerdo a los resultados podríamos decir que la institución no tiene relación con la satisfacción de vida, sin embargo habría que profundizar en investigaciones futuras contextualizando cada espacio escolar y comunitario.

Ideación suicida

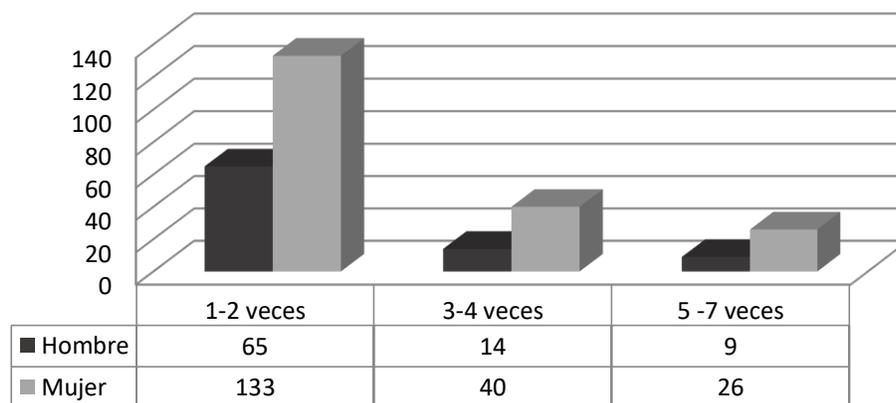
De acuerdo a estudios realizados por el INEGI (AÑO/S) entre el año 2000 y 2013, la tasa de suicidios se elevó de 3.5 a 4.9 suicidios por cada 100 mil habitantes. Las diferencias por sexo y en edades de 15 a 29 años se mantiene en altos porcentajes, ya que, en 2013, ocurrieron 2 345 casos, lo que corresponde

de acuerdo a este estudio 12 hombres por cada 100 mil y 3.2 por cada 100 mil mujeres, en lo que respecta a este grupo de edad.

Ante los datos anteriores, se procedió a realizar un análisis sobre la variable “ideación suicida”; dicha variable está conformada por cuatro reactivos: “no podía seguir adelante”, “tenía pensamientos sobre la muerte”, “sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerto “, y “pensé en matarme”. Las opciones de respuesta permiten conocer la ocurrencia de los síntomas en la última semana: 1= “0 días”; 2= “1-2 días”; 3= “3-4 días”, y 4= “5-7 días”. La puntuación en la escala se obtiene por la suma simple.

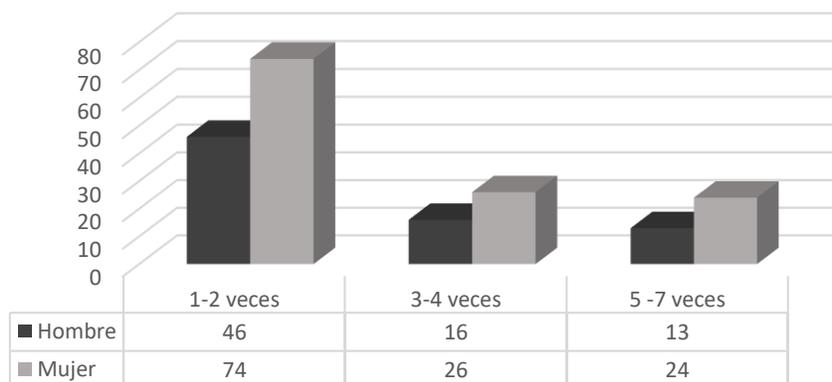
Los resultados sólo plasman el 40% del alumnado encuestado, debido a que el 5 % no contestaron estas cuatro preguntas y el 55% respondió “0 días”. Lo que arrojó el análisis es que, en todos los reactivos utilizados para esta escala, son en su mayoría las mujeres las que presentan ideas negativas hacía su vida, en comparación con los hombres (ver gráficas 11, 12, 13 y 14).

Gráfica 11 No podía seguir adelante



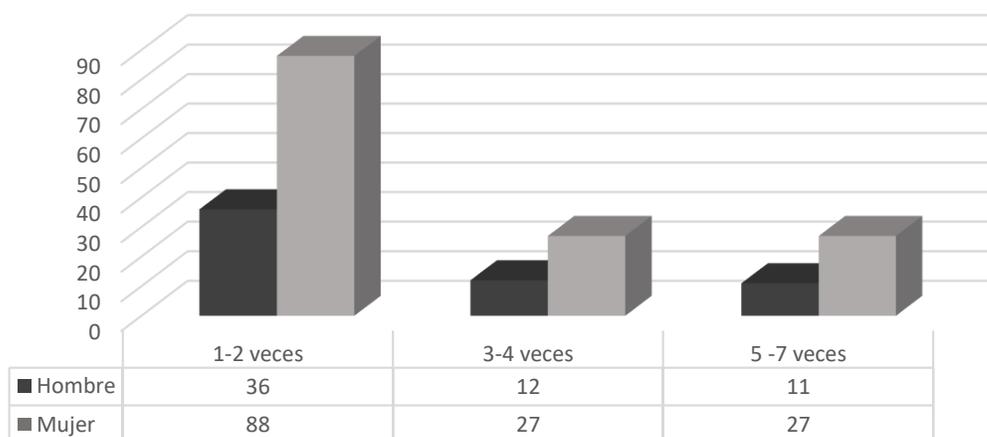
Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Gráfica 12 Tenía pensamientos sobre la muerte



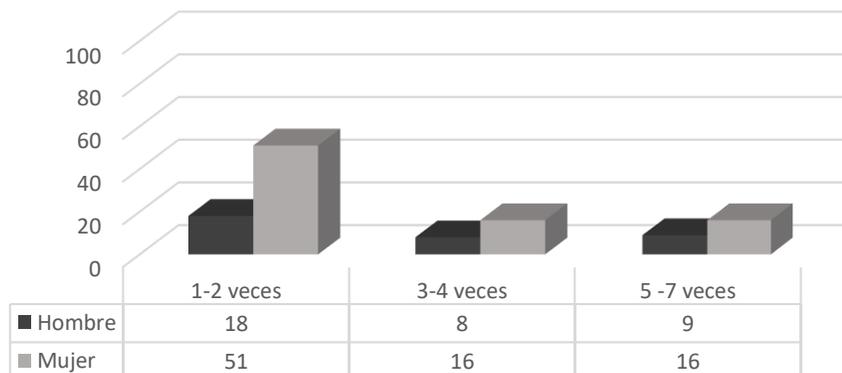
Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Gráfica 13 Sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerta (o)



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Gráfica 14 Pensé en matarme

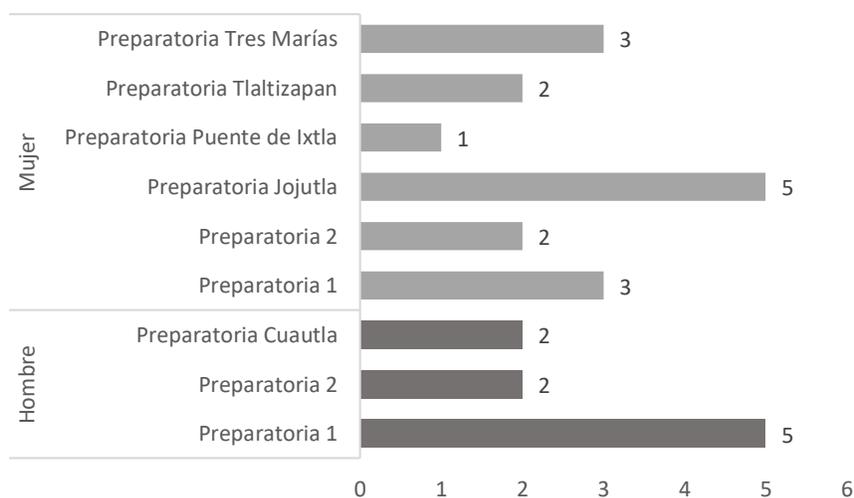


Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Se muestra una constante en el número de mujeres que en cada una de las gráficas doblan o triplican la cantidad de los hombres en absolutamente todas las respuestas, algo que sin duda es punto de alerta para futuros estudios y que permite ver el rol que la mujer juega en la sociedad con mayor debilidad para enfrentar situaciones en la vida y que la percepción o ajuste social que tienen en la comunidad escolar va hacer sin duda un aliciente para disminuir este tipo de pensamientos.

También llama la atención que en la gráfica 14 podemos observar que 16 mujeres y 9 hombres piensen en matarse diario, por lo que nos permitimos identificar el dato en las preparatorias donde se ubican estos alumnos y se presenta la gráfica 15, donde se encuentran 5 casos en mujeres de la preparatoria de Jojutla y 5 en hombres de la preparatoria 1, sin dejar sin mirar hacia las demás preparatorias que presentan estos casos.

Gráfica 15 Pensé en matarme por sexo y preparatoria



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Específicamente, partimos de que es en la escuela donde los estudiantes se relacionan con el modo en que el adolescente se autovalora (autoestima), así como con el grado en que se siente victimizado por sus iguales, y que estas dos variables tienen una relación significativa con el grado de satisfacción del adolescente con su vida.

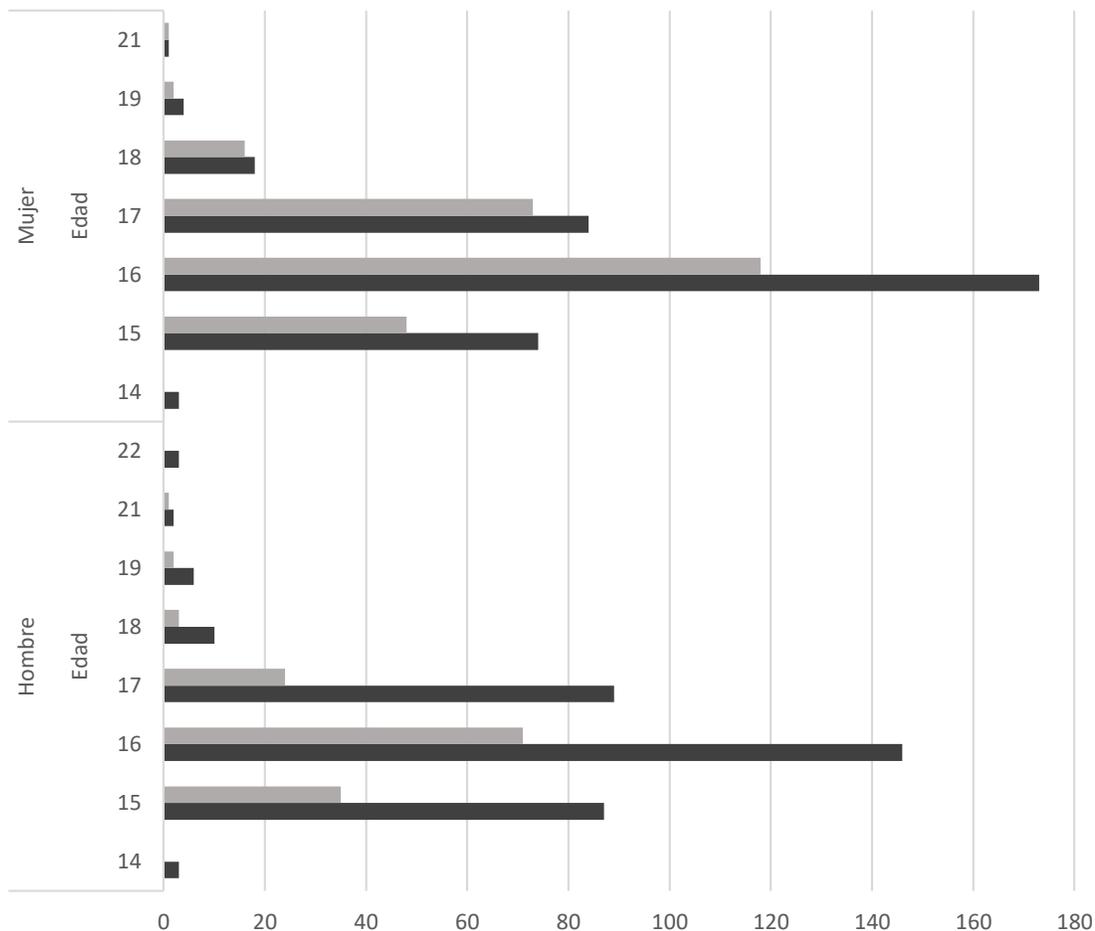
Un hombre o mujer que están en constante interacción con la recepción de burlas, discriminaciones, señalizaciones por parte de las personas que la rodean o con las que “convive” casi a diario, sufre un deterioro en su personalidad y autoestima, que puede llevarlo a un estado de depresión que lo orille a menospreciar su día a día o aún más grave a sentirse insatisfecho con su vida o devolver las ofensas recibidas por sus compañeros o familiares.

La relación satisfacción de vida e idea suicida con ítems de otras variables

Ideación suicida, edad y sexo

Para el siguiente análisis se requirió de la recodificación en un índice general de ideación suicida, por medio del SPSS se sumó cada uno de los reactivos y se llegó a una agrupación general, lo que nos permitió realizar la gráfica 16 por edades y sexo, donde se observa que en el rango de edad de 15 a 17 años presentan un frecuencia alta en cuanto a ideación suicida, sin embargo también se presenta una frecuencia alta (118) en las mujeres con edad de 16 años, mientras que en los hombres de la misma edad, solo se presenta una frecuencia de 71. Llama la atención que la ideación suicida en los varones disminuye a la edad de 18 años, mientras que en las mujeres se prolonga hasta 19 años.

Gráfica 16 Ideación suicida



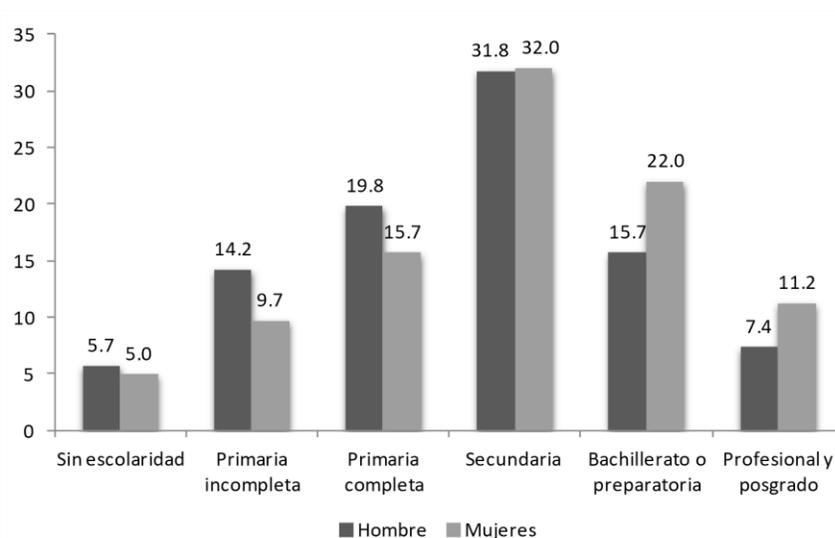
	Hombre								Mujer							
	Edad								Edad							
	14	15	16	17	18	19	21	22	14	15	16	17	18	19	21	
■ Alta Ideación Suicida	0	35	71	24	3	2	1	0	0	48	118	73	16	2	1	
■ Baja Ideación Suicida	3	87	146	89	10	6	2	3	3	74	173	84	18	4	1	

Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

En comparación con estudios por parte del INEGI (2013) podemos observar en la gráfica 15 una de las primeras coincidencias, al mostrar que la mujer es más vulnerable a este tipo de acciones, al presentarnos un despuente

de las mismas en estas edades de nuestros estudiantes y en este nivel de formación, por ello se requiere observar a esta indicador de riesgo y saber el por qué se da este despunte en mujeres en la educación media superior.

Gráfica 17 Distribución porcentual de los suicidios por sexo según nivel escolaridad 2013



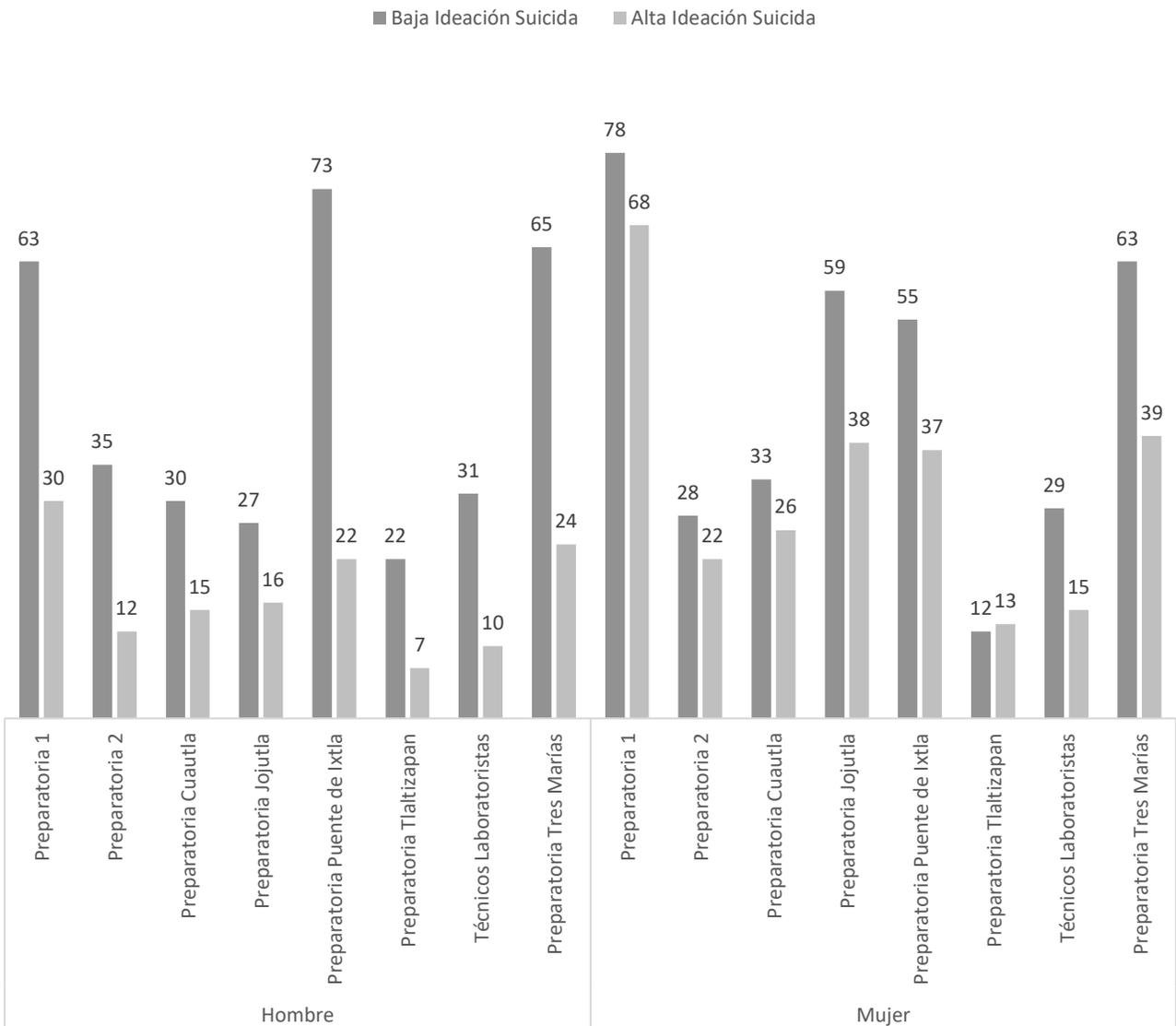
Fuente: INEGI. Estadísticas de mortalidad, 2013. Base de datos

Así, encontramos que las instituciones educativas se encuentran cada vez con mayor número de estudiantes en estas condiciones y, por ello, es importante detectar a tiempo este tipo de pensamientos. Entre los factores importantes que originan estas conductas de depresión o insatisfacción, pueden identificarse los siguientes: el ambiente en el que se desarrollan los individuos, la familia, los pares, la escuela, así como las diferencias individuales (Castro, 2009).

En la gráfica 16 relacionamos las respuestas ante la ideación suicida por preparatorias y observamos un alto índice de participación por parte de las mujeres de la preparatoria #1, ubicada en Cuernavaca con 68 alumnas con alta ideación suicida, seguidas por las mujeres de Tres Marías, Jojutla y Puente de

Ixtla con índice de 39, 38 y 37 respectivamente. Por lo que se refiere a los hombres el mayor índice es 30 y también se presenta en la preparatoria #1 .

Gráfica 18 Ideación suicida por preparatorias



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Por ello el papel de la escuela y la acción o acciones a tomar ante los siguientes resultados por preparatoria y que es prioridad para las autoridades educativas de cada plantel son y serán primordiales para prevención con trabajo

dirigido con los adolescentes ante estos temas del suicidio. Datos que se retomaran en los siguientes apartados para ver su relación con los otros niveles.

VARIABLES PARA EL NIVEL MESOSISTEMA

Este apartado se refiere a las interrelaciones entre los niveles del microsistema y mesosistema los cuales incluyen las siguientes variables: comunicación familiar, nivel de victimización y conducta violenta y la relación que estos tienen con las ideas y pensamientos sobre la vida, por lo que se presentan a continuación los resultados, incorporando un análisis cualitativo sobre las prácticas y significados de los estudiantes ante situaciones de violencia escolar; partiendo de los factores familiares que de acuerdo con, Rodicio–García M.L., Iglesias – Cortizas M.J. (2011), la familia es uno de los factores determinantes para ser considerada como predeterminante ante la conducta de violencia escolar.

