



**Centro de Investigación en Alimentación
y Desarrollo, A.C.**

**PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
SOBRE LA SOCIALIZACIÓN EN LAS COLONIAS Y SU
RELACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR.**

Por:

Karen Guadalupe Duarte Tánori

TESIS APROBADA POR LA

COORDINACIÓN DE DESARROLLO REGIONAL

Como requisito parcial para obtener el grado de

MAESTRÍA EN DESARROLLO REGIONAL

APROBACIÓN

Los miembros del comité designado para la revisión de la tesis de Karen Guadalupe Duarte Tánori, la han encontrado satisfactoria y recomiendan que sea aceptada como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Regional.



Dr. José Ángel Vera Noriega
Director



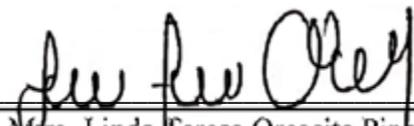
Dr. Francisco Justiniano Velasco Arellanes
Co-Director



Dra. Martha Olivia Peña Ramos
Asesora



Dra. María José Cubillas Rodríguez
Asesora



Mra. Linda Teresa Orcasita Pineda
Asesora

DECLARACIÓN INSTITUCIONAL

La información generada en esta tesis es propiedad intelectual del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. (CIAD). Se permiten y agradecen las citas breves del material contenido en esta tesis sin permiso especial del autor, siempre y cuando se dé crédito correspondiente. Para la reproducción parcial o total de la tesis con fines académicos, se deberá contar con la autorización escrita del Director General del CIAD.

La publicación en comunicaciones científicas o de divulgación popular de los datos contenidos en esta tesis requiere la autorización escrita, del manuscrito en cuestión, del director o directora de tesis. En estos casos siempre se deberá dar los créditos al CIAD



Dr. Pablo Wong González
Director General

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por permitirme continuar con mis estudios de posgrado mediante el apoyo económico, así como al Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. por brindarme los espacios necesarios para continuar con mi aprendizaje y por facilitar los estudios de maestría mediante el proyecto “Validez y nivel de explicación de un modelo de evaluación de violencia en la escuela secundaria en Sonora” el cual fue financiado por CONACYT.

Doy gracias a las personas que conformaron mi comité, a mi director de tesis Dr. José Ángel Vera Noriega por compartir su conocimiento conmigo, por su apoyo constante, y por su dedicación en la elaboración del presente trabajo. A mi Co-Director Dr. Francisco Justiniano Velasco Arellanes por su disponibilidad y paciencia para ayudarme a resolver mis dudas. A la Dra. Martha Olivia Peña Ramos por su apoyo motivación para continuar mejorando el manuscrito, a la Dra. María José Cubillas Rodríguez por su entera disponibilidad para mejorar este trabajo mediante su tiempo y recomendaciones y a la Mta. Linda Orcasita Pineda por siempre compartir sus conocimientos mediante sus recomendaciones y comentarios.

Agradezco a la Mtra. Claudia Karina Rodríguez Carvajal por su apoyo durante la realización del trabajo y por su presencia y ayuda para aclarar cualquier duda, así como a la Secretaria de Educación y Cultura por permitirnos la entrada a las escuelas secundarias para la obtención de datos, sin su apoyo este trabajo no hubiera sido posible.

A mis compañeros y amigos por su ánimo constante para continuar con este posgrado y a Daniel Fregoso por su paciencia y por su apoyo incondicional.

Doy gracias a mi familia por su apoyo constante, a mis hermanas Anahí Duarte e Itzel Duarte por siempre estar ahí para mí y principalmente a mis padres Lorena Tánori e Ylarion Duarte por todo su amor y dedicación, por siempre creer en mí y brindarme su apoyo incondicional, nunca me cansaré de agradecerles todo lo que han hecho por mí.

CONTENIDO

APROBACIÓN	2
DECLARACIÓN INSTITUCIONAL	3
AGRADECIMIENTOS	4
CONTENIDO	5
LISTA DE FIGURAS	7
LISTA DE TABLAS	8
RESUMEN	9
ABSTRACT	10
1. INTRODUCCIÓN	11
2. ANTECEDENTES	14
2.1. Descripción de las Escuelas Secundarias de México.....	15
2.2. La Adolescencia.....	17
2.2.1. El Adolescente y su Desarrollo	19
2.2.2. Adolescente y la Escuela.....	20
2.2.3. El adolescente y el Medio Digital.....	21
2.3. El Agrupamiento y Entorno Social del Adolescente.....	22
2.3.1. La Importancia de la Colonia-barrio Dentro del Entorno Escolar.....	24
2.4. Estadística Sobre Violencia Escolar.....	26
2.5. Planteamiento del Problema.....	27
2.6. Justificación.....	29
3. MARCO TEORICO	32
3.1. Enfoque Teórico Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.....	37
3.2. Aspectos Teóricos de la Relación Colonia-Barrio para la Convivencia y Violencia Escolar.....	39
3.3. Preguntas de Investigación.....	41
4. HIPOTESIS	42
5. OBJETIVO	43
5.1. Objetivos Específicos.....	43
6. METODO	44
6.1. Diseño de la Muestra.....	44
6.2. Características de la Muestra.....	45
6.3. Instrumentos.....	46
6