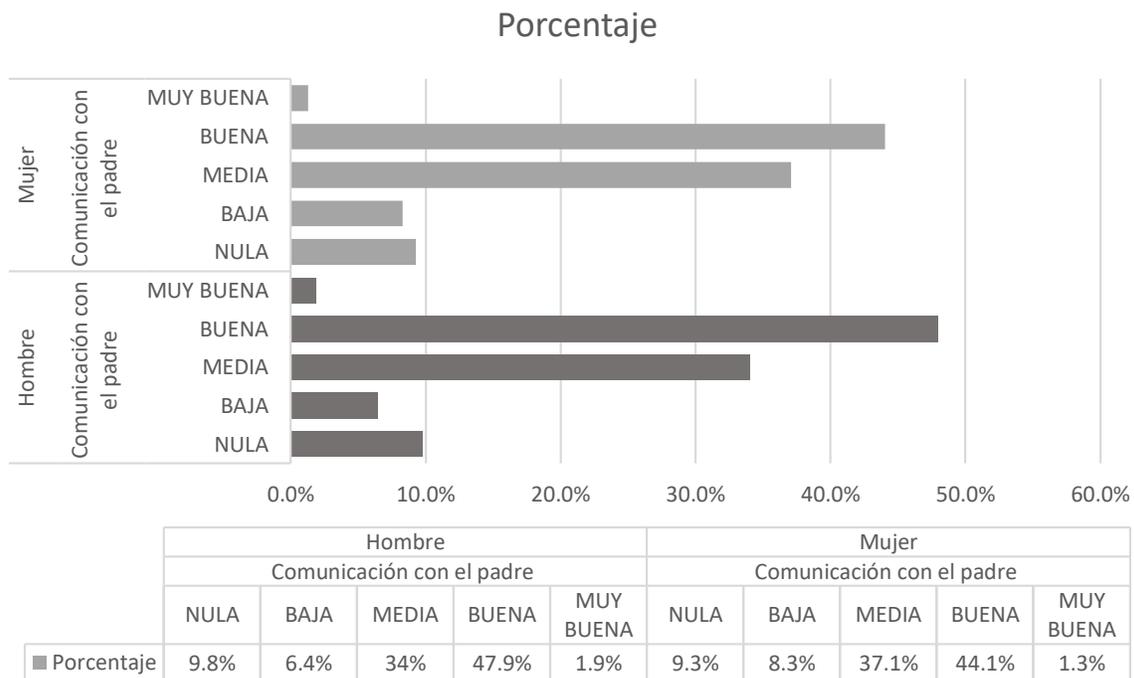
COMUNICACIÓN FAMILIAR

La Escala de Comunicación Padres-Adolescente (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005) se divide en dos, una referida a la comunicación con la madre y otra referida a la comunicación con el padre, diferenciando cinco escalas de comunicación: muy buena, buena, media, baja y nula. La comunicación muy buena y buena hacen referencia a la empatía e incluye ítems como “Puede saber cómo me siento sin preguntármelo”, a la escucha activa “Intenta comprender mi punto de vista” o a la autorrevelación “Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos”, entre otros, que remiten a la noción de una comunicación libre, con intercambio de información y comprensión. La comunicación media se refiere a la falta de respeto y consideración “Me dice cosas que me hacen daño”, mientras que la comunicación poca y nula revela resistencia a compartir

información y la falta de comprensión “No me atrevo a pedirle lo que quiero o deseo”.

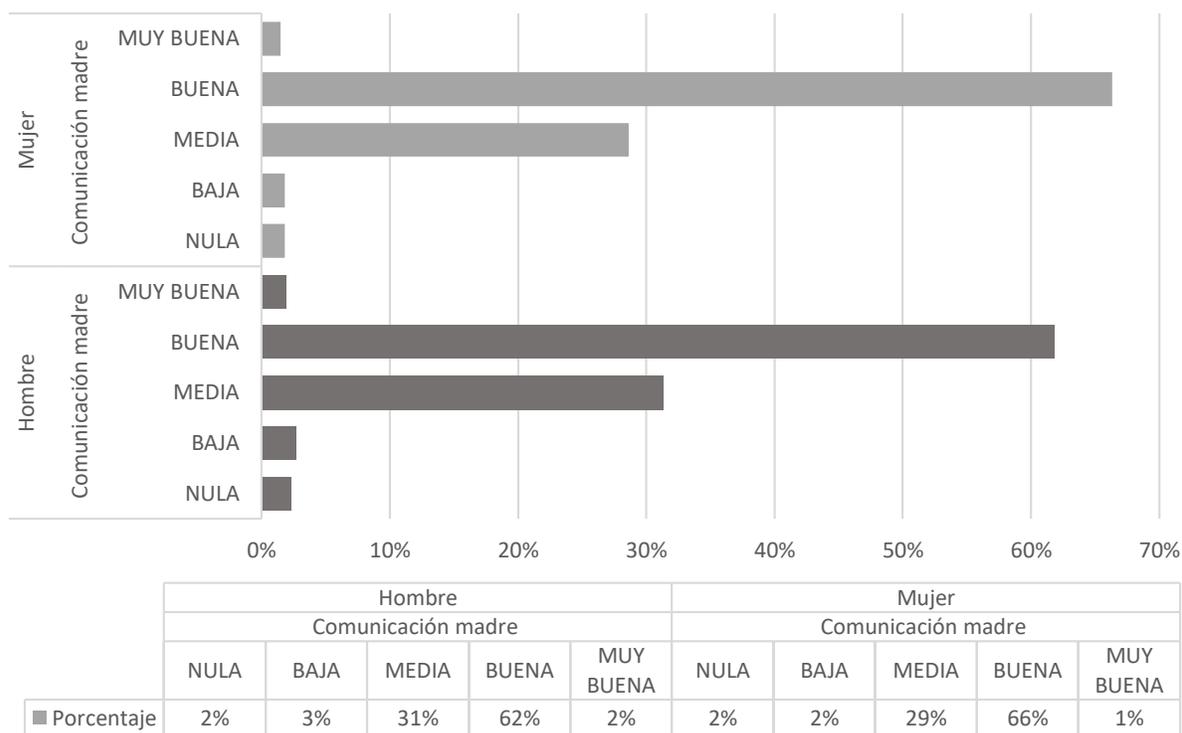
La fiabilidad que ha mostrado esta escala, ha mostrado índices que oscilan entre .64 para padre y .91 para madre en adolescentes españoles; mostrando correlaciones positivas con dimensiones de la autoestima y correlaciones negativas con la sintomatología depresiva (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007). La comunicación abierta con los padres también se ha relacionado con un mejor ajuste psicológico en víctimas de acoso escolar (Cava, 2011).

Gráfica 19 Comunicación con el padre



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Gráfica 20 Comunicación con la madre



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

A partir de estos datos donde podemos observar que el mayor porcentaje se concentra en una buena comunicación tanto con el padre como con la madre y divididos a la vez por sexo. Sin embargo, cuando relacionamos estos resultados ya podemos visualizar otro tipo de comportamiento de nuestros datos, tomando en cuenta los indicadores de comunicación, victimización, ideación suicida y conducta violenta escolar, como a continuación se presenta.

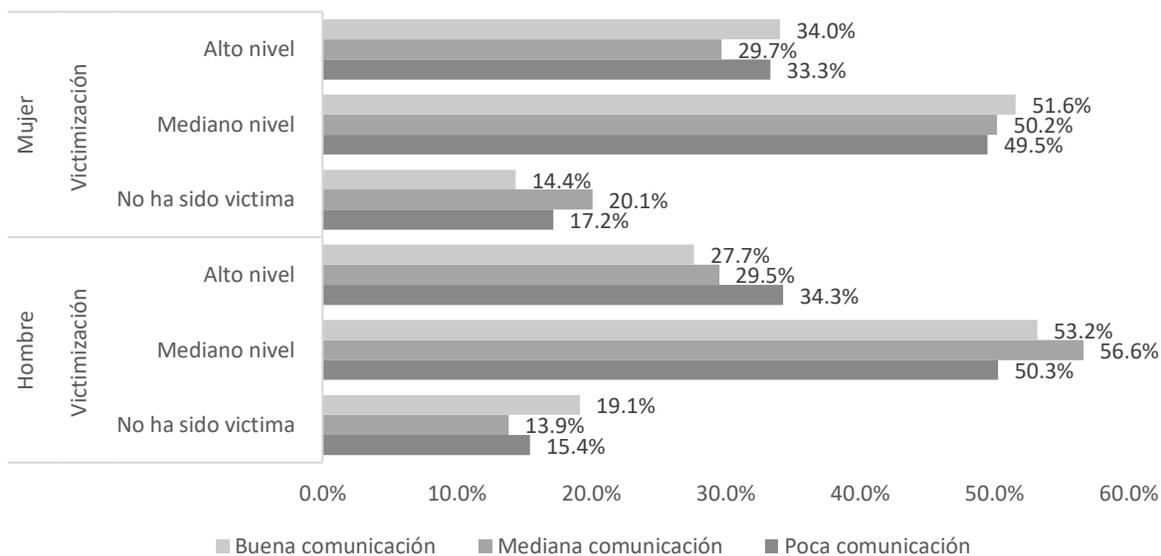
La comunicación con el padre y su impacto en la victimización

Los adolescentes que pertenecen a familias con una mejor comunicación familiar, logran una fuerte vinculación emocional (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005). La dificultad de comunicación que los estudiantes tengan con sus padres se encuentra asociada a la dificultad de comunicación con los amigos, con los maestros, personas de que rodean, al mismo tiempo tienden a tener malestar físico y psicológico. Por ello resulta indispensable contemplar esta variable de la comunicación, la cual puede determinar algunos ambientes familiares, ya que de acuerdo a Maiquez (2004) la falta de comunicación o relaciones distantes pueden favorecer las conductas de riesgo en los adolescentes.

Para presentar los siguientes análisis de agrupamiento de todos los participantes en función de sus niveles de victimización y comunicación con madre y padre, se utilizó el agrupamiento bietápico proporcionado por el software SPSS 20, dicho procedimiento lo que realiza es una agrupación de los datos en niveles como buena, mediana y poca comunicación y en rangos de alto, mediano y no ha sido víctima en lo que respecta a la variable de victimización. .

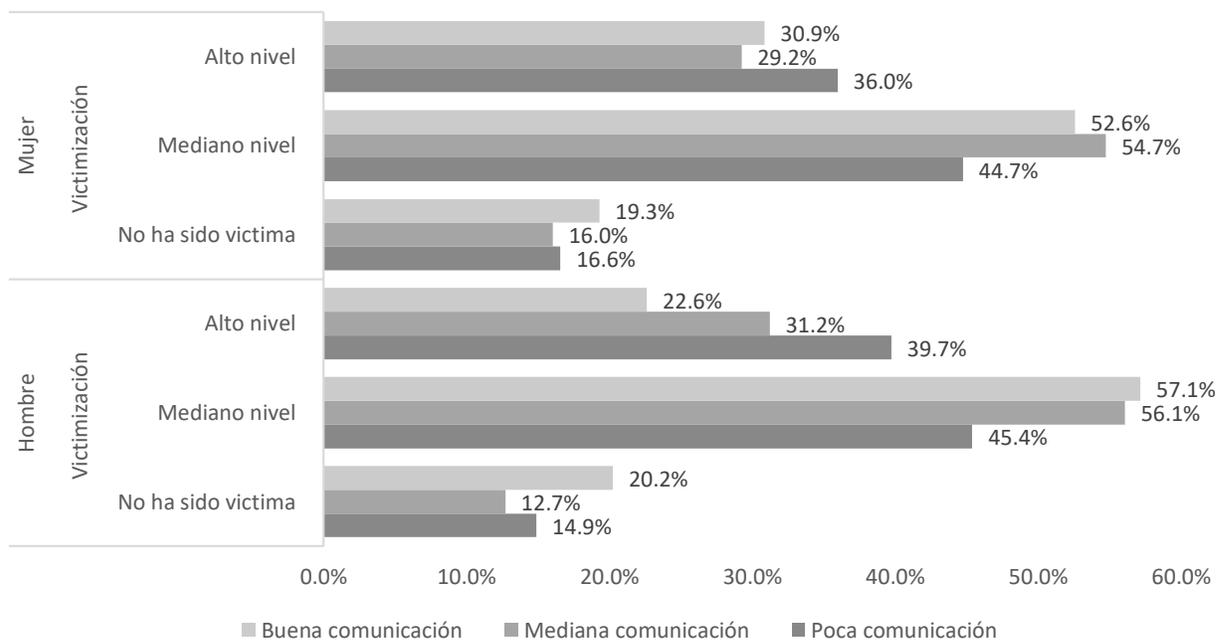
Por ello consideramos realizar las gráficas 21 y 22 que muestre la correlación entre comunicación padre/madre con la victimización presencial y seguir observando el comportamiento de nuestros encuestados ante esta variable. Dando apertura a nuevas investigaciones sobre el concepto de buena comunicación con la madre o con el padre; cuestionando si existe una buena comunicación se presentaran niveles bajos de victimización.

Gráfica 21 Comunicación madre y victimización



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Gráfica 22 Comunicación padre y victimización



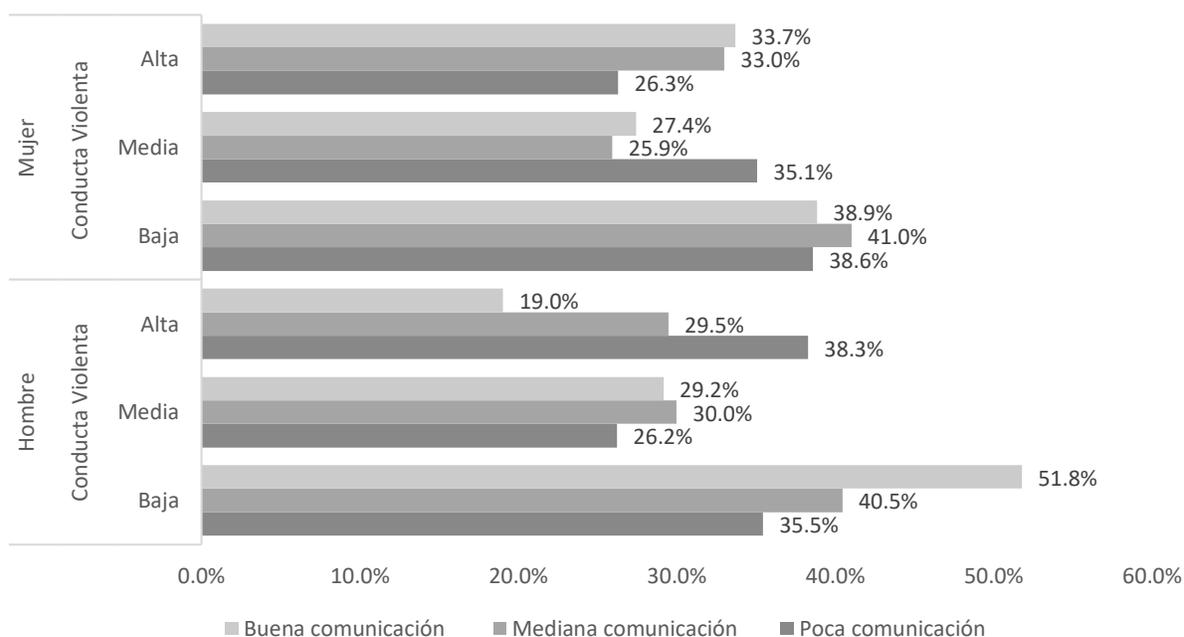
Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

¿Conducta violenta y su relación con la buena comunicación familiar?

En las gráficas 23 y 24 podemos observar la presencia de una conducta violenta escolar alta mayor cuando la comunicación con el padre es poca, así como la comunicación buena no contempla con porcentaje alguno en sus resultados la conducta violenta, mientras que los adolescentes que tienen una buena comunicación con la madre presentan en diferentes niveles de presencia la conducta violenta ya sea baja, media o alta.

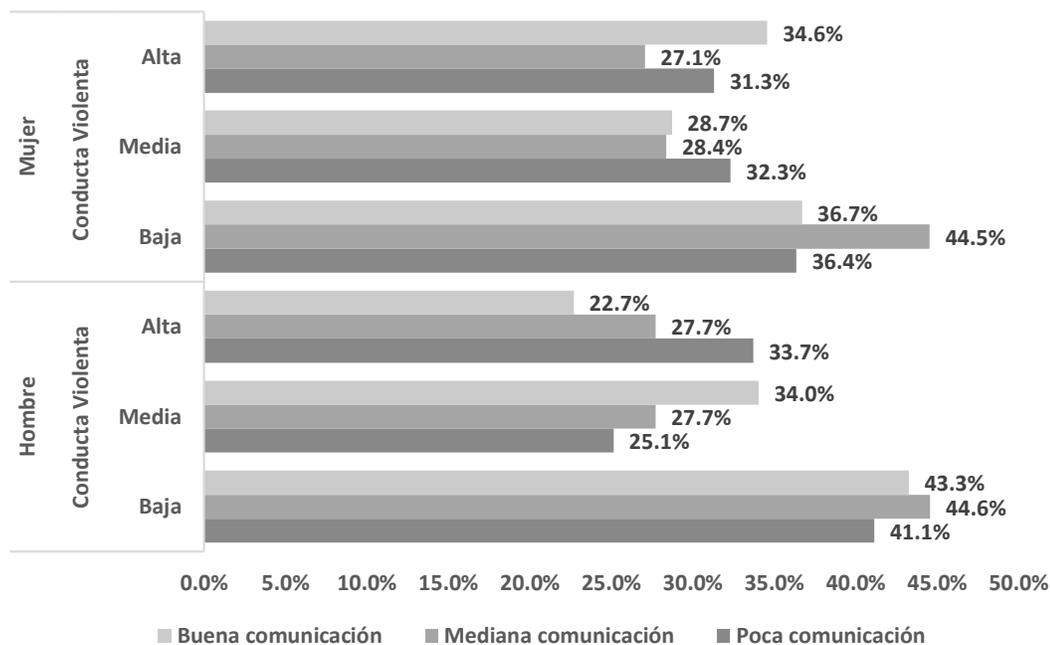
Por lo que podemos decir que el tipo de comunicación con el padre permea en los comportamientos de los adolescentes o es una variable primordial en este grupo de alumnos encuestados.

Gráfica 23 Comunicación con el padre y conducta violenta escolar



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Gráfica 24 Comunicación con la madre y conducta violenta escolar



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

En lo que respecta a la gráfica 24, la comunicación con la madre en relación con la conducta violenta escolar se observa que ambos géneros al contar con una comunicación buena disminuye la alta conducta violenta y presentando también un porcentaje alto en la conducta violenta baja cuando existe una comunicación buena en este caso el hombre con la madre, ya que la mujer puede tener una buena comunicación y a la vez presentar una conducta violenta alta (34.6%).

La importancia de la comunicación familiar ante la ideación suicida

Otra de las variables que se relacionan con la comunicación familiar y que muestran correlaciones positivas con distintas dimensiones de la autoestima negativas de acuerdo a estudios anteriores (Murgui, Musitu y Moreno, 2007); es la ideación suicida donde observamos el comportamiento en las gráficas 25 y 26, de igual forma dividida por comunicación madre y padre.

Se muestran las siguientes correlaciones para estas dos variables, donde observamos que existe una correlación significativa en la mujer y su comunicación con su madre con respecto a la ideación suicida.

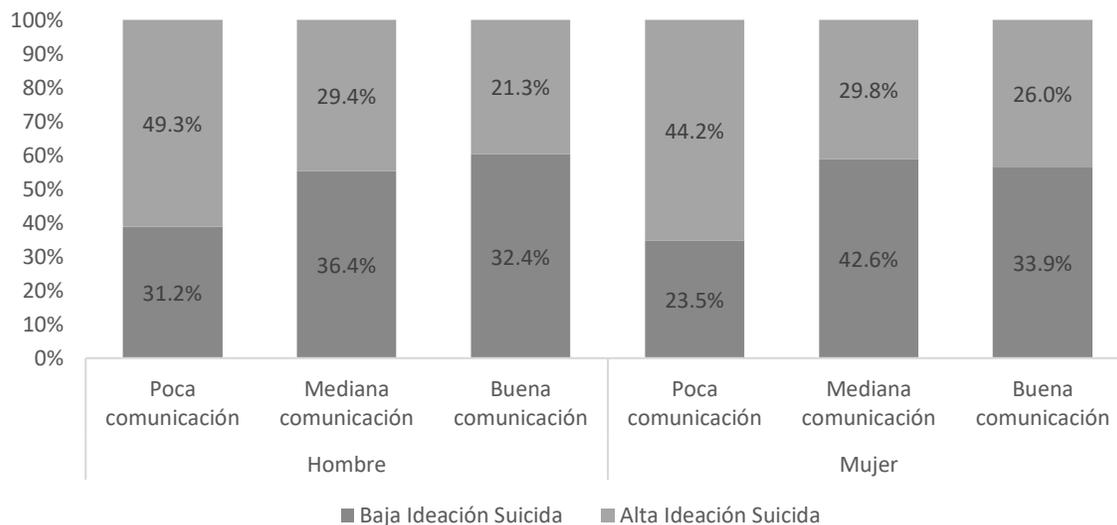
Correlaciones			
Sexo			Ideación Suicida
Hombre	COMUNICACIÓN MADRE (agrupado)	Correlación de Pearson	-.076
		Sig. (bilateral)	.097
		N	482
Mujer	COMUNICACIÓN MADRE (agrupado)	Correlación de Pearson	-.197**
		Sig. (bilateral)	.000
		N	615

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Elaboración propia a partir del programa SPSS

En lo que respecta a la gráfica 25, en ambos (hombre- mujer) casos se encuentra una constante ya que al presentarse poca comunicación con la madre existe un alto porcentaje de ideación suicida (hombre 49.3% y mujeres 44.2%) lo que disminuye considerablemente cuando hay buena comunicación (hombres 21.3% y mujeres . 26%). Lo que nos demuestra el papel esencial que juega la familia y la comunicación en el adolescente “considerados como factor protector para evitar que los jóvenes se involucren en diversas conductas de riesgo, entre ellas el suicidio (Pérez, Uribe, Vianchá, Bahamón, Verdugo & Ochoa, 2013)”.

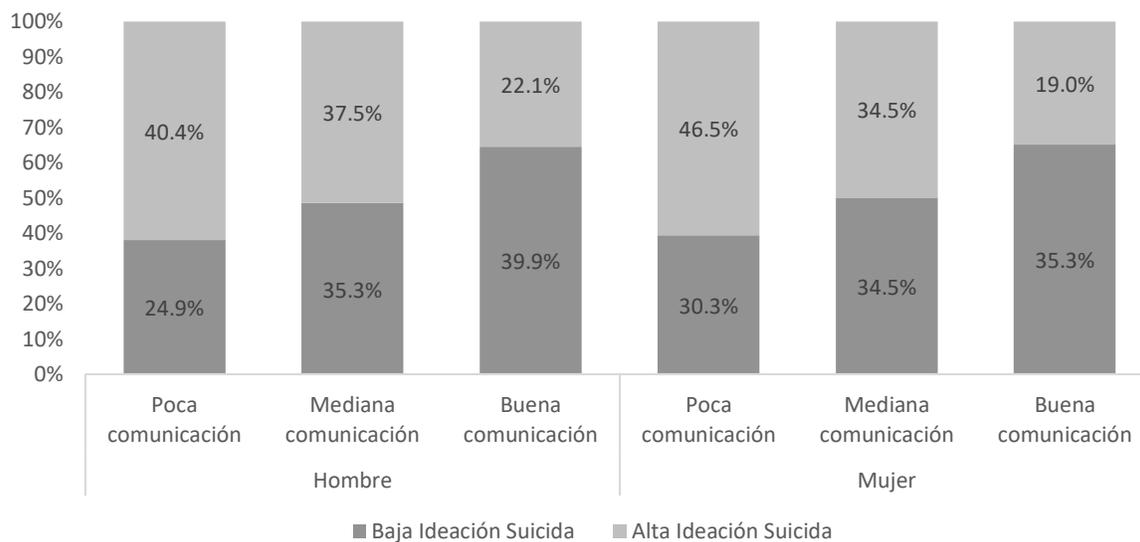
Gráfica 25 Comunicación con la madre en relación a la ideación suicida



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

En lo que respecta a la comunicación con el padre (gráfica 26) observamos el mismo comportamiento, es decir, a poca comunicación una alta ideación suicida lo que disminuye cuando hay una buena comunicación.

Gráfica 26 Comunicación con el padre en relación a la ideación suicida



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

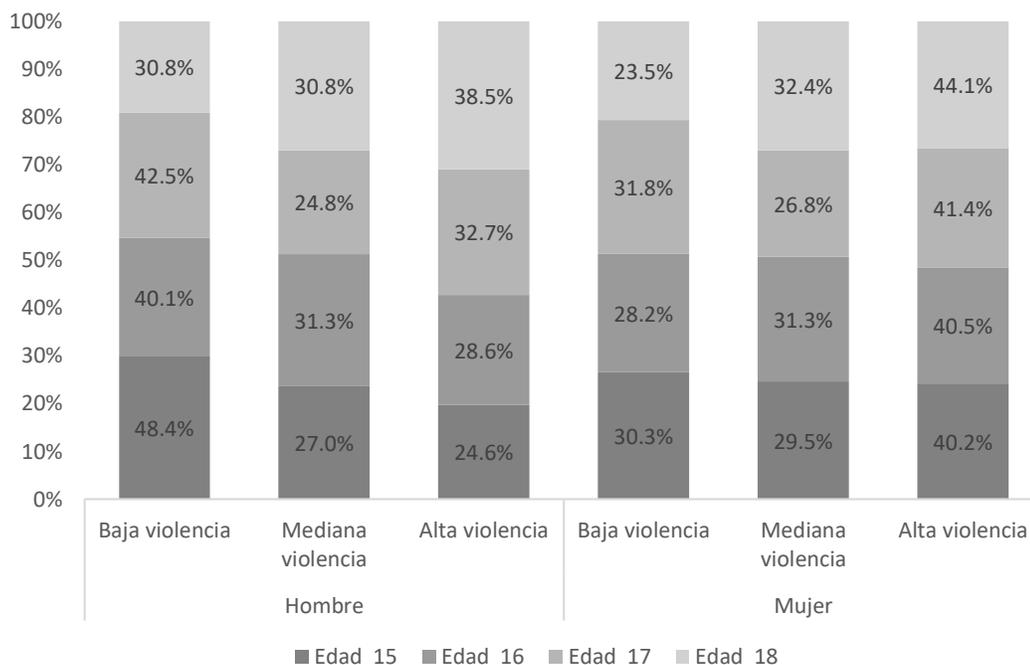
Conducta violenta escolar (CVE)

Se puede clasificar la conducta violenta escolar como manifiesta y relacional (Little et al., 2003), adaptado al español por Estévez (2005). La escala se compone por 25 ítems que valoran las conductas violentas, respondiendo a una escala tipo Likert desde 1 “Nunca” a 4 “Siempre”. La agresión relacional no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima, y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores, etc.).

Para la agresión manifiesta se tomaran en cuenta los ítems : 1,3,7,8. 9, 11,13, 14,15,19, 20, 21 y 25 y para la agresión relacional se contemplaron los siguientes: 2,4,5,6, 10, 12, 16, 17, 18, 22, 23, y 24, de acuerdo a la clasificación del grupo lisis (Estévez,2005).

En estudios anteriores se han observado correlaciones positivas en conductas negativas hacia insatisfacción con la vida; en dichos resultados “la agresión manifiesta y relacional parecen diferir según sexos, en el sentido de que los chicos utilizan con mayor frecuencia ciertos tipos de agresión manifiesta y las chicas ciertos tipos de agresión relacional ”(Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

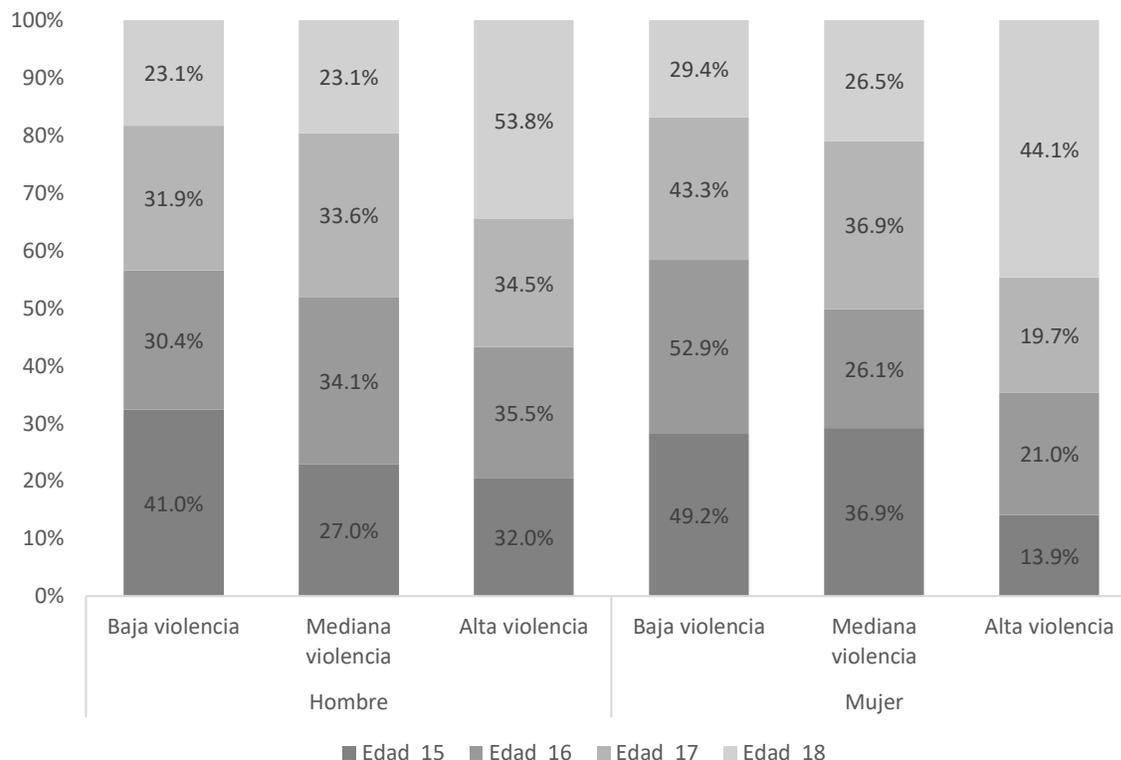
Gráfica 27 Conducta violenta relacional



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Utilizamos la Escala de Conducta Agresiva Manifiesta de igual forma mide con 12 ítems y con un rango de respuesta de 1 -muy en desacuerdo- a 4 -muy de acuerdo- dimensiones que implican agresión física o verbal sin mediar un estímulo desencadenante de la agresión. La agresión manifiesta se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).

Gráfica 28 Conducta violenta manifiesta



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Al analizar los datos por edad y sexo de acuerdo a las gráficas 27 y 28, uno de los indicadores que sobresalen a primera vista son los porcentajes tan variados en el nivel de alta violencia relacional, las mujeres se presentan con altos porcentajes en las diferentes edades, cabe mencionar que se quitaron las edades de 14, 19 y 20 años por no ser una muestra representativa para esta escala, llegando a coincidir con estudios antes mencionados sobre el tipo de agresión diferenciada de acuerdo al sexo; en lo que respecta al tipo de violencia manifiesta se invierten los datos ya que son ahora los hombres los que tienen los mayores porcentajes en el nivel de alta violencia con 32%, 35.5%, 34.5% y hasta 53.8% de acuerdo a la edad.

Conducta violenta escolar / nivel de victimización

La escala de victimización tiene correlaciones con medidas de ansiedad, sintomatología depresiva, estrés percibido, sentimiento de soledad, comunicación familiar negativa y expectativas negativas del profesor (Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez et al. 2009). Se muestra un análisis general de la escala victimización y posterior el nivel de presencia en comparativa con la conducta violenta escolar que en cada preparatoria se proyecta a través de las respuestas de los mismos estudiantes. La segmentación realizada por este procedimiento identifica dos grandes grupos de adolescentes con alta victimización, (entre los 30% y 32% para hombres y mujeres respectivamente), y media victimización (pasando el 50% para ambos grupos) por lo que podemos decir que la mayoría de los adolescentes ha sido víctima de algún tipo de abuso en la escuela y un grupo reducido de baja victimización, es decir no ha sido víctima de algún tipo de abuso (16 % y 17.4 % para hombres y mujeres), (Ver Gráfico 29).

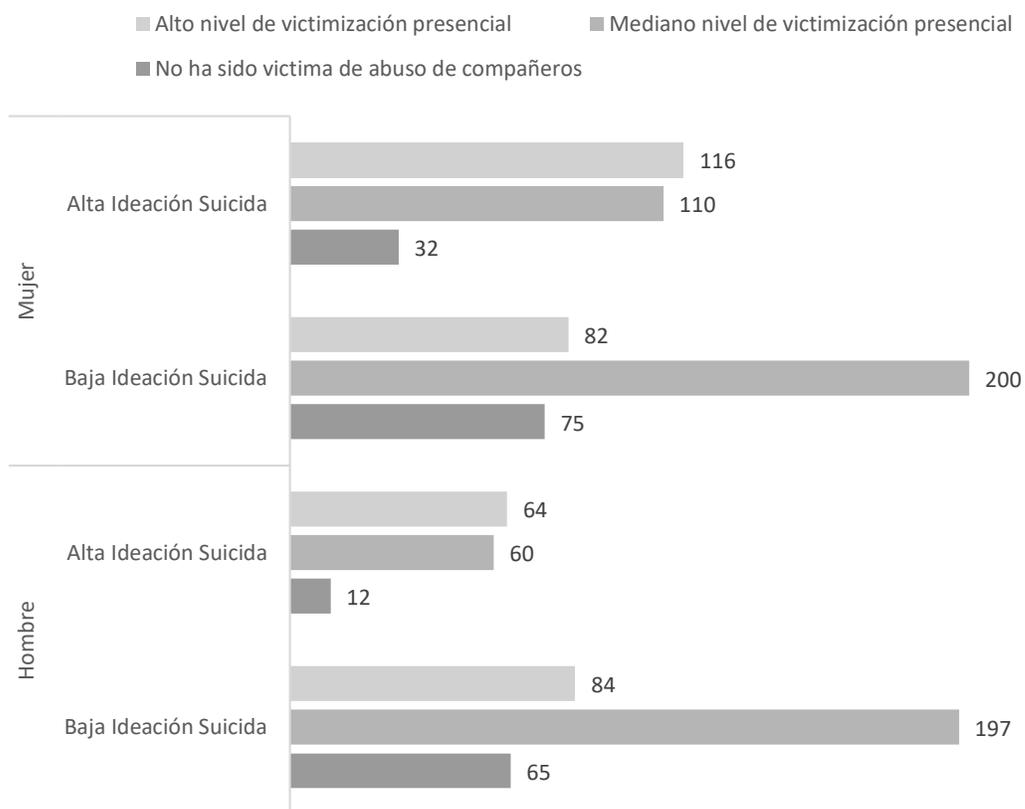
Gráfica 29 Nivel de victimización



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Al hablar de nivel de victimización nos referimos a aquel o aquellos alumnos que han pasado por momentos que marcaron su vida en aspectos como la depresión, la insatisfacción hacia la vida, entre otros aspectos negativos. Por ello realizamos un correlación entre la ideación suicida y la victimización presencial, obteniendo que es significativa al nivel 0,01 (bilateral) para ambos sexos, presentado en la siguiente gráfica 30.

GRÁFICA 30 IDEACIÓN SUICIDA/ VICTIMIZACIÓN



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Observando que en hombres y mujeres si hay una correspondiente ya que hay un alto nivel de victimización presencial con una alta ideación suicida; lo que nos lleva a una relación con la interacción del alumno(a) en la escuela y su estado de ánimo ya sea negativa como en este caso (la idea del suicidio) o

positiva con las relaciones que establece con la escuela y sus compañeros o maestros.

Prácticas y significados, un análisis cualitativo

¿Por qué crees que te molestan?

Uno de los análisis cualitativos que se lograron hacer con este estudio, fue a partir de las preguntas abiertas que nos permiten ver de manera directa por parte de los estudiantes los significados y las prácticas que conllevan a los estudiantes a vivir y enfrentar la violencia escolar.

Con la pregunta ¿por qué crees que te molestan?; donde los estudiantes contestaban de manera anónima si los habían molestado y por qué; lo que nos llevó a una relación a partir de la tipología presentada por Oñate y Piñuel (2007) con sus 8 categorías de la violencia escolar, y presentamos las tablas 6 y 7 divididas por género. Además se tomó en cuenta los dos tipos de conducta violenta; la conducta violenta manifiesta y la relacional, recordando que la manifiesta esta inclinada a acciones violentas que implican agresión física o verbal y en lo que respecta a la conducta violenta manifiesta se refiere a acciones que afecten las relaciones o permanencia en un grupo. Donde se reagruparon las respuestas en estos dos tipos de violencia por ser nuestra línea a seguir en la escala utilizada.

Tabla 6 ¿ Por qué crees que te molestan? (hombres)

		HOMBRES
Conducta Violenta relacional	Hostigamiento	<ul style="list-style-type: none"> • No entiendo por qué comenzó a acosarme • Para fastidiarme • Para molestarme claro • Por malos entendidos • Por ser un poco llevado
	Intimidación	<ul style="list-style-type: none"> • Porque lo permití y cuando ya vi más en serio me asuste • Solo lo hace la chica para molestarme
	Bloqueo social	<ul style="list-style-type: none"> • Porque soy muy cariñoso con todos y luego unas chavas quieren ser mis novias y el chavo que la quiere se enoja • Por burlarme de otra persona, pero a todos nos han insultado, así como nosotros hemos insultado
	Exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> • Creo que tiene que ver por mi orientación sexual • Por mi complexión física • Por no ser igual que ellos. Soy muy tranquilo y paciente, algunas personas quizá les molesta eso de mi • Porque talvez he tenido un punto de vista diferente a ellos o por alguna otra cuestión como el hecho de que simple y sencillamente les caigo mal • Soy un poco diferente en mi pensar, por ello difiero de sus opiniones y como en ese caso me ocasionó un conflicto
	Manipulación social	<ul style="list-style-type: none"> • Por comentarios de futbol y la demás gente es cerrada que no acepta opiniones de los demás • Porque a mi mejor amigo le gusta molestar
Conducta Violenta Manifiesta	Coacción	<ul style="list-style-type: none"> • Por envidia • Porque no saben hacer otra cosa más que molestar
	Agresión	<ul style="list-style-type: none"> • Porque quieren descargar el odio que tienen hacia mi conmigo mismo • Porque me odian • Que me tenían coraje
	Amenazas	<ul style="list-style-type: none"> • Por venganza de mi exnovia
	Otras respuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Así nos llevamos todos mis amigos • La verdad, yo no sé, yo solo vivo mi vida un paso a la vez • Por el relajo • Por juego • Porque yo soy el que deja que lo hagan • Porque no saben ni a quién molestar • Por una broma. • Porque así son los del colegio, ¡chaval!

Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

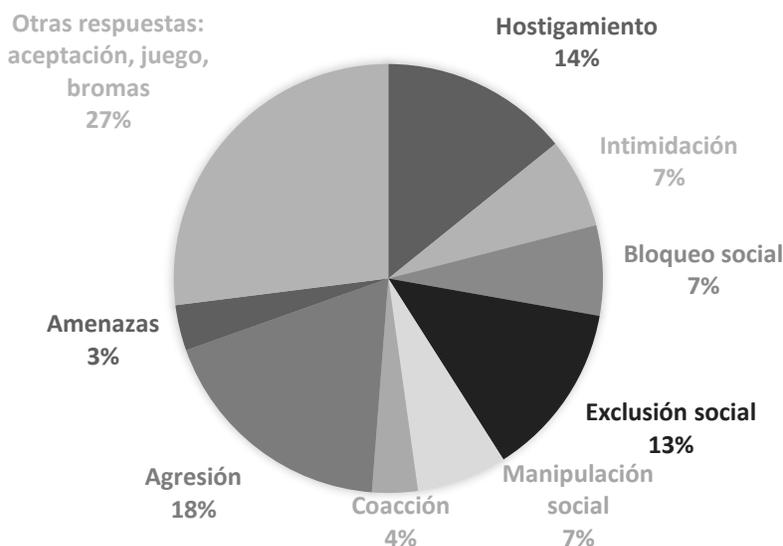
Tabla 7 ¿ por qué crees que te molestan? (mujeres)

MUJERES		
Conducta Violenta relacional	Hostigamiento	<ul style="list-style-type: none"> • No sé solo quieren fastidiar y ver que eres capaz • Porque hay personas que no están contentas con su vida y quieren afectar a los demás • Por rumores cosas que no son ciertas • Porque soy muy poco paciente y amenaza de la misma forma en que lo hacen conmigo
	Intimidación	<ul style="list-style-type: none"> • Malos entendidos • Por lo mismo de que soy muy tranquila, en sí no me gustan los problemas y es muy difícil enojarme, muchos lo hacen solo para verme enojada • Porque a veces es por envidia • Yo creí que no solo a mí, hay muchas personas que solo buscan dañar a las personas sin que les haya hecho nada.
	Bloqueo social	<ul style="list-style-type: none"> • Dañaron mi autoestima ahora soy débil • No lo sé, siento que a nadie le agrado como persona • Porque no les agrado a la mayoría
	Exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias económicas • Por mi religión principalmente • Porque a veces no me quieren ver feliz • Por un examen de matemáticas, por mis calificaciones • Porque soy de bajos recursos, mi físico, y mi forma de vestir • Porque soy lesbiana • Tal vez porque en el salón en que iba no tenía muchos amigos. • Tal vez porque sacaba buenas calificaciones y querían ser igual a mi <p>tienen envidia</p>
	Manipulación social	<ul style="list-style-type: none"> • A una compañera le pasó y amenazó con cachetear a los demás porque su mamá le dijo, su mamá la amenazó con pegarles si no pegaba ella. • A lo mejor me lo merecía • Por celos • Por confiar en gente que primero me juzgó
Conducta Violenta Masificada	Coacción	<ul style="list-style-type: none"> • En ocasiones por que me lo busco • Porque yo tengo la culpa por involucrarme con ellos
	Agresión	<ul style="list-style-type: none"> • No sé, pienso que buscan desquitar algo y por eso lo hacen
	Amenazas	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que pasa es que la actual novia de mi ex novio me llamaba... Era una chismosa • Tal vez por juego, para molestar, venganza
	Otras respuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Así es la vida quizá • Así nos llevamos • Por malos entendidos • Por personas que no conozco, quieren molestar • Pues todo pasa por algo y desde mi punto son pruebas que Dios pone a sus mejores guerreros. • Supongo que esa persona se siente inferior • Supongo que soy vulnerable

Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Posteriormente en la gráfica 31 realizamos una concentración porcentual de cada categoría de acuerdo a la tipología de la tabla 6, realizado a partir de las veces mencionadas y el total de participaciones en estas preguntas de los encuestados. Comparando el comportamiento de hombre y mujeres además de un comparativo con las mismas categorías de Oñate y Piñuel (2007) de un estudio realizado en el 2006 con 1700 estudiantes secundarios de colegios de la provincia de Buenos Aires, presentado en el capítulo, categorías de la violencia.

Gráfica 31 categorías de violencia escolar (hombres)



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

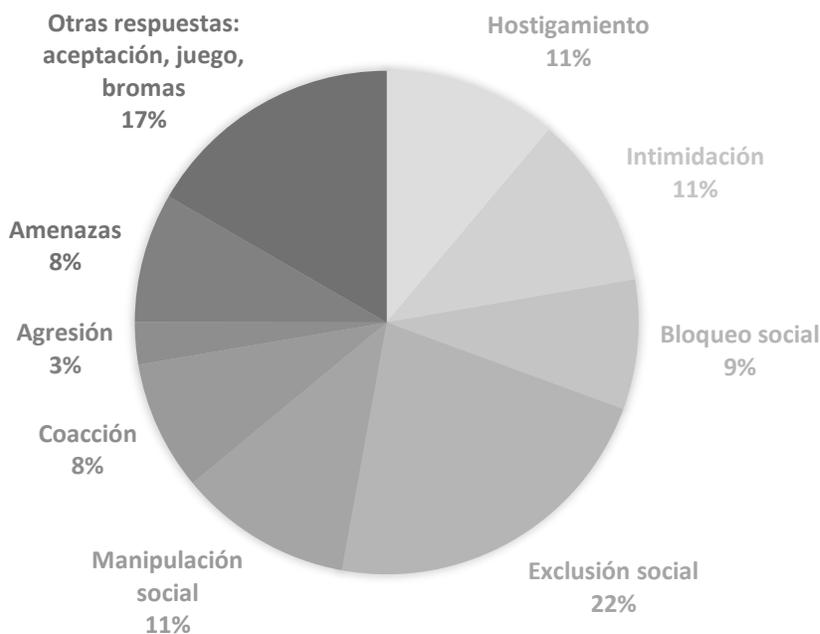
Analizando las respuestas podemos notar que los hombres consideran ser molestados porque es una forma de interacción, manejando respuestas como: es juego, así nos llevamos, por el relajo, por ser llevados, por broma, etc. Otros sin embargo si mencionaron su físico, orientación sexual, relaciones amorosas, formas de pensar diferentes, por qué lo permiten, entre otras.

En cambio, con las mujeres podemos observar (gráfica 32) la constante de envidia, que sí bien no lo repetí para evitar saturación de datos si se mencionó varias veces por parte de las chicas, presentando también la vulnerabilidad

mencionando estar débil y disponibles para ser molestadas por el físico, la condición económica, ir bien en las materias, religión, orientación sexual, entre otros y en ocasiones culpándose por permitir ser molestada o violentada.

Los hombres y mujeres de las escuelas encuestadas, manifiestan un nivel muy similar en el ámbito de la violencia verbal, ambos utilizan los insultos, las ofensas verbales, apodosos ofensivos o denigrantes por su condición económica, sexual, religiosa, entre otras. Si bien, la violencia física se menciona en algunas ocasiones, no es predominante en sus respuestas.

Gráfica 32 Cateoirías de la violencia escolar (mujeres)



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

En lo que respecta a las gráficas 31 y 32 observamos una constante ya identificada en el análisis cuantitativo en lo que se refiere al tipo de conducta violenta y la diferencia entre los sexos, mientras las mujeres presentan un porcentaje mayor en exclusión social 22% (violencia relacional) en los hombre se presenta un porcentaje del 27% en respuestas donde consideran que es un

huego, broma, o es normal, seguido por el 18% en agresión (violencia manifiesta) en comparación con la mujer que solo presenta el 3%.

Prácticas de los encuestados ante la violencia escolar

Continuando con este análisis cualitativo y para visualizar y dar a conocer las prácticas que los estudiantes realizan para enfrentarse a la violencia escolar entre sus compañeros. Presentamos las siguientes tablas que responden a la clasificación de la pregunta ¿Qué haces si te molestan de manera constante?, de igual forma que la anterior dividida por género.

Tabla 8 ¿ Qué haces si te molestan de manera constante? (mujeres)

Mujeres	
Los enfrente o hable con él, ella o ellos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aclarando el problema, hablando con la persona ✓ Cambiando mi contraseña y explicándoles lo sucedido a los ofendidos ✓ Golpearlos ✓ Hablando con las personas ✓ Hablando. ✓ Si, hablé con ella. ✓ Sí, hablé con la madre de la chava ✓ Sí, hice lo correspondiente ✓ Insultarlos ✓ Investigar bien y denunciar ✓ Solo le reclamé ✓ Solo me sucedió una vez ✓ Solo no hacer caso, pero tomar precauciones como saber a quién le cuentas ✓ Traté de solucionarlo hablando, pero no se pudo, casi recurro a los golpes, pero jamás pasó. ✓ Me salí del grupo y cambié de escuela ✓ nos enojamos ✓ Nunca deje que los rumores o chismes me afectaran, le contesté los mensajes pero sigue igual

<p>Pedí apoyo a un adulto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acusé a la persona y no lo volvió a hacer ✓ Hablando con mi mamá ✓ Hablar con mis padres ✓ Le dije a un profesor en la secundaria, pero dijo que se trataba de un juego de adolescente ✓ Le pedimos a su novio que hablara con ella ✓ Mi familia habló con él ✓ No hablándole más a esa persona ✓ No hice nada, solo se calmaron las cosas ✓ No me ha pasado ✓ No nunca, de hecho, nadie lo sabe solo las que veían lo que me hacían y unos amigos ✓ No solo platicar con mi mama
<p>Ignorar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No le doy mucha importancia ✓ No, porque me dio miedito y así. ✓ Nunca hice nada ✓ No seguirles el juego ✓ Cancelar cuentas ✓ En realidad, pensé en decirles algo, pero por alguna razón no lo hice. ✓ Ignorando ✓ Todo siguió igual ✓ Bloqueándolos de mis contactos ✓ bloqueando mi face y no contestando ✓ Solo ignoré sus comentarios ✓ Sólo la ignoraba ✓ Los critico por el género de música y ellos a mí, tratar de ignorarlos ✓ Soy algo tímida y no sabría que decirles

Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Tabla 9 ¿ Qué haces si te molestan de manera constante? (hombres)

	¿Qué haces si te molestan de manera constante?
	Hombres
Los enfrente o hable con él, ella o ellos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le hago burla y envío fotos ofensivas ✓ Hablando, pero no he llegado a buenos acuerdos. ✓ Hablar con él y solucionarlo ✓ I am take a photos. ✓ Intenté hablar con él, pero no funcionó y siguió molestando así que lo “golpié” y me dejo de molestar ✓ No dejé que sucediera ✓ No hablarles ✓ Sí, pero no he logrado nada ✓ No lo pude solucionar ✓ No me deje llevar por lo que me decían
Pedí apoyo a un adulto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pues hablando con alguien cercano ✓ Diciéndole a mis padres lo que sucede y pedir ayuda
Ignorar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No, siempre ha sido anónimo ✓ Si bloquearlos ✓ Simplemente “bloqué” a las personas. ✓ Solo les doy una oportunidad ✓ Sólo lo ignoré. ✓ Bloqueando a los extraños ✓ No hice nada ✓ No hice nada malo ni bueno solo disfruten así lo hacen molestarse ✓ No me gusta hacer eso. ✓ No me ha pasado ✓ No me ha pasado ✓ No me pasó ✓ No puedo, ya que son anónimos en Ask ✓ No recuerdo.

Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Como podemos observar existe una gran diferencia entre las prácticas de las mujeres y los hombres, entendiendo por prácticas aquellas formas de actuar ante algún hecho que hayan vivido con sus compañeros. Enfatizando en la

categoría de pedir ayuda donde se observa que el hombre se inclina más a ignorarlo o enfrentarlo pero casi nunca a pedir apoyo. Mientras que las mujeres muestran una diversidad de reacciones, mostrando una diferencia notoria en el apartado de pedir apoyo a un adulto, ya que solicitan esta ayuda a familiares, a sus mismos compañeros y a sus profesores. Por otro lado una similitud entre ambos es las respuestas de los que lo enfrentan ya que inician con un intento de comunicación con el otro y si no lo evitan o llegan a los golpes e insultos.

Variables para el nivel macrosistema

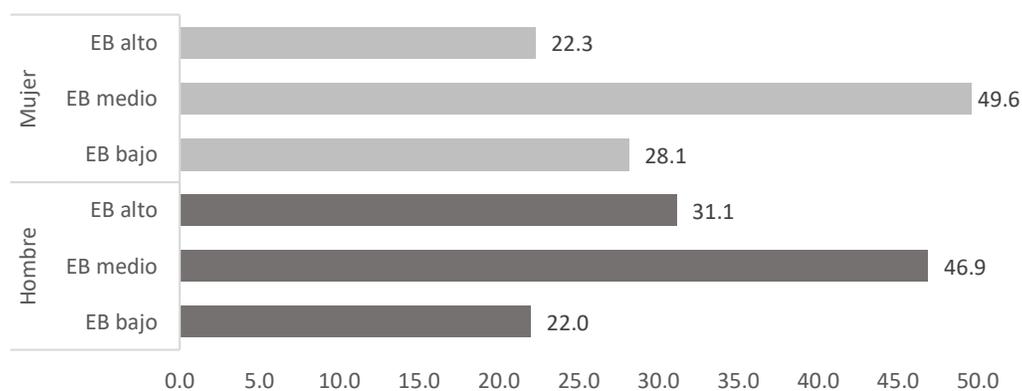
Se refiere a los entornos sociales en los que la persona no participa activamente, sin embargo, sí se viven hechos que marcan el actuar de cada generación, por ejemplo, su colonia y el entorno escolar (maestros, autoridades, espacios, etc). Partiremos de la premisa de los factores sociales (Rodicio–García M.L., Iglesias – Cortizas M.J.2011), anteriormente expuestos en el capítulo 3. Para ello el análisis a las respuestas sobre la percepción de su colonia y la percepción que tienen los orientadores sobre cada uno de sus alumnos.

Percepción de su colonia

Se utilizó la escala de barrio para medir la percepción que los adolescentes tienen de diferentes factores del vecindario en el que residen y que de acuerdo a diferentes autores ya analizados pueden promover su ajuste y desarrollo psicológico. La estructura de la escala consta de tres dimensiones: escala de barrio baja, medio y alta. Donde una escala baja es una percepción negativa e insegura de su comunidad; media es una percepción poco integrada a lo que sucede en su comunidad y alta se puntúan los reactivos que tienen que ver con la seguridad y apego que tiene con la población y espacio donde vive.

Se puede observar una constante en la escala de barrio medio que conlleva a mostrar una relación poco integrada a lo que sucede en su comunidad. Mientras que en la escala de barrio bajo (poca relación con la comunidad) tiene un mayor porcentaje las mujeres (28,1%) en comparación con el hombre que es mayor en la escala de barrio alto (mayor relación con el barrio) por lo que podemos observar una mayor interacción del hombre en su colonia que la mujer, en aspectos como la relación con las personas mayores de su colonia, lugares para reunirse con amigos, actividades para jóvenes en las que participan, entre otras.

Gráfica 33 Percepción de la colonia



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Se realizó una agrupación de datos para generar una tabla global donde se consideró pertinente hacerlo por los 25 municipios de donde provienen los alumnos, ya que, a pesar de estar concentrados en un municipio por cada preparatoria encuestada, hay alumnos que viven en otro municipio y en el caso de la prepa de Tres Marías hay alumnos que provienen de otro estado. Es indispensable hacer esta concentración de datos con los municipios que se encuentran en el corredor de la violencia.

Tabla 10 Conducta violenta escolar por municipios de origen

		Conducta Violeta			Total
		CVE baja	CVE media	CVE alta	
Municipio	Amacuzac	16	16	10	42
	Atlatlahucan	0	1	0	1
	Ayala	3	4	5	12
	Coatlán del Río	2	0	1	3
	Cuatla	28	26	20	74
	Cuernavaca	86	83	83	252
	Emiliano Zapata	3	5	9	17
	Huitzilac	75	40	49	164
	Jiutepec	34	25	26	85
	Jojutla	32	21	18	71
	Mazatepec	1	0	0	1
	Miacatlán	0	2	0	2
	Puente de Ixtla	72	27	35	134
	Temixco	8	7	11	26
	Tepoztlán	6	7	4	17
	Tetecala	1	2	1	4
	Tetela del Volcán	0	1	0	1
	Tlaltizapán	28	16	16	60
	Tlaquiltenango	9	8	7	24
	Tlayacapan	0	2	1	3
	Totolapan	0	0	1	1
	Xochitepec	5	3	7	15
	Yautepec	8	4	3	15
	Yecapixtla	5	1	3	9
	Zacatepec	10	7	4	21
	Otro	23	17	16	56
	Total	455	325	330	1110
 Municipios donde se localizan las preparatorias encuestadas					

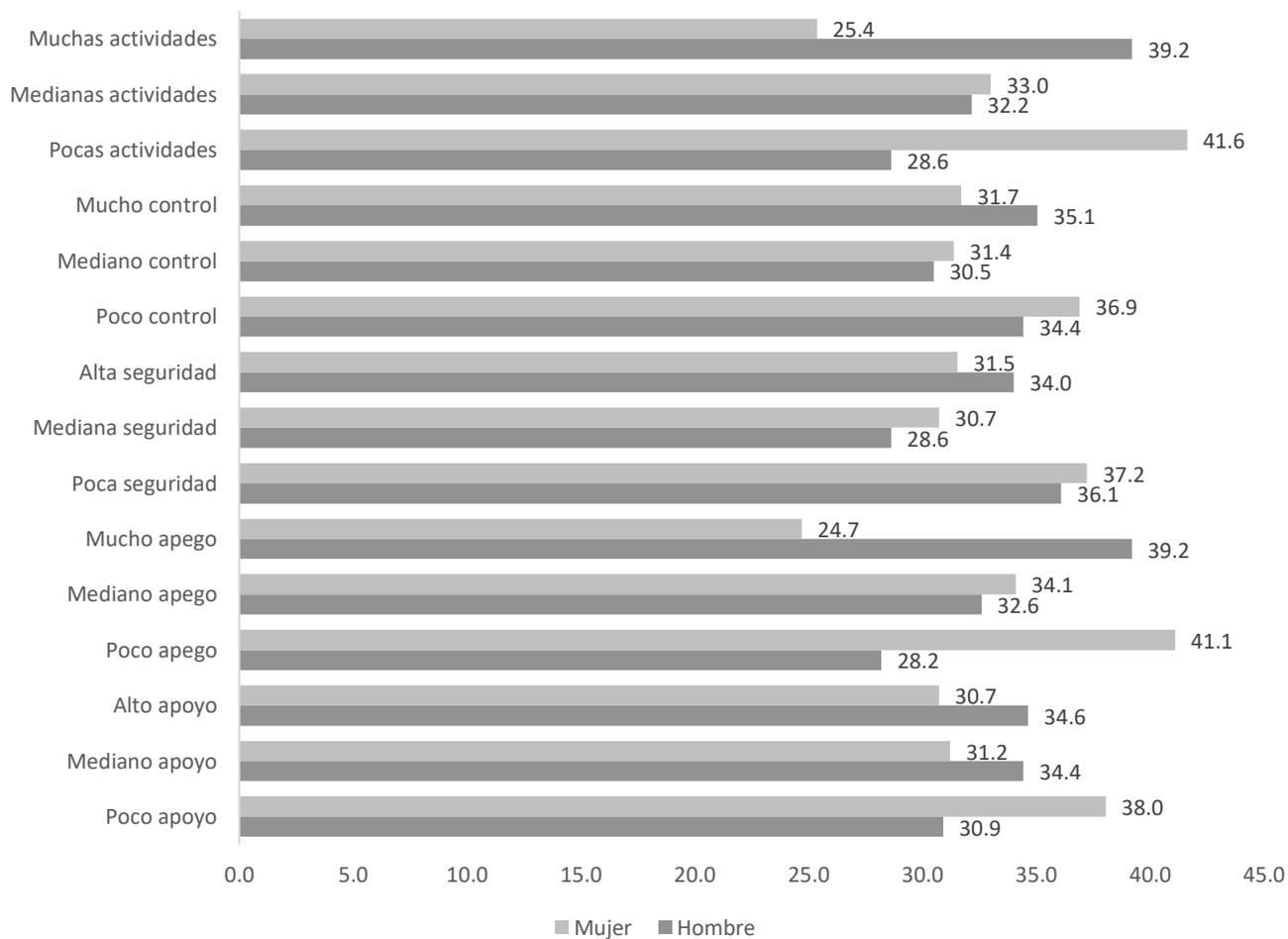
Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

La escala de medición del instrumento sobre la evaluación de los activos del barrio (ver anexos) de acuerdo al grupo lisis (2012) el cual consta de 22 ítems y se dividen en 5 categorías:

- Apoyo y empoderamiento de la juventud:(ítems: 1 2 3 5 10 16)
- Apego al Barrio:(ítems: 4 7 8 9)
- Seguridad del barrio:(ítems: 11 13 14 21)
- Control social:(ítems: 6 15 17 18)
- Actividades para jóvenes:(ítems: 12 19 20 22)

Donde de manera general podemos observar lo siguiente en cada una de las categorías antes mencionadas:

Gráfica 34 Activos del barrio



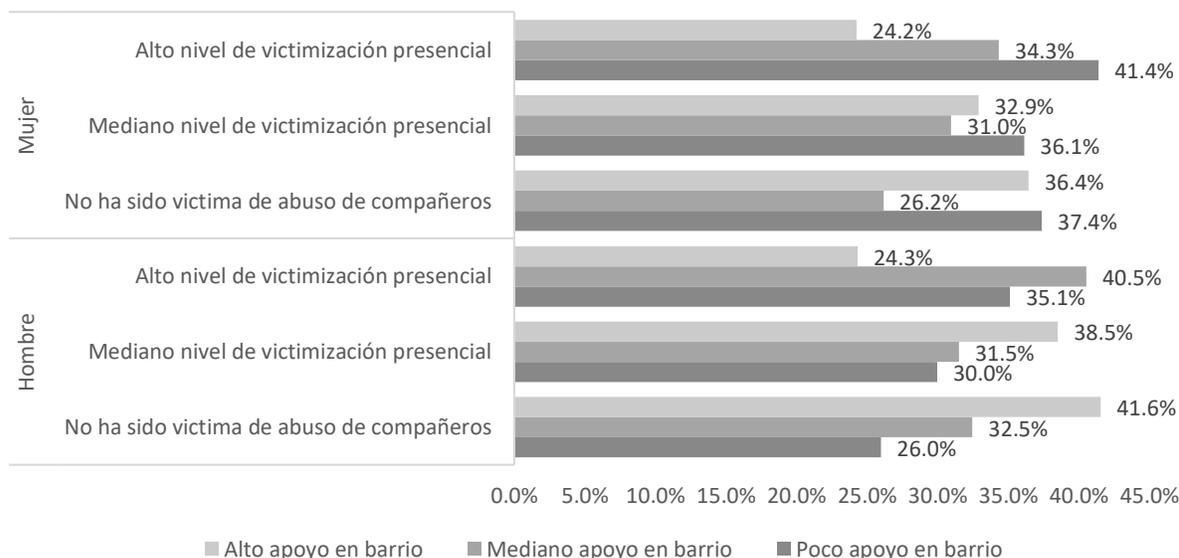
Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Activos del barrio y su relación con la victimización

Uno de los espacios donde el adolescente se relaciona e integra es en su colonia donde vive, que para esta investigación será llamado barrio por considerar la variable del instrumento antes expuesto. Este espacio es de suma importancia por es que aquí donde de acuerdo a Ayala (2015) la percepción de conductas delictivas y de violencia se reproduce en los diferentes contextos donde socializa el individuo.

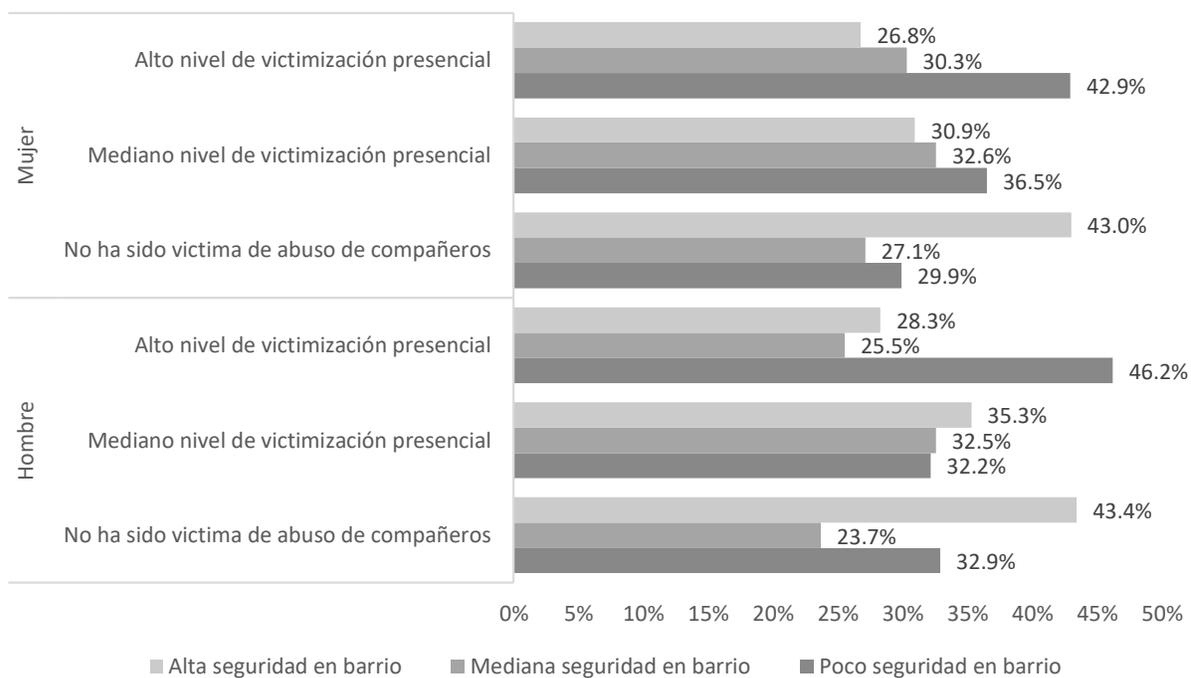
Por ello y haciendo referencia a los factores culturales de acuerdo a Rodicio–García M.L., Iglesias – Cortizas M.J. (2011) se encuentran la relaciones que los estudiantes pueden entablar en su colonia, así que consideramos que al sentirse apoyado, que pertenece a la comunidad son factores que van a hacer de riesgo o de protección para que el adolescente sea la víctima o sea el acosador ante la violencia escolar. Por ello relacionamos las dimensiones de la escala sobre los activos del barrio y la victimización. (gráficas 35, 36, 37 y 38).

Gráfica 35 Victimización y activos del barrio



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

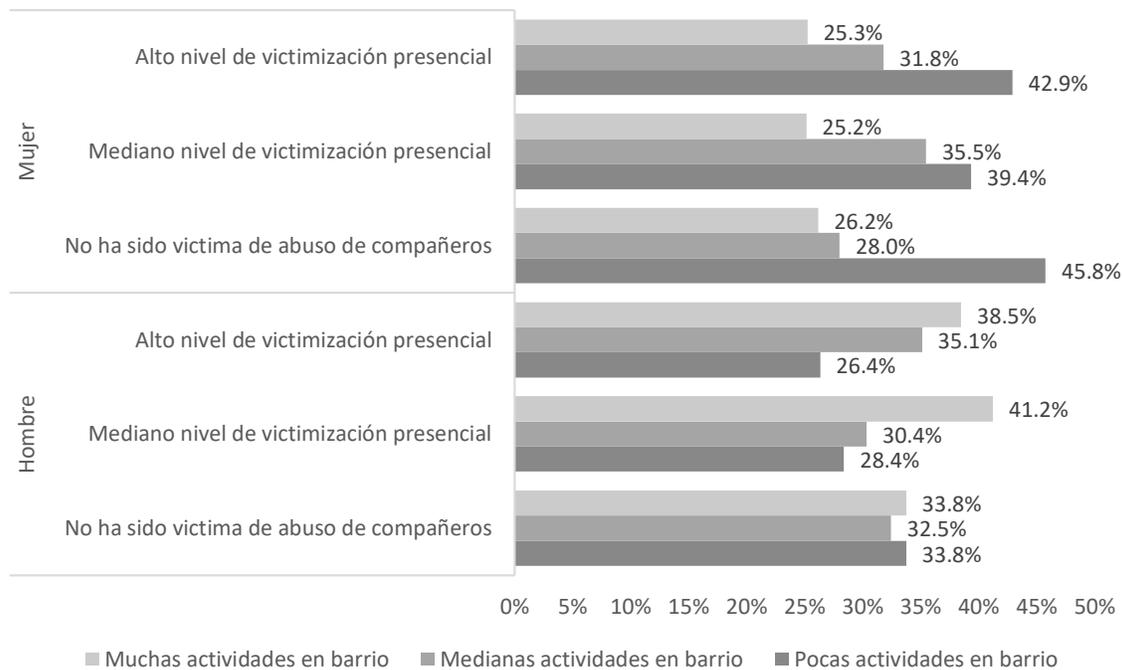
Gráfica 36 Victimización y seguridad del barrio



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Un dato a resaltar en la gráfica 36 es que hay una relación observable ya que a poca seguridad existe un incremento a la victimización entre un 42.9% y 46.2% mujeres y hombres respectivamente; a consecuencia cuando se presenta una alta seguridad incrementa el no haber sido víctima con el 43% ambos.

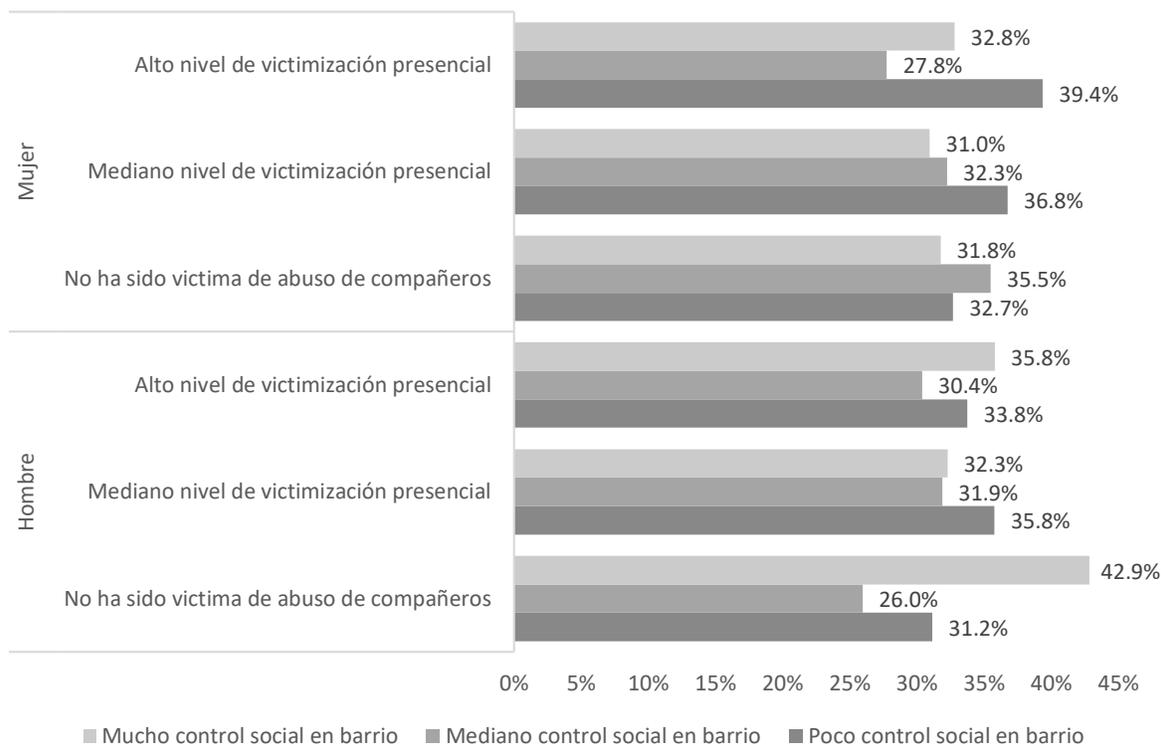
Gráfica 37 Victimización y actividades del barrio



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Y en lo que se presenta en la gráfica 37 con la escala de alta nivel de victimización en las mujeres ya que un alto porcentaje (42.9%) refieren que hay pocas actividades en comparación con los hombres donde no existe una relación observable.

GRÁFICA 38 VICTIMIZACIÓN Y CONTROL SOCIAL EN EL BARRIO



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

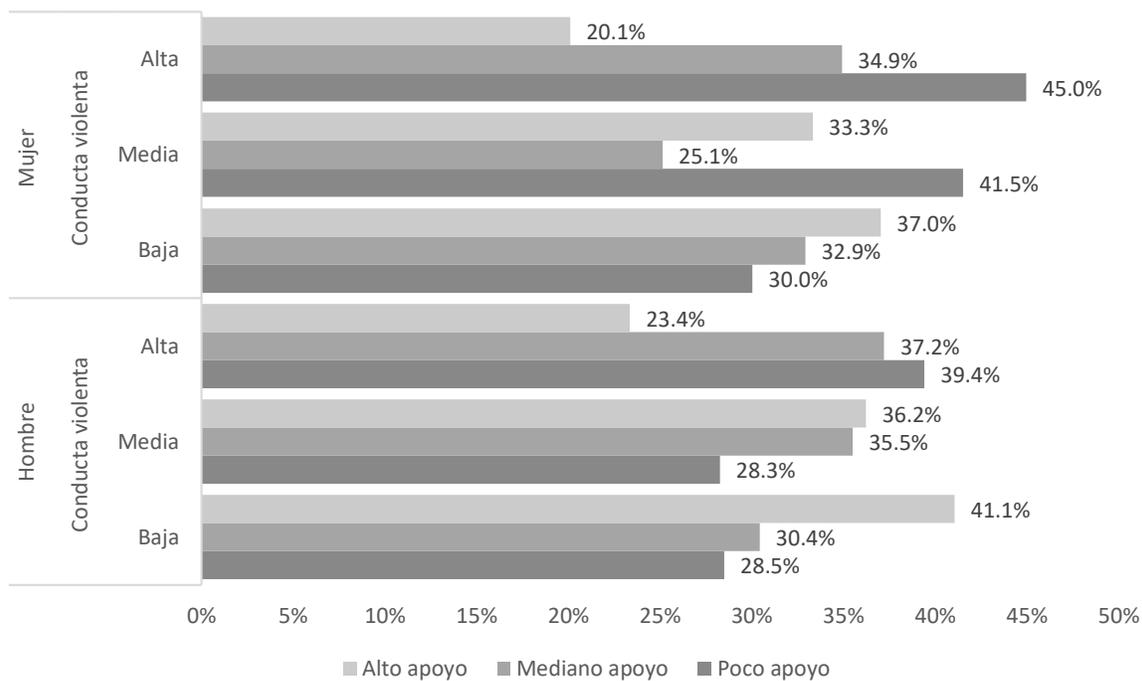
¿Los activos del barrio influyen en las conductas violentas?

De la misma forma que se interrelacionaron los activos del barrio con la victimización, se realizó una correlación con la conducta violenta donde resalta de acuerdo a los puntajes de correlación de Pearson $-.092^{**}$ significativa al nivel 0,01 (bilateral).

		Conducta Violenta
Barrio	Correlación de Pearson	$-.092^{**}$
	Sig. (bilateral)	.002
	N	1110

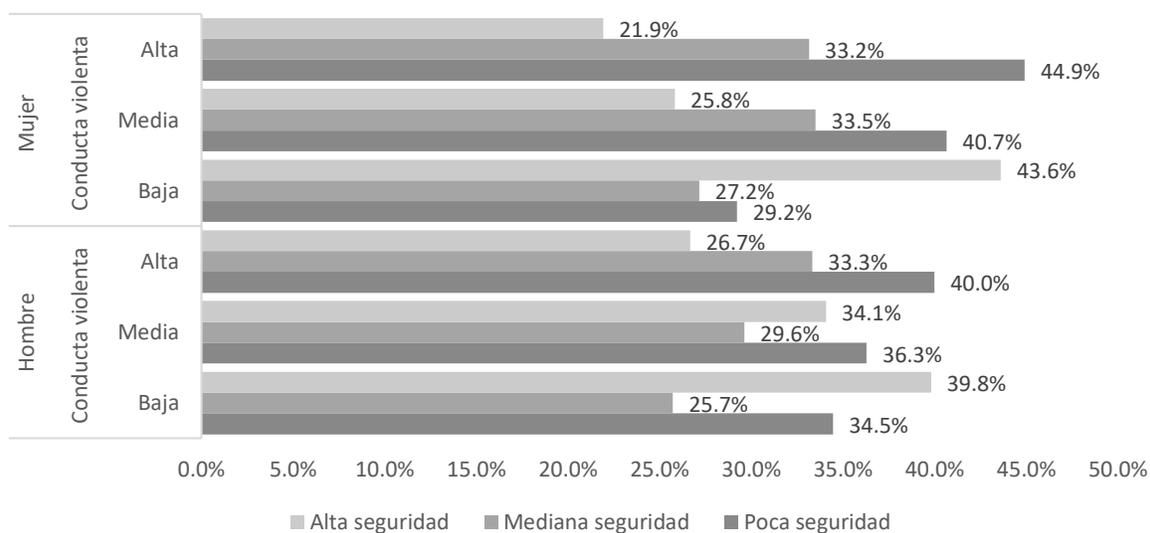
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Gráfica 39 Conducta violenta y apoyo en el barrio



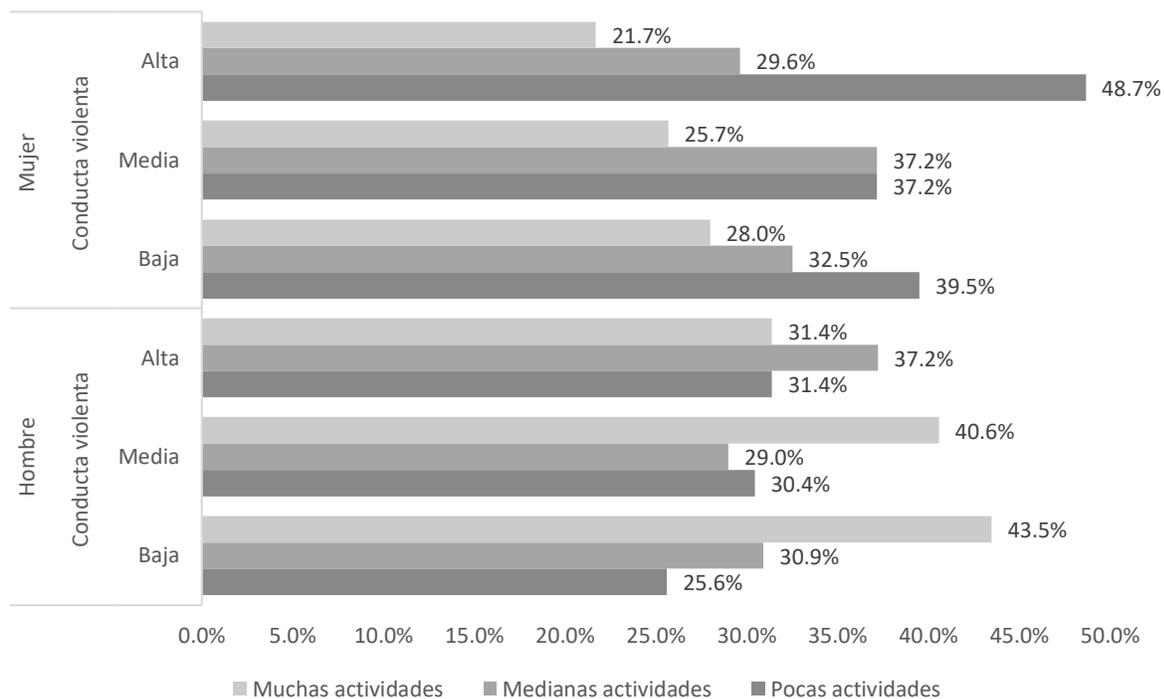
Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Gráfica 40 Conducta violenta y seguridad en el barrio



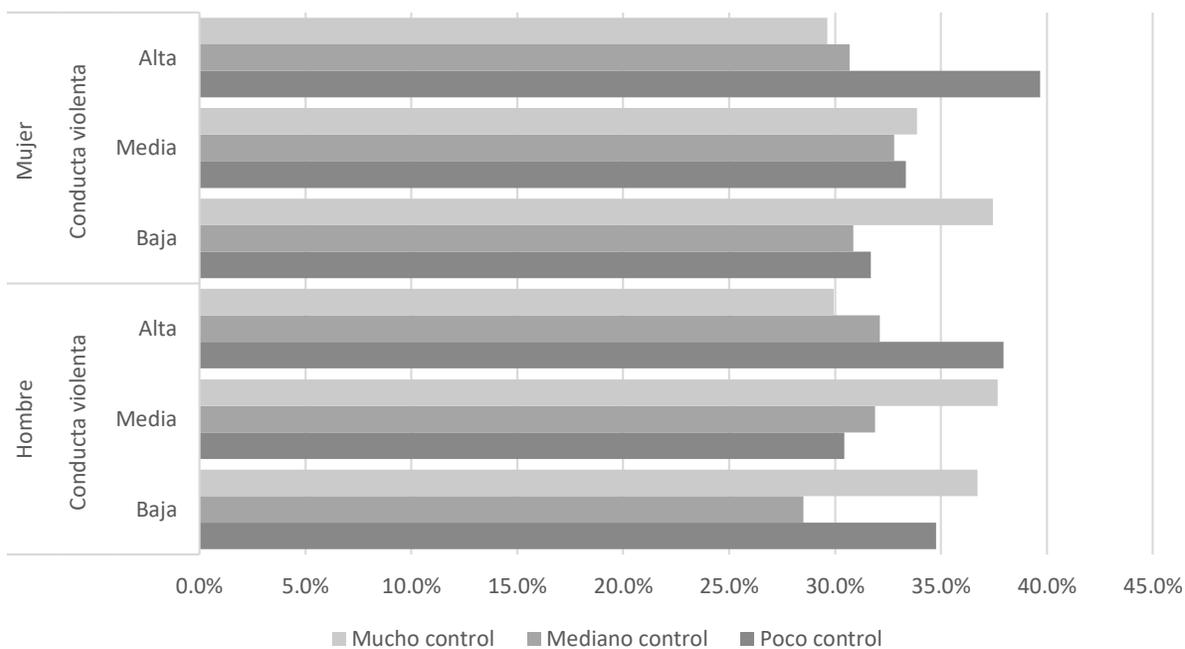
Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Gráfica 41 Conducta violenta y actividades en el barrio



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Gráfica 42 Conducta violenta y control social en el barrio



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Percepción de los orientadores

Además de la aplicación de la encuesta a los estudiantes, se tomó en cuenta la percepción de los orientadores con la aplicación de la Escala de Percepción del Alumno/a por el/la Profesor/a (ver anexos); la cual los orientadores contestaron por medio digital en google drive y lo realizaron por cada alumno encuestado teniendo una participación de 23 orientadores entre ellos 19 son mujeres y 4 son hombres, donde ambos tienen a su cargo el seguimiento de los grupos encuestados. Utilizando una escala Likert donde selecciona del 1 a 10 siendo 1 muy bajo/muy malo y 10 muy alto/muy bueno en preguntas correspondientes a su ajuste social, competencia académica, implicación familiar y relación entre profesor y el alumno, de acuerdo a la clasificación del grupo lisis (Cava y Musitu, 1999). Y que a es a partir de esta estructura, que haremos la relación con los otros resultados

Ajuste social:(ítems: 1 2 3 4 – (ítem 5))

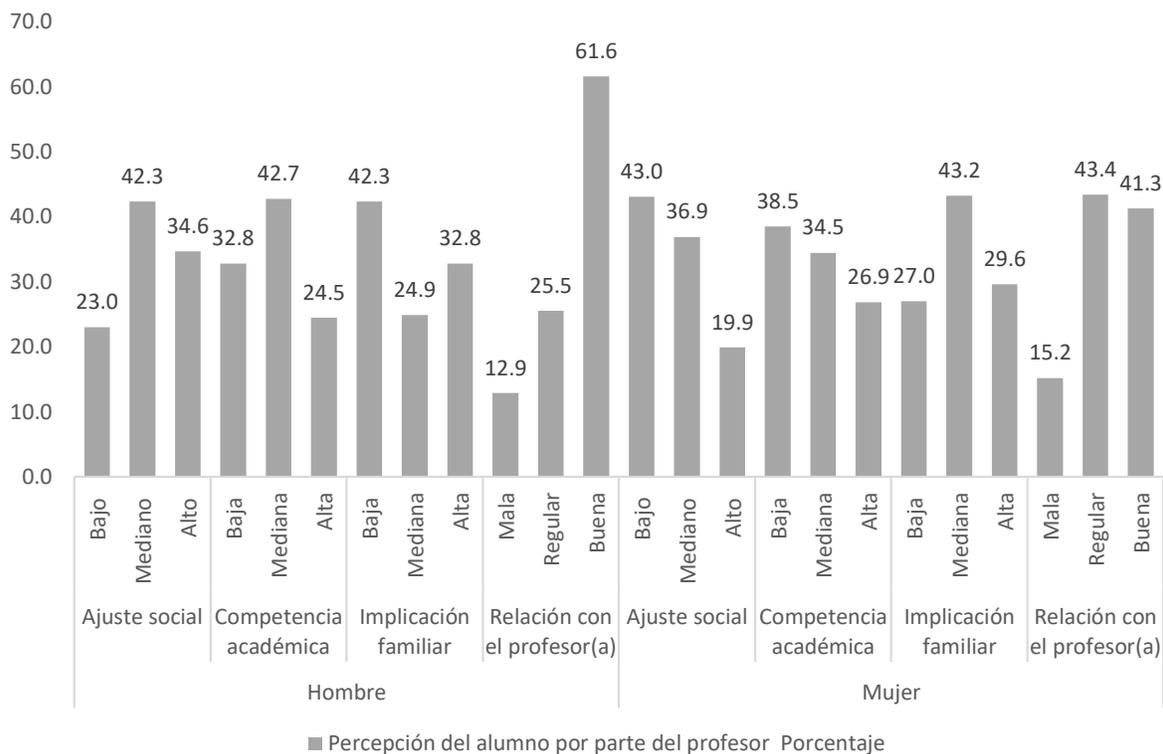
Competencia académica:(ítems: 6 7 8 9)

Implicación familiar:(ítems: 10 11 12 13)

Relación del profesor con el alumno/a:(ítems: 4 15 16 17)

A continuación mostramos la gráfica 43 que engloba el porcentaje de cada una de las categorías expuestas, y se realizó un agrupamiento bietápico con el software SPSS 20, haciendo una agrupación de los datos en niveles como buena, regular y mala o alto, medio y bajo de acuerdo a la categoría asignada.

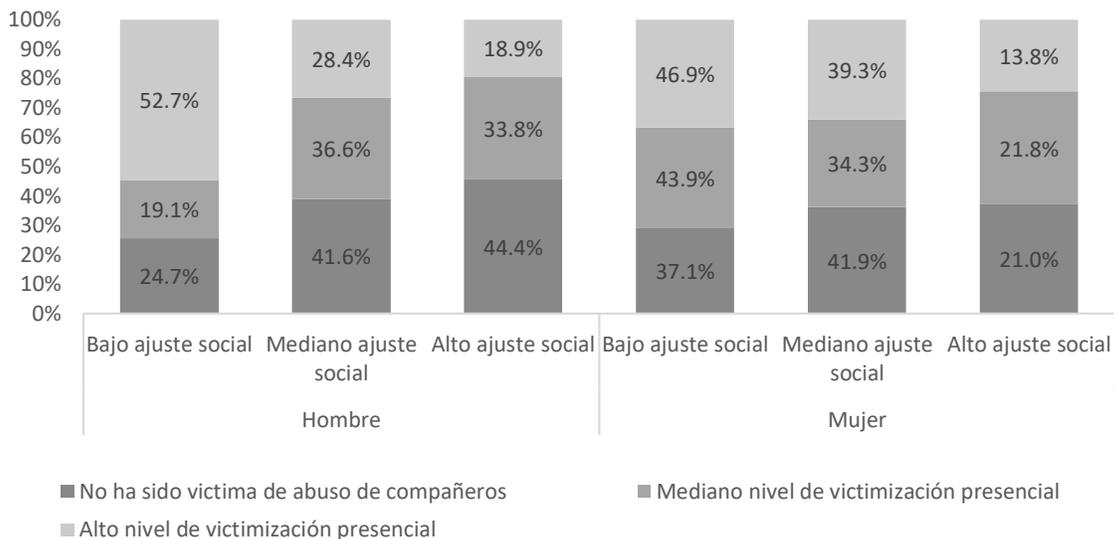
Gráfica 43 Percepción del alumno por parte del profesor por categorías



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

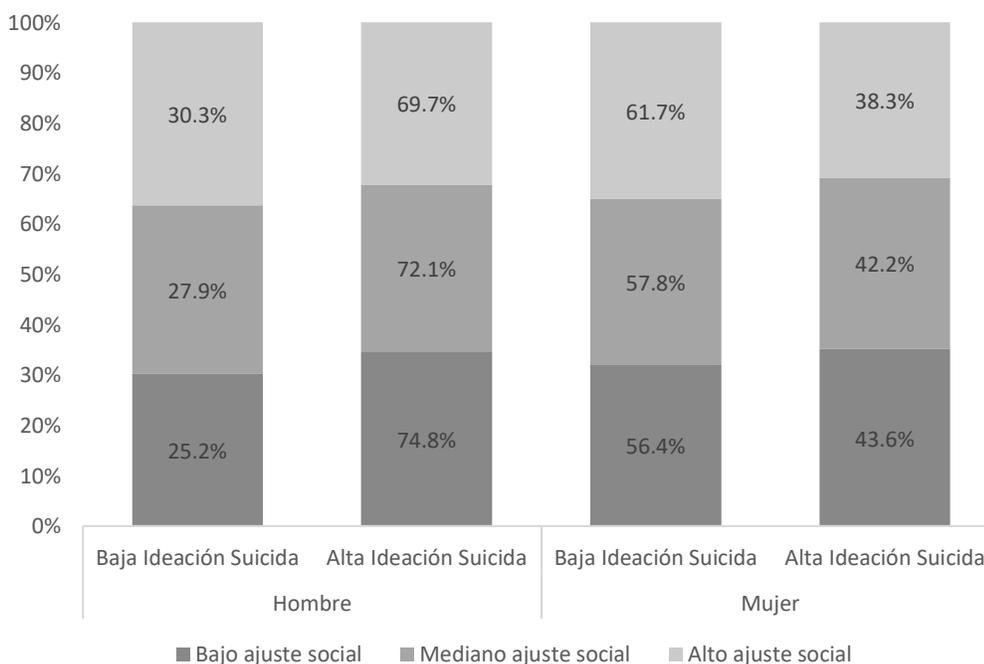
Entendiendo como ajuste social en la escuela, el grado en que un alumno agrada o desagrada a sus compañeros y por consecuencia también muestra el grado de aceptación o no por sus compañeros, y visualizamos en la gráfica 43 que la relación entre los hombres y el profesorado tiene un alto índice de porcentaje (61.6%) en comparativa con las mujeres que muestra un 43.4% como relación regular y un 41.3% como buena. Cabe resaltar que el número de participantes fueron el 17% de orientadores y el 83% fueron orientadoras ya que así se encuentran distribuidos los cargos en cada una de las preparatorias encuestadas

Gráfica 44 Ajuste social en relación con la victimización



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Gráfica 45 Ajuste social en relación con ideación suicida

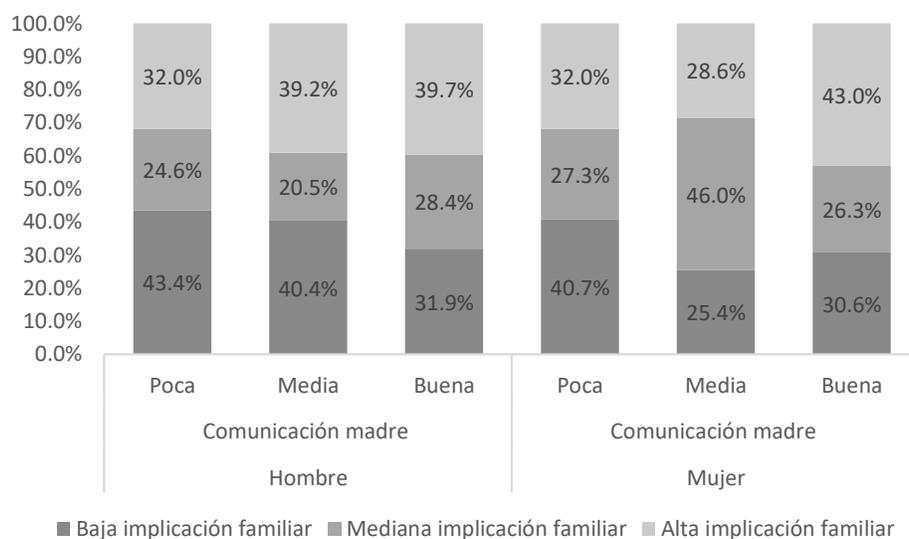


Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

La implicación familiar ante la escuela y la comunicación en casa

Otro de los puntos que se relacionan con las demás variables es la implicación familiar que en ambos casos se presenta con un porcentaje entre el 30% a una alta implicación familiar, mientras que es más baja en los hombres con un 42.3% en comparación con la mujer que marca un 27% de baja implicación familiar (gráfica 43). Por lo cual nos permitimos analizar la relación de esta variable con la comunicación familiar y conducta violenta, ya que esto nos permite visualizar si a mayor apoyo familiar existe menor incidencia de violencia en los jóvenes.

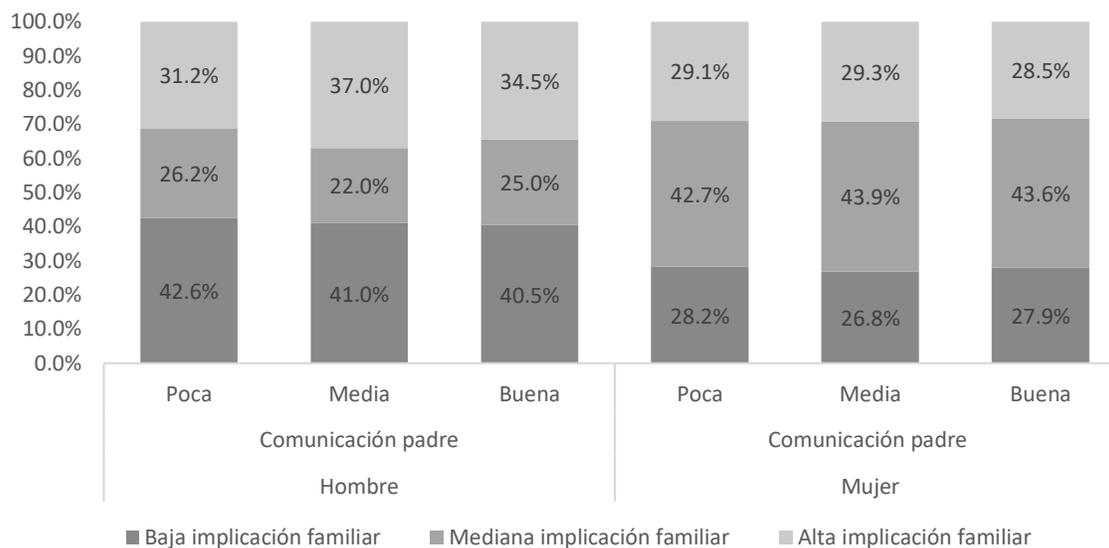
Gráfica 46 Comunicación con la madre e implicación familiar



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

No hay una relación observable entre la comunicación padre y la implicación familiar (gráfica 47) ya que los datos no refieren una ponderación alta en los porcentajes. Sin embargo el comportamiento de los datos en la gráfica 46, ya que a alta implicación familiar existe una comunicación buena lo que se invierte en la baja implicación ya que el porcentaje mayor recae en la poca comunicación, este comportamiento es en ambos sexos.

Gráfica 47 Comunicación con el padre e implicación familiar

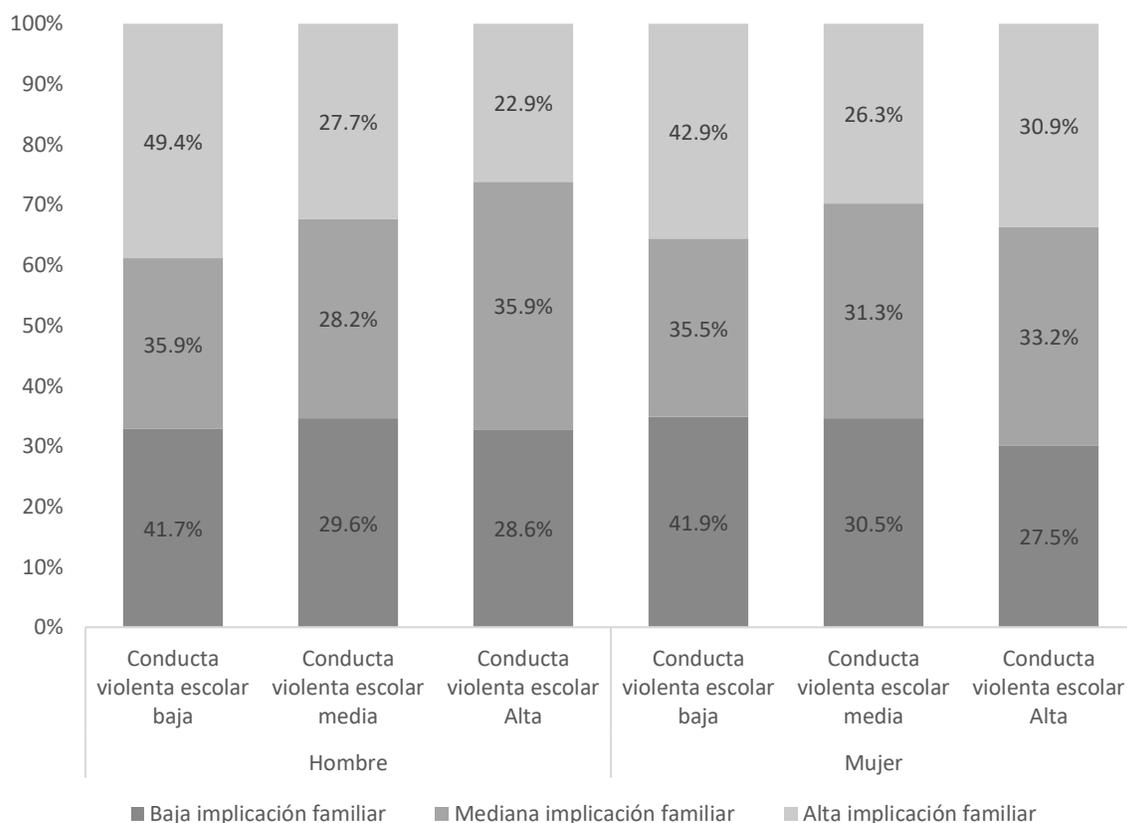


Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

De acuerdo a Aviña (2013) el factor familia es el inicio de la adquisición de valores, creencias, y conductas propias ante la sociedad, por ello relacionaremos que tanto impacta la baja o alta implicación familiar en el comportamiento violento de los adolescentes encuestados. Para el análisis de la gráfica 48 se consideraron las variables sexo y la agrupación de conducta violenta relacional y manifiesta así como la relación que tiene con la implicación familiar.

Observado en los resultados de la siguiente gráfica 48 una relacionan entre una alta implicación familiar aumentan los porcentajes en conducta violenta baja, en los hombres se presenta un 49.4% y en las mujeres 42.9%. Aunque no se ve reflejado a que una baja implicación familiar conlleve a tener una conducta violenta alta.

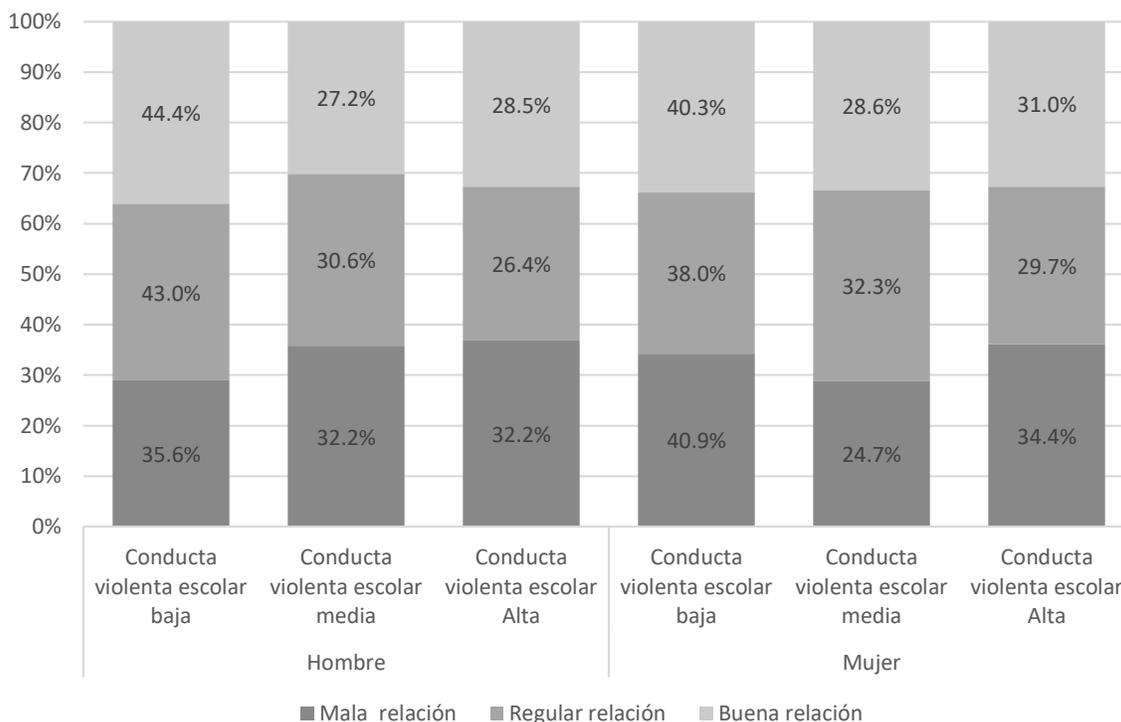
Gráfica 48 Implicación familiar y conducta violenta



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

Uno de los factores escolares relacionados con la violencia de acuerdo a Rodicio García M.L., Iglesias – Cortizas M.J. (2011) es el papel del profesor, ya que es las primeras relaciones que entablen los estudiantes después de la familia en el espacio educativo y conlleva “un intercambio de saberes, información, destrezas y valores que tienen como objetivo final la identificación como miembros de una sociedad y cultura, para terminar compartiendo concepciones de la realidad” (Alegría- Rivas, 2016).

Gráfica 49 Relación con el profesor(a) y conducta violenta escolar



Elaboración propia a partir de la encuesta (2015)

En lo que respecta a la gráfica 49 que el profesor considera como mala, regular o buena relación a partir de la codificación para la Escala de Percepción del Alumno/a solo observamos una constante en ambos sexos que es a buena relación un porcentaje alto en conducta violenta escolar baja, presentado para los hombres el 44.4% y 40.3% en las mujeres, aunque en estas también hay un 40.9% en este mismo nivel pero con una mala relación con el profesor, lo que nos muestra que las mujeres se pueden llevar bien con sus profesores(as) y eso no permea en su comportamiento violento alto.

Algunos datos cualitativos relevantes.

Al realizar la encuesta por medio de google drive nos permitió anexar una pestaña al instrumento donde podían añadir algún comentario por parte del orientador donde dieron a relucir los siguientes términos como agresión,

intimidación, bloqueo social y exclusión social, dentro de las respuestas de los orientadores. La clasificación que se hizo de la respuesta fue a partir de los factores presentados por Rodicio, García M.L.; Iglesias, Cortizas M.J. (2011) expuestos con anterioridad en el capítulo dos.

La siguiente tabla es resultado de los comentarios que los orientadores hicieron respecto a la violencia que ellos perciben entre los estudiantes.

Tabla 11 comentarios de orientadores sobre la violencia entre alumnos

Individual	Familia	Compañeros/Pareja	Escuela
-Se detecta autolesión -Anorexia -Acoso escolar -Personalidad introvertida -Estado de ánimo depresivo -Falta control en las emociones -No permiten acercamiento personal -Soledad	-Poca participación de los padres en las reuniones escolares -Relación conflictiva entre padres e hijos -Falta de comunicación familiar Violencia de los padres hacia los chicos -Autoritarismo por parte del padre.	- Asesoría en toma de decisiones en relación de pareja. - Orientación sexual -Peleas entre compañeros al salir de la escuela. -Violencia física y verbal entre compañeros -Existe jalones y empujones entre compañeros.	-Bajo rendimiento escolar. -Poco interés en las materias. -Problemas con la autoridad escolar. Poca participación y trabajo en equipo. -Mala conducta dentro del aula. -Robo de cosas personales en el aula. -Ausentismo por problemas de salud en la familia y por quehaceres domésticos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los comentarios de los orientadores durante el trabajo de campo del Proyecto PRODEP.

La exclusión social y la violencia escolar

De igual manera se les preguntó a los estudiantes qué acciones consideraban como violencia escolar, una de las respuestas con mayor repetición fue aquellas que tienen que ver con las exclusión social; partiendo de ello, Galtung considera que “la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales”, de modo que “cuando lo potencial es mayor que lo efectivo, y ello es evitable, existe violencia” (Galtung, 1995:314-315).

Según Vélaz de Medrano (2002), la exclusión es un proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forma parte. Dicho concepto viene a distinguirse en los resultados de esta investigación, donde los estudiantes refieren a la exclusión social como una forma de violencia y de no pertenecer al grupo o grupos que ellos desearían. Mostrando un sentimiento de disgusto o inconformidad en las siguientes respuestas (véase tabla 12) :

Tabla 12 Comportamientos que los alumnos exponen como violencia escolar

Comportamientos que los alumnos exponen como violencia escolar
➤ Lllamarle por apodos
➤ No hablarle
➤ Reírse de él cuando se equivoca
➤ Insultarle
➤ Acusarle de cosas que no han dicho o hecho

➤ Contar mentiras acerca de él
➤ Meterse con él por su forma de ser
➤ Burlarse de él por su apariencia física
➤ Imitarlo en forma de burla
➤ Ponerlo en ridículo ante los demás
➤ Decir a otros que no estén con él o que no le hablen
➤ Robar sus cosas
➤ Agredirlo físicamente

Fuente: Datos a partir de la encuesta aplicada en el Proyecto PRODEP DSA/103 (2015)

La exclusión social es uno de los factores estructurales y culturales que provoca en su andar la realización personal de miles de individuos; analizándola desde esta perspectiva, dicha exclusión es una amenaza a la seguridad humana. Ya que provoca un círculo vicioso de oportunidades, delito y violencia.

Entendamos como exclusión social a la “no participación en el conjunto de la sociedad” (Laparra y cols, 1998). Y no es vista por estos autores como un fenómeno individual sino un fenómeno intergrupar, por lo que es importante plantearnos la interrogante de cuáles son los grupos que excluyen y cuáles los excluidos. Lamentablemente los procesos de exclusión social se acentúan. Encontrándose cada vez más desintegradas las bases que sustentan a la sociedad lo que dificulta la posibilidad de la escuela de ejercer su función integradora.

En este sentido, hay exclusión social cuando la sociedad permite diferentes formas de discriminación, cuando se niega a individuos y a grupos el acceso a los bienes, servicios, mercados y recursos que se asocian a la ciudadanía. En resumen, puede verse la exclusión social como un concepto multidimensional de pobreza que introduce aspectos de participación social y

de realización de derechos como seguridad (física, de sustento y de protección ante contingencias, protección, identidad y plena ciudadanía) en su conceptualización (Rodgers, 1995:43-55).

Conclusiones:

A partir del estudio llevado a cabo, una primera conclusión es: que los problemas de conducta no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre esta y su entorno (en el caso de la adolescencia, el entorno familiar, escolar y social). Por lo que se determina una visión de la violencia escolar de manera multicausal y multifactorial (Gurr,1969). Por lo tanto el modelo ecológico, aquí presentado desde el proceso metodológico redimensionaliza a la violencia escolar como fenómeno global y problema social que incluye al individuo, a la familia, a la comunidad, a la sociedad, al sistema histórico-cultural, al sistema político, al sistema económico, al sistema jurídico, etc. y al propio producto y sus efectos sobre un individuo que desarrolla su comportamiento en un marco ambiental definido por los anteriores contextos (micro, meso, masosistemas). Este modelo tiene sentido por sí mismo, por cuanto contempla a los consumidores y a los factores, no de forma individual y/o aislada, sino como integrados en una estructura ambiental más amplia que les otorga sentido, y de la que a su vez son creadores.

Es necesario entender que los actores de la violencia intentan decir algo que por algún motivo no logran manifestar de otro modo. De ahí la importancia de interpretar sus significados. No obstante, la violencia no “habla” de forma directa, sus enunciados están cubiertos o escondidos de elementos superficiales

que no dejan ver su fundamento, su contenido relevante oculto en la densidad del discurso. Por lo tanto, la tarea de interpretación no es fácil, probablemente consista, como lo plantea Ricœur (2006), en leer entre líneas el fenómeno como un discurso, para interpretar los signos que están inmersos en las acciones de violencia y que no llegan de forma directa.

Una siguiente conclusión es que el 69% de los alumnos son parte de una familia nuclear por lo que no se puede tener como un factor de riesgo que provenga de una diversidad de tipos de familia. Ya que de acuerdo a los autores como Olweus (2005), la falta de una estructura familiar o de una imagen paterna o materna aumenta el porcentaje del tiempo que el chico o chica pasan en las calles o con otras amistades.

En tercer lugar, puede concluirse que la exclusión social está en aumento como una de las formas de violencia escolar, partiendo de los conceptos de los orientadores puede verse la exclusión social como un concepto multidimensional de pobreza que introduce aspectos de participación social y de realización de derechos como seguridad (física, de sustento y de protección ante contingencias, protección, identidad y plena ciudadanía) en su conceptualización (Rodgers, 1995).

Uno de los datos alarmantes son los resultados en los instrumentos de medición para la satisfacción con la vida y el de ideación suicida donde recae el mayor porcentaje en hombres y mujeres entre los 15 y 17 años ya que partiendo de estudios realizados por el INEGI (2013), la tasa de suicidios presenta una tendencia creciente, pues de 2000 a 2013 se elevó de 3.5 a 4.9 suicidios por cada 100 mil habitantes. En este estudio las diferencias por sexo

son visibles y se mantienen en el transcurso del tiempo, determinado la necesidad de más estudios en estos rangos de edad y por género.

Por último, la relación que se establece en cuanto al suicidio y la exclusión social, da nuevas aperturas a investigaciones futuras para entablar medidas de prevención y programas generadores de apoyo para los orientadores y docentes que interactúan día con día con los adolescentes.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Aguilera, G., Muñoz, A. G., y Orozco, M. A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud*. México: COMIE

Alegría - Rivas, Luz María Esperanza (2016). *Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar*. Fecha de Consulta 16 de Octubre de 2019. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46146811028>

Almeida, Á., Lisboa, C., & Caurcel, J. M. (2007 mayo/agosto). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2),107-118.

Alvárez-García, D., Alvárez, L. y Nuñez, J.C. (2007). *Aprende a resolver conflictos: Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: CEPE.

Andrade, J. I. . (2009). Exclusión y vida cotidiana de la escuela secundaria: significados de dos alumnos en situación de reprobación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, (3), 1–28.

Aviña, Z. J. (9 de marzo de 2013). *Familia y Cultura*. Obtenido de <http://www.fundacionpreciado.org.mx>

Bandura, A. (1986 a). Esperanzas temerosas y acciones de evitación como efectos de autoeficacia percibida. *American Psychologist*, 41, 1389-1391

Barnes, H. y Olson, D.H. (1982). Escala de comunicación de padres adolescentes. En D.H. Olson (Ed.), *Inventarios familiares*. Ciencias Sociales de la Familia, Universidad de Minnesota, St. Paul, Minnesota.

Barry, M. (2006). *Youth offending in transition: the search for social recognition*. London: Routledge.

Bernal, A. F. (2006). La violencia en el ámbito escolar. Recuperado el 16 de abril de 2011, de Ayuda docente para una patria libre, soberana, honesta y solidaria. <http://www.apse.or.cr/webapse/docen/docen09.htm>

Bettencourt, B. A. y Miller, N. (1996). Diferencias de género en la agresión en función de la provocación: un metanálisis. *Psychological Bulletin*, 119, 422-447.

Blair, T. E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*(32), 9-33.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular

Bourdieu, Pierre Y Passeron, Jean Claude, 1977. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Sociología/papel 451/Editorial LAIA.

Bowers, L., Smith, P. K., y Binney, V. (1992). Cohesión y poder en las familias de los niños involucrados en problemas de intimidación / víctima en la escuela. *Journal of Family Therapy*, 14 (4), 371-387.

Bringiotti, M. I. (2008). *La violencia cotidiana en el ámbito escolar* (1ra. edición). Buenos Aires, Argentina.

Briseño, A. T. (2016). *Violencia y victimización en adolescentes escolarizados en preparatorias públicas del estado de Morelos en función del sexo*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Universidad Autónoma del estado de Morelos UAEM.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.

Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Teoría cognitiva social del desarrollo de género y diferenciación. *Psychological Review*, 106, 676-713.

Castro, A. (2009). *Violencia silenciosa en la escuela dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires Argentina: Bonum.

Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.

Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367- 373.

Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.

Cerezo, F. y Calvo, A. (2011). *Programa CIP: Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Pirámide.

Chacón, S., Shadish, W.R., & Cook, T.D. (2008). Diseños evaluativos de intervención media [Evaluative designs of medium intervention]. In M.T.

Anguera, S. Chacón & A. Blanco (Coords.), Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico (pp. 185- 218). Madrid: Síntesis.

Chapi, M. J. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 80-93.

Chung, D. (2005). Violence, control, romance and gender equality: Young women and heterosexual relationships. *Women's Studies International Forum*, 28, 445 - 455.

Cleveland, H. H., Udry, J. R. y Chantala, K. (2001). Medioambiental y genético influencias en las conductas y actitudes de tipo sexual de adolescentes masculinos y femeninos. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1587-1598.

Corral, S. & Calvete, E. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja mediante las Escalas de Tácticas para Conflictos: Estructura factorial y diferencias de género en jóvenes. *Psicología Conductual*, 2, 215-234.

Corsi, J. (1999). *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Argentina.: Ed. Paidós.

Crick, N. y Grotpeter, J. (1996). Tratamiento de los niños por parte de sus compañeros: Víctimas de la agresión relacional y abierta. *Desarrollo y psicopatología*, 8 (2), 367-380

Cruz, T. R.M. (2016). *Cyberbullying y victimización en función del sexo y su relación con la comunicación familiar en preparatorias del Estado de Morelos*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Universidad Autónoma del estado de Morelos UAEM.

De la Villa, M.M. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*. 36(1), 61-81.

Deaux, K. y Major, B. (1987). Poniendo el género en contexto: un modelo interactivo de comportamiento relacionado con el género. *Psychological Review*, 94, 369 – 389.

Debarbieux, E. y C. Blaya (orgs) (2002). *Violencia nas escolas Dez Abordagens Européias*, Brasilia: UNESCO.

Díaz-Aguado, M. J. (2005a). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.

Díaz-Aguado, M. J. (2005b). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.

Díaz-Aguado, M. J. y Carvajal, M. I. (Dir.) (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: INJUVE.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. Recuperado de <http://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/review.html>

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). La Satisfacción con Escala de Vida. *Diario de personalidad. Valoración*, 49, 71-75.

Dubet, Francois (2003), "Las figuras de la violencia en la escuela", en *Reflexiones Pedagógicas. Docencia*, No. 9, pp. 27-37.

Eagly, A.H. (1987). *Diferencias de sexo en el comportamiento social: una interpretación de roles sociales*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Eagly, A.H. y Wood, W. (1991) Explicando las diferencias de sexo en el comportamiento social: una perspectiva metaanalítica. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 306-315

Eccles, J. S. y Jacobs, J. E. (1986). Las fuerzas sociales moldean las actitudes y el rendimiento matemático. *Revista de Mujeres en Cultura y Sociedad*, 11, 367-380

Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Oxford: Blackwell.

Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 221-238.

Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Family communication styles, attitude towards institutional authority and adolescents' violent behaviour at school. *Psicothema*, 19, 108-113.

Expósito, F., Moya, M. y Glick P. (1998). Sexismo ambivalente: Medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13, 159-169.

Farrington, D. (1993). «Comprender y prevenir la intimidación». En: M. Tonry (ed). *Crimen y justicia: una revisión de la investigación*, vol. 17. Chicago: University of Chicago Press, pp. 38 1-458.

Fernández del Valle, J. (1996). Evaluación de programas en servicios sociales. En R, Fernández-Ballesteros (Eds.), *Evaluación de programas*. Una

guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud (pp. 207-239).
Madrid: Síntesis

Funk, W. (1997). «Violencia escolar en Alemania, estado del Arte». *Revista de Educación*, 313: 53-78.

Furlan, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas. Problemas de indisciplina y violencia en la escuela, 631- 639.

Galtung, J. Investigaciones teóricas. Sociedad y Cultura contemporáneas. Tecnos-Instituto de Cultura «Juan Gil-Albert», Madrid, 1995.

Garaigordobil, M. (2009). Intervención socioeducativa para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. *Organización y Gestión Educativa*, 3,31-32.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2009). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de Género y grupo. *Ansiedad y Estrés*. 15(2-3), 193-205.

García Montañez, Maritza Verónica; Ascensio Martínez, Christian Amaury. Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 17, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 9-38 .Universidad Intercontinental.Distrito Federal, México

García, M. A., y Shuman, A. (2009). Violencia escolar entre estudiantes de una secundaria publica de la Ciudad de Mérida.

García, M. Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile *Estudios de Psicología* Vol 11 n°3, pp 247-

256.Extraído en línea el 8 de abril de 2013:
www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100013&script.

Gimeno, M.C., Povedano-Díaz, A., Martínez-Ferrer, B. (2014). Ecológico modelo de factores asociados con la violencia de pareja Revista de educadores, docentes y formadores, 5 (3), 105-114

Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44(1), 51-65.

Gómez, N. A. (2005). Violencia e Institución Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(026), 693-718.

González, V. R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente.* (UPN, Ed.) México D.F.: Horizontes Educativos.

González-Ortega, I., Echeburúa, E., & Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16(2), 207-225.

Goodwin, S.A., y Fiske, S. T. (2001). Poder y género: la espada de doble filo de la ambivalencia. En R. K. Unger (Ed.), *Manual de la psicología de las mujeres y el género* (pp. 358-366). Hoboken, Nueva Jersey, EE. UU.: John Wiley & Sons Inc.

Greenberger, E., Chen, C. y Beam, M.R. (1998). The role of « very important » non parental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 321-343.

Gurr, T. (1969). *Violencia en América.* Nueva York: Signet books.

Hawker, D., y Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.

Hawkins, J.D., Catalano, R.F., & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112.

INEE (2006). *La Calidad de la Educación Básica en México*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE (2018). Informe La educación obligatoria en México. Informe 2018. Obtenido de http://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/index.html

Jessor R. y Van Den Vos, JSa. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31, 923-933.

Jessor, R. (1991). Behavioral science, an emerging paradigm for social Inquiry? En R. Jessor (Ed.). *Perspectives on behavioral science. The Colorado lectures*, Boulder CO, Westview.

Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth. En *High-risk settings. American Psychology*, 48, 117-126.

Jiménez, T. I., Murgui, S. y Musitu, G. (2007) Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 24 (2), 259-271.

Jiménez, T.I., Musitu, G. y Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: El rol mediador de la autoestima. *Internacional Journal of Clinic and Health Psychology*, 8, 139-151.

Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36(2), 181-195.

Laparra, M., y Pérez E.(2008): La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación. VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008. V. Renes. Madrid: Fundación FOESSA.

Liaw, F.-r., y Brooks-Gunn, J. (1994). Riesgos familiares acumulativos y desarrollo cognitivo y conductual de los niños con bajo peso al nacer. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23 (4), 360-372. Obtenido de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15374424jccp2304_2

Lippa, R. A. (2002). Género, naturaleza y crianza. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.

Litke, R. (1992). Violencia y Poder. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 161-172.

Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.

López, P.A. (2017) . Bullying y cyberbullying en las preparatorias del Estado de Morelos y su relación con factores sociales: la familia y la colonia. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Universidad Autónoma del Estado de Morelos UAEM.

López, S. R., y Houdin, C. (2012). La violencia como expresión de las relaciones sociales institucionales. *Rayuela*, 110-118

López, V., Morales, M. y Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 27(2),243-286.

Magdol, D., Moffitt, T., Caspi, A., Newman, D., Fagan, J. y Silva, P. (1998). Gender differences in partner violence in a birth cohort of 21 - years-old: Bridging the gap between clinical and epidemiology approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 68-78.

Máiquez, M.L., et al (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16, (2), 203-210.

Mariño, M.C., Medina, M.E., Chaparro, J.J. y González-Forteza, C. (1993). Confiabilidad y estructura factorial del CES-D en adolescentes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 141-145.

Martin, K. M. y Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44,199-208.

Martínez, B., Amador, L. V., Moreno, D., & Musitu, G. (2011). Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes [Community participation and involvement, and psychosocial adjustment on adolescents]. *Psicología y Salud*, 21, 205–214.

Medina-Mora, M., López, E., Villatoro, J., Juárez, F., Carreño, S., Berenzon, S. & Rojas, E. (1994). La relación entre la ideación suicida y el abuso

de sustancias. Resultados de una encuesta en la población estudiantil. *Anales del Instituto Mexicano de Psiquiatría*, 6, 7-14.

Mejía, H. J., y Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Investigación Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 545-570.

Mischel, W. (1966). Teoría e investigación sobre los antecedentes de la demora de recompensa autoimpuesto. En B. Maher (Ed.), *Progreso en la personalidad experimental investigación* (Vol. 3, pp. 85-132). Nueva York: Académico Prensa.

Money, John 1955. «An Examination of Some Basic Sexual Concepts: The Evidence of Human Hermaphroditism.» *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital* 97 (4): 301-19.

Monjas, M. I. y Avilés, J. M. (2006). Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales. Valladolid: Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Moreno, Martínez y Chacón, 2000: Fundamentos metodológicos en Psicología y CC afines.

Moya, M. (2003). El análisis psicosocial del género. En J. F. Morales y C. Huici (eds.). *Estudios de psicología social*, 175-221. Madrid: UNED.

Muñoz Rivas, M.J., Graña, J.L. y González (2011). Abuso psicológico en parejas jóvenes. *Behavioral psychology*, 19, 117-131.

Murphy, C. M., & Hoover, S. A. (2001). Measuring emotional abuse in dating relationships as a multifactorial construct. En K. D. O'Leary & R. D. Maiuro (Eds.), *Psychological abuse in violent relationships* (pp. 29-46). New York, NY: Springer.

Musitu, O.G., Estévez, L.E. y Jiménez, G.T. (2007). Relaciones entre padres e hijos adolescentes. Valencia: Culturales Valencianas.

Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.

O'Leary, K.D. y Slep, A.M.S. (2003). A dyadic longitudinal model of adolescent dating aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 314-327. Obtenido de <http://www.fundacionpreciado.org.mx>

Obtenido de <http://www.observatorioperu.com/lecturas%202010/art%20c3%20aduculos%20dicie mbre%202010/A%20E%20acoso%202009.pdf>.

Oliveira, F., & Votre, S. J. (2006). Bullying nas aulas de Educacao Física. Porto Alegre, 173-197.

Olweus, D. (1995 marzo). Hostigamiento y vejaciones en la escuela: un programa de intervención. *Perspectivas*, 25(1), 139-145.

Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: Datos e intervención. En J. San Martín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 13-30). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Olweus, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España*. Informe Cisneros X. Madrid: IIEDDI.

Organización Mundial de la Salud OMS (1996). Informe sobre la salud en el mundo 1996. Disponible en: <http://www.who.int/whr/2002/es/index.html>

Ortega, R. (1998a). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

Ortega, R. (1998b). Intervención educativa. El proyecto Sevilla Anti- Violencia Escolar. Cuadernos de Pedagogía, 270, 60-65.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). Construir la convivencia. Barcelona: EDEBE.

Ortega, R. (2000). Educar la convivencia para prevenir la violencia. Madrid: Machado libros.

Ortega, R. (2003). Violencia escolar. Estrategias de intervención. Barcelona: Grao.

Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J.A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. 041, 95-113. Obtenido de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27404107.pdf>

Ortega, R., Mora-Merchán, J.A. y Jäger, T. (Eds.) (2007). Actuando contra el acoso escolar y violencia El papel de los medios, las autoridades locales e Internet. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. Extraído desde: http://www.bullying-in-school.info/uploads/media/E Book_English_01.pdf

Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. Anales de Psicología, 18(2), 215-231.

Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. y Ramsay, E. (1989). Una perspectiva de desarrollo en comportamiento antisocial. American Psychologist, 44, 329-355.

Pavot, W. y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.

Pérez, A. P., Uribe, I., Vianchá, M., Bahamón, M., Verdugo, J. C. & Ochoa, S. (2013). Estilos parentales como predictores de ideación suicida. *Psicología desde el Caribe*, 30(3).

Pérez, G. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.

Pestieau, J. (Junio de 1992). Violencia, impotencia e individualismo (UNESCO, Ed.) *Revista Internacional de Ciencias Sociales*(132), 181-195.

Platt, T. (1992). La violencia como concepto descriptivo y polémico. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 173-180.

Pons, J. y Berjano, E. (1999). *El consumo abusivo de alcohol en la adolescencia: Un modelo explicativo desde la psicología social*. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas.

Povedano, A. (2014). *Violencia de género en la adolescencia*. Málaga: IC Editorial.

Povedano, Amapola; Hendry, Leo B.; Ramos, Manuel J.; Varela, Rosa. (2011). Victimización Escolar: Clima Familiar, Autoestima y Satisfacción con la Vida desde una Perspectiva de Género. *Psychosocial Intervention*, 5-12.

Prieto, M. T., & Jiménez Mora, J. (2011). La escuela: expresión de situaciones de violencia. *Diálogos sobre educación*, 1-6.

Prieto, Q. M., Carrillo, N. J., y Jiménez, M. J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1027-1045.

Ramírez Pérez, Jorge, y Rodrigo Peña (2014). “Violencia criminal”. En Atlas de la seguridad y violencia en Morelos, editado por Sergio Aguayo, Rodrigo Peña y Jorge Ramírez Pérez, 20-97. México: Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley.

Rivero, E. E., Barona, R. C., y Saenger, P. C. (2009). La violencia entre pares (bullying). Un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos.

Roberts, E. (1980). Fiabilidad de la Escala de ideación suicida (IS-CESD) en diferentes contextos étnicos. *Investigación en psiquiatría*, 2, 125-134.

Rodgers, G. (1995). What is special about a “social exclusion” approach? en Rodgers, G., Gore, C. y Figueredo, J.B. *Social Exclusion: Rhetoric, Realty, Responses*. ILO, Ginebra.

Rodicio-García, M.L. e Iglesias-Cortizas, M.J. (2011). *El acoso escolar. Diagnóstico y Prevención*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Pisothema*, 16(2), 203-210.

Rodríguez, O. G. (2002). *Violencia Social*. En M. Muñoz de Alba Medrano, *Violencia social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, 83- 96.

Romera, E. M., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: Un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2),161-170.

Sánchez, B. C. (2006). *Violencia Física y construcción de identidades. Propuestas de reflexión crítica para las escuelas infantiles*. Barcelona, España: Graó.

Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.

Secretaría de Educación Pública (2018). *Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica*. Programa Nacional para la convivencia escolar.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. México: SEP

SEP, UNICEF. (2009). *Violencia de género en educación básica*. Marzo 2014, de gobierno federal sitio web: sep.gob.mx/work/appsite/basica/informe_violenciak.pdf. Pp. 98

Secretaría de Educación Pública (2018). *Documento base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para autonomía curricular ciclo 2018-2019*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO_BASE_DEL_PROGRAMA_NACIONAL_DE_CONVIVENCIA_ESCOLAR_PARA_AUTONOMIA_CURRICULAR_2018_2019.pdf

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA, US: Houghton, Mifflin and Company.

Smith, C.A., and Thornberry, T.P. 1995. The relationship between childhood maltreatment and adolescent involvement in delinquency. *Criminology* 33(4):451–481.

Smith, P., White, J. & Holland, L. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, 93(7), 1104-1109.

Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Estimación de la prevalencia del acoso escolar con Olweus. *Bully / Victim Questionnaire*. Comportamiento agresivo, 29. 239-268.

Stewart, A. J. y McDermott, C. (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Psychology*, 55, 519-544.

Stoller, Robert J. 1968. *Sex and Gender*. New York: Science House
Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, 2.
(2013). *Marcos de Convivencia con perspectiva de Género*. México.

Sugarman, D. y Hotaling (1989). Violencia en la pareja: prevalencia, contexto y calificadores de riesgo. En M. Pirog - Good y J. Stets, (eds.). *Violence in dating relationships: emerging Social Issues*, pp. 3-32. New York: Preager.

Tajfel, H. (Ed.) (1978). *Diferenciación entre grupos sociales: estudios en la psicología social de las relaciones intergrupales*. Londres: académico prensa

Tajfel, H., y Turner, J. C. (1979). Una teoría integradora de conflictos intergrupales. En W.G. Austin y S. Worchel (Eds.): *La psicología social del intergrupo relaciones* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks-Cole

Tecla Jimenez, A. (1995). *Antropología de la Violencia*. México: Ediciones Taller Abierto.

Torrego, J. C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Grao.

Trianes, M. V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe

Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brower.

Twenge, J. M. (1997). Cambios en los rasgos masculinos y femeninos en el tiempo: un metaanálisis. *Roles sexuales*, 36, 305-325.

Udry, J. R. (2000). Biological limits of gender construction. *American Sociological Review*, 65, 443–457.

Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile*. Tesis doctoral, Universidad de Granada (España). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/ValdiviesoPablo.pdf>

Varela, R. (2014). *Violencia y victimización escolar*. Editorial: Málaga, España.

Velásquez, R. L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 739-769.

Velaz de Medrano, C. (2002) *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED, Unidad Didáctica, Educación Social

Vygotsky, L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.

ANEXOS

La violencia presente en las preparatorias de la UAEM

Reconocer la existencia del problema de la violencia es cada vez más inaplazable, el aumento de noticias referentes a muertes de los propios estudiantes de las preparatorias es cada vez más continuo y las autoridades de esos planteles piden guardar silencio por respeto a las familias; pero el respeto para ellos es también gritar que se haga justicia.

Dentro de nuestros encuestados se encuentra uno de los dos alumnos asesinados estudiantes de la preparatoria #6 de Tlaltizapán en marzo de 2015. Fue un hecho que marco al equipo de trabajo y que en breve relataré. Se recuerda la semana posterior a los hechos en la cual fuimos por los cuestionarios que los orientadores nos tenían que contestar, que, si bien era en línea, las 2 orientadoras de esta preparatoria nos lo pidieron impreso por no contar con internet ni computadora. Una de las orientadoras (la de mayor edad) quería hablar de la situación... de sus alumnos fallecidos y de lo que ella sentía y como trabajarlo con los demás. Sin embargo, la orientadora (más joven) le pidió que siguiera las indicaciones del director y que entregará los instrumentos, la maestra se agacho, entrego los documentos y se despidió de cada uno de los integrantes con un fuerte abrazo; abrazo que no la libero del grito que siguió guardando.

La noticia aquí presentada:

Agencia Quadratín⁴ : Contaban con 15 y 16 años de edad, y eran estudiantes de la preparatoria número seis del municipio de Tlaltizapán, las dos personas asesinadas, y cuyos restos humanos fueron encontrados en bolsas de plástico color negro, y abandonados en el poblado de El Jicarero, perteneciente

⁴ Obtenido el 15 de agosto de 2017 de <https://morelos.quadratin.com.mx/Eran-estudiantes-los-dos-asesinados-en-El-Jicarero/> el 15 de agosto de 2017

a este municipio. De acuerdo con fuentes consultadas por Quadratín Morelos, las víctimas en vida respondían a los nombres José Elías de 15 años de edad, estudiante de preparatoria, y habitante de la comunidad de 20-30; la otra persona respondía al nombre de Jesús de 16 años de edad, habitante de El Topil, ambos vecinos del municipio de Tlaltizapán. Uno de los adolescentes tenía como vestimenta un pantalón de mezclilla de la marca Cheyenne, un par de calcetas de color café, y en el empeine del pie izquierdo un tatuaje de tinta azul con la leyenda de un cráneo. La otra víctima tenía como vestimenta una playera tipo polo de color blanco con el logotipo de la escuela preparatoria 6 de Tlaltizapán, un bóxer, y un pantalón de vestir de color azul.

Otro hecho que sin lugar a dudas ha marcado a la comunidad universitaria es el suscitado en noviembre del 2016 sobre el asesinato de cuatro estudiantes de la preparatoria de Jojutla, las víctimas, de entre 15 y 16 años de edad, son Alberto Emilio, de primer semestre, grupo G; Alejandro de segundo semestre, grupo C; Francisco Emiliano, de segundo semestre, grupo F, y Melesio, de segundo semestre, grupo A. Un grupo de cuatro estudiantes fue localizado sin vida en el paraje conocido como camino a La Nopalera del municipio de Yautepec. Según los primeros reportes, tres de las víctimas aparentemente fueron golpeadas y degolladas en el lugar, el otro tenía un disparo en la cabeza. Habría que resaltar que si bien eran estudiantes de la preparatoria de Jojutla los hechos ocurrieron en un paraje en los límites entre Yautepec y Tlaltizapán. Recordando con ello que el corredor de la violencia atraviesa ambos municipios donde se encuentran estas preparatorias.

Escala de Percepción del Alumno/a por el/la Profesor/a (PROF-A)

Escuela Profesor/a

..... Alumno/a

/Nº.....

Valorar de **1 a 10** –siendo ‘1’ muy bajo/muy malo y ‘10’ muy alto/muy bueno- la situación en la que se encuentra el/la alumno/a en el momento actual, realizando una estimación lo más objetiva posible.

Muchas gracias.

1. El grado de ajuste social del alumno/a en el aula	
2. La relación del alumno/a con sus compañeros/as	
3. El interés del alumno/a en conocer y hacer amistad con sus compañeros/as	
4. La facilidad del alumno/a en formar parte de grupos de amigos/as de la clase	
5. El grado de rechazo del alumno/a por sus compañeros/as	
6. Media aproximada del rendimiento académico actual del alumno/a	
7. Nivel de esfuerzo del alumno/a (no considerar rendimiento)	
8. El interés y la atención del alumno/a en lo que se hace en clase	
9. La participación del alumno/a en las actividades, discusiones, debates, etc., que se proponen en clase	
10. El grado de implicación de la familia en las tareas escolares del hijo/a	
11. El grado de implicación de la familia en el seguimiento escolar del hijo/a	
12. El grado de participación de los padres en el centro escolar	
13. El grado en el que la comunicación entre padres y profesores es abierta y fluida	
14. La relación del alumno/a con otros/as profesores/as	
15. Su relación con este/a alumno/a	
16. El interés personal que le muestro a este/a alumno/a	
17. El tiempo que dedico a hablar con este/a alumno/a	

Encuesta PRODEP 2015

¡QUÉ ONDA!

Nos interesa conocer tu opinión, por eso, sería genial que nos ayudes a contestar las preguntas de este cuadernillo

¿va?

¡Comenzamos!

Cuestionario No.
 No. de escuela y turno
 No. de lista

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

POR FAVOR, LEE ESTO CON ATENCIÓN

Te pedimos que en este cuestionario nos contestes las preguntas sobre tu vida en la escuela, en la familia y en general cómo te sientes con lo que te rodea. **TODA LA INFORMACIÓN ES CONFIDENCIAL. Ni tus profesores, ni tu familia van a saber lo que has contestado. RECUERDA QUE NO ES UN EXAMEN** así que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Tan solo queremos saber tu opinión. Por favor responde a todas y cada una de las preguntas que se te formulan no dejando ninguna sin contestar, recuerda que **no hay opciones mejores ni peores** todas son igual de valiosas, lo realmente importante es que contestes con **sinceridad**, por lo que te solicitamos que no comentes las preguntas con tus compañeros mientras llenas el cuestionario, ya que ello nos permitirá conocer lo que sientes y piensas para ayudar a otros jóvenes como tú. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que piensas o haces, marca aquello que más se aproxime, en caso de que no comprendas bien algunas de las preguntas o la forma de responder a las mismas, consulta a la persona que te ha entregado la encuesta. Los cuadros sombreados en gris son para uso exclusivo del investigador. **GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**



Recuerda que si tienes dudas sobre cómo responder a alguna pregunta consulta con la persona que te dio el cuestionario

Instrucciones: Marca con una X la o las opciones que consideres más pertinentes.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

DS1 Edad: 14 () 15 () 16 () 17 () Otro () Especifica : _____

DS2 Sexo: hombre () mujer ()

DS3 Colonia donde vives: _____

DS4 Municipio donde vives: _____

<input type="text"/>
<input type="text"/>
<input type="text"/>
<input type="text"/>

Personas con las que vives:

- DS5
- | | | |
|----|-----------------------|-----|
| a) | Mamá, papá y hermanos | () |
| b) | Solo mamá | () |
| c) | Solo papá | () |
| d) | Abuelos | () |
| e) | Otro | () |
- Especifica: _____

DS6 Escolaridad de tu padre:

- | | |
|--------------------|-----|
| a) Primaria | () |
| b) Secundaria | () |
| c) Preparatoria | () |
| d) Licenciatura | () |
| e) Maestría | () |
| f) Doctorado | () |
| g) Sin escolaridad | () |

DS7 Escolaridad de tu madre:

- | | |
|--------------------|-----|
| a) Primaria | () |
| b) Secundaria | () |
| c) Preparatoria | () |
| d) Licenciatura | () |
| e) Maestría | () |
| f) Doctorado | () |
| g) Sin escolaridad | () |

DS8 Se habla alguna de estas lenguas indígenas en tu casa:

- | | |
|--------------|-----|
| a) Náhuatl | () |
| b) Zapoteco | () |
| c) Mixteco | () |
| d) Tlapaneco | () |
| e) Otra | () |
| f) Ninguna | () |
- Especifica: _____

Ahora vas a encontrar una serie de frases que se refieren a **comportamientos que hace la gente en relación con otras personas**.

Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos **en este curso**.



Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
------------	---------------	-------------------	-----------

CVE1	Soy una persona que se pelea con los demás.	1	2	3		
CVE2	Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as.	1	2	3		
CVE3	Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero.	1	2	3		
CVE4	Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as.	1	2	3		
CVE5	Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona.	1	2	3		
CVE6	Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as.	1	2	3		
CVE7	Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás.	1	2	3		
CVE8	Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también.	1	2	3		
CVE9	Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero.	1	2	3		
CVE1	Soy una persona chismosa y cuenta rumores de los demás.	1	2	3		
CVE1	Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego.	1	2	3		
CVE1 2	Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as.	1	2	3		
CVE1	Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos).	1	2	3		
CVE1	Cuando alguien me hace enojar, le pego, lo pateo o le doy puñetazos.	1	2	3		
CVE1	Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás.	1	2	3		
CVE1	Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos.	1	2	3		
CVE1	Cuando alguien me hace enojar, lo trato con indiferencia o dejo de hablarle.	1	2	3		
CVE1	Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas.	1	2	3		
CVE1	Soy una persona que desprecia a los demás.	1	2	3		
CVE2	Cuando alguien consigue hacerme enojar, le hago daño o le hiero.	1	2	3		
CVE2	Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insultos).	1	2	3		
CVE2	Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as.	1	2	3		
CVE2	Cuando alguien me hace enojar, cuento rumores sobre esa persona.	1	2	3		
CVE2	Para conseguir lo que quiero, cuento rumores sobre los demás.	1	2	3		
CVE2	Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás.	1	2	3		



A continuación, verás unas frases que se refieren a **comportamientos que algunos chicos y chicas realizan en el colegio**.

Por favor, contesta con sinceridad y sin ningún miedo si algún compañero/a de esta escuela te molesta o se ha comportado así contigo durante el curso.

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
------------	------------------	-------------------	--------------

EV1	Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para lastimarme.	1	2	3	4
EV2	Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo.	1	2	3	4
EV3	Algún compañero/a se ha metido conmigo.	1	2	3	4
EV4	Algún compañero/a me ha gritado.	1	2	3	4
EV5	Cuando algún compañero/a se ha enojado conmigo me ha ignorado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad.	1	2	3	4
EV6	Algún compañero/a me ha insultado.	1	2	3	4
EV7	Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia.	1	2	3	4
EV8	Cuando algún compañero/a se ha enojado conmigo me ha tratado con indiferencia o me ha ignorado.	1	2	3	4
EV9	Algún compañero/a me ha amenazado.	1	2	3	4
EV10	Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha ignorado para conseguir lo que él/ella quería.	1	2	3	4
EV11	Algún compañero/ se ha burlado de mí para fastidiarme.	1	2	3	4
EV12	Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas.	1	2	3	4
EV13	Algún compañero/a me ha robado.	1	2	3	4
EV14	Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha ignorado a propósito para que me sienta mal.	1	2	3	4
EV15	Algún compañero/a me ha dado una paliza.	1	2	3	4
EV16	Algún compañero/a se ha metido con mi familia.	1	2	3	4
EV17	Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros.	1	2	3	4
EV18	Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho.	1	2	3	4
EV19	Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as.	1	2	3	4
EV20	Algún compañero/a me ha despreciado o humillado.	1	2	3	4

EV21	Cuando has respondido a las preguntas anteriores, ¿en quién estabas pensando?	
	En un compañero especialmente	1
	En una compañera especialmente	2
	En un compañero especialmente, acompañado de un grupo de amigos/as que le apoyan	3
	En una compañera especialmente, acompañada de un grupo de amigos/as que le apoyan	4
	En varios compañeros/as que son un grupo de amigos	5
	En varios compañeros/as que no son amigos entre sí	6

EV22	Estas situaciones que te han ocurrido en la escuela, ¿con qué frecuencia te han pasado?	
	Nunca me han pasado esas cosas	1
	Solo me han pasado 1 o 2 veces en el curso	2
	Me han pasado 1 o 2 veces durante varios meses	3
	Me han pasado 1 o 2 veces a la semana durante varios meses	4
	Me han pasado todos o casi todos los días del curso	5

Responde lo que consideres pertinente:

¿Por qué crees que te molestan?

¿Qué haces si te molestan de manera constante?

Aquí tienes una serie de **frases que reflejan ideas sobre la vida**. Ahora se trata de que nos digas en qué medida estás de acuerdo o no con estas ideas.

Por ejemplo: *Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.*

Si estás "Muy en desacuerdo" con esta frase marca el 1. Si estás "Muy de acuerdo" marca el 4.

Muy en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	De acuerdo 3	Muy de acuerdo 4
------------------------	--------------------	-----------------	---------------------

SV1	Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.	1	2	3	4
SV2	Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo.	1	2	3	4
SV3	No estoy contento/a con mi vida.	1	2	3	4
SV4	Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora.	1	2	3	4
SV5	No me gusta todo lo que rodea a mi vida.	1	2	3	4

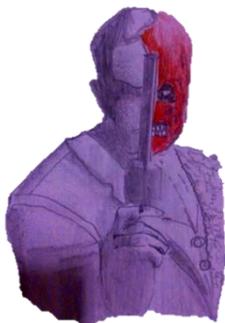
A continuación, vas a encontrar unas frases que describen la **relación con TU madre y con TU padre**. Piensa en qué medida estas frases responden a tu verdadera situación con ellos.

Recuerda que no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que **reflejen tu opinión personal**. Te recomendamos que empieces por MI MADRE. Cuando acabes, sigue con MI PADRE.



¡¡Acuérdate que no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal!! Te recomiendo que empieces por MI MADRE. Cuando termines pasa a MI PADRE.

	1 Nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 Muchas veces	5 Siempre									
			MI MADRE		MI PADRE		M	P						
C1	Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C2	Suelo creerme lo que me dice.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C3	Me presta atención cuando le hablo.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C4	No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C5	Me dice cosas que me hacen daño.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C6	Puede saber cómo me siento sin preguntármelo.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C7	Nos llevamos bien.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C8	Si tuviera problemas podría contárselos.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C9	Le demuestro con facilidad afecto.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C10	Cuando estoy enfadado, generalmente no le hablo.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C11	Tengo mucho cuidado con lo que le digo.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C12	Le digo cosas que le hacen daño.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C13	Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C14	Intenta comprender mi punto de vista.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C15	Hay temas de los que prefiero no hablarle.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C16	Pienso que es fácil hablarle de los problemas.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C17	Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C18	Cuando hablamos me pongo de mal genio.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C19	Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
C20	No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		



Las siguientes afirmaciones describen formas en que la gente actúa o se siente. Por favor lee cada una y marca el número de días (de 0 a 7 días) que te sentiste así en **la última semana** (por favor, marca una respuesta para cada enunciado, si estás inseguro haz tu mejor estimación).

	DURANTE LA SEMANA PASADA:	0	1-2	3-	5-	
ISU1	No podía "seguir adelante".	1	2	3	4	
ISU2	Tenía pensamientos sobre la muerte.	1	2	3	4	
ISU3	Sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerta (o).	1	2	3	4	
ISU4	Pensé en matarme.	1	2	3	4	

A continuación, figuran una serie de frases referidas a tu colonia, indícanos tu mayor o menor acuerdo con cada una de ellas. Para ello señala rodeando con un círculo el número de las alternativas que te presentamos. Hazlo despacio, sin dejar de contestar ninguna.

Totalmente falsa 1	Falsa 2	Algo falsa 3	Ni falsa ni verdadera 4	Algo verdadera 5	Verdadera 6	Totalmente verdadera 7
-----------------------	------------	-----------------	----------------------------	---------------------	----------------	---------------------------

		Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera	
EB1	Las personas adultas de mi colonia se preocupan de que los jóvenes estemos bien.	1	2	3	4	5	6	7	
EB2	La gente de mi colonia puede encontrar personas adultas que le ayuden a resolver algún problema.	1	2	3	4	5	6	7	
EB3	Las personas adultas de mi colonia dicen que hay que escuchar a los jóvenes.	1	2	3	4	5	6	7	
EB4	Me siento identificado con mi colonia.	1	2	3	4	5	6	7	
EB5	La gente adulta de mi colonia valora mucho a los jóvenes.	1	2	3	4	5	6	7	
EB6	Las personas adultas de mi colonia nos riñen si estropeamos los árboles o jardines públicos.	1	2	3	4	5	6	7	
EB7	Siento que formo parte de mi colonia.	1	2	3	4	5	6	7	
EB8	Me siento muy unido a mi colonia.	1	2	3	4	5	6	7	
EB9	Vivir en mi colonia me hace sentir que formo parte de una comunidad.	1	2	3	4	5	6	7	
EB10	En mi colonia, cuando las personas adultas tomas decisiones que nos afectan a los jóvenes escuchan antes nuestra opinión.	1	2	3	4	5	6	7	
EB11	En mi colonia hay gente que vende droga.	1	2	3	4	5	6	7	
EB12	En vacaciones, en mi colonia hay muchas actividades para que los jóvenes podamos divertirnos.	1	2	3	4	5	6	7	
EB13	Algunos amigos de fuera tienen miedo de venir a mi colonia.	1	2	3	4	5	6	7	
EB14	La gente de mi colonia comete delitos y abusos.	1	2	3	4	5	6	7	
EB15	Las personas adultas de mi colonia tratarían de impedir que los jóvenes quemaran o rompieran cosas.	1	2	3	4	5	6	7	
EB16	La gente de mi edad nos sentimos apreciados por las personas adultas de mi colonia.	1	2	3	4	5	6	7	
EB17	Si un joven de mi colonia intentará dañar un coche las personas adultas lo evitarían.	1	2	3	4	5	6	7	
EB18	En mi colonia si haces cualquier daño material seguro que algún adulto te reñirá.	1	2	3	4	5	6	7	
EB19	Los jóvenes de mi colonia tenemos lugares donde reunirnos cuando hay mal tiempo.	1	2	3	4	5	6	7	
EB20	Los jóvenes de mi colonia podemos hacer tantas cosas después de clases que raramente nos aburrimos.	1	2	3	4	5	6	7	
EB21	En mi colonia suele haber peleas entre bandas callejeras.	1	2	3	4	5	6	7	
EB22	Hay pocas colonias en las que haya tantas actividades para jóvenes como en la mía.	1	2	3	4	5	6	7	



¡Muchas gracias por tu participación!

Recuerda que no había respuestas correctas o incorrectas y que todo lo que has escrito en el cuestionario quedará en el anonimato.

Índice de tablas, figuras y gráficas

TABLAS

Tabla 1 Comparativo de la encuesta nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia de la secretaría de educación pública (2008/2013)	15
Tabla 2 Ocho categorías de la violencia escolar	69
Tabla 3 Esquema de preparatorias participantes	87
Tabla 4 Instrumentos de medición y variables del estudio	89
Tabla 5 Codificación de las variables	90
Tabla 6 ¿ Por qué crres que te molestan? (hombres)	126
TABLA 7 ¿ Por qué crees que te molestan? (mujeres)	127
Tabla 8 ¿ Qué haces si te molestan de manera constante? (mujeres)	130
Tabla 9 ¿ Qué haces si te molestan de manera constante? (hombres)	132
Tabla 10 Conducta violenta escolar por municipios de origen	135
Tabla 11 Comentarios de orientadores sobre la violencia entre alumnos	150
Tabla 12 Comportamientos que los alumnos exponen como violencia escolar	151

GRÁFICAS

Gráfica 1 Porcentaje de estudiantes del último grado de educación media superior que sufrieron algún tipo de agresión	17
Gráfica 2 Diferencias sexo - género	71
Gráfico 3 Perspectiva sistémica de las relaciones y representaciones sociales	82
Gráfico 4 Mapa de las preparatorias que participaron	84
Gráfica 5 Sexo de los encuestados	92
Gráfica 6 Edad de los alumnos encuestados	92

Gráfica 7 Personas con las que viven	93
Gráfica 8 Escolaridad del padre y de la madre de los adolescentes	94
Gráfica 9 Satisfacción con la vida	101
Gráfica 10 Satisfacción de vida global por preparatorias y sexo	103
Gráfica 11 No podía seguir adelante.....	104
Gráfica 12 Tenía pensamientos sobre la muerte	105
Gráfica 13 Sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerta (o) ...	105
Gráfica 14 Pensé en matarme	105
Gráfica 15 Pensé en matarme por sexo y preparatoria	106
Gráfica 16 Ideación suicida	108
Gráfica 17 Distribución porcentual de los suicidios por sexo según nivel escolaridad 2013	109
Gráfica 18 Ideación suicida por preparatorias.....	110
Gráfica 19 Comunicación con el padre.....	112
Gráfica 20 Comunicación con la madre.....	113
Gráfica 21 Comunicación madre y victimización	115
Gráfica 22 Comunicación padre y victimización	115
Gráfica 23 Comunicación con el padre y conducta violenta escolar	116
Gráfica 24 Comunicación con la madre y conducta violenta escolar	117
Gráfica 25 Comunicación con la madre en relación a la ideación suicida ...	119
Gráfica 26 Comunicación con el padre en relación a la ideación suicida ...	119
Gráfica 27 Conducta violenta relacional.....	121
Gráfica 28 Conducta violenta manifiesta.....	122
Gráfica 29 Nivel de victimización	123
Gráfica 30 Ideación suicida/ victimización.....	124
Gráfica 31 categorías de violencia escolar (hombres).....	128
Gráfica 32 Categoirías de la violencia escolar (mujeres)	129

Gráfica 33 Percepción de la colonia	134
Gráfica 34 Activos del barrio	136
Gráfica 35 Victimización y activos del barrio.....	137
Gráfica 36 Victimización y seguridad del barrio	138
Gráfica 37 Victimización y actividades del barrio	139
Gráfica 38 Victimización y control social en el barrio.....	140
Gráfica 39 Conducta violenta y apoyo en el barrio.....	141
Gráfica 40 Conducta violenta y seguridad en el barrio	141
Gráfica 41 Conducta violenta y actividades en el barrio	142
Gráfica 42 Conducta violenta y control social en el barrio	142
Gráfica 43 Percepción del alumno por parte del profesor por categorías	144
Gráfica 44 Ajuste social en relación con la victimización.....	145
Gráfica 45 Ajuste social en relación con ideación suicida	145
Gráfica 46 Comunicación con la madre e implicación familiar	146
Gráfica 47 Comunicación con el padre e implicación familiar	147
Gráfica 48 Implicación familiar y conducta violenta	148
Gráfica 49 Relación con el profesor(a) y conducta violenta escolar.....	149

ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Factores de riesgo y protección relacionados con los problemas psicosociales en la adolescencia	53
Ilustración 2 Factores relacionados en el acoso escolar	55
Ilustración 3 Factores culturales	56
Ilustración 4 Factores familiares.....	59
Ilustración 5 Factores escolares	63
Ilustración 6 Factores grupales	66

Ilustración 7 Factores personales	67
Ilustración 8 Factores sociales	68

ESQUEMAS

Esquema 1 Ítems relacionados con niveles del modelo ecológico.....	97
Esquema 2 Distribución y relación de las variables	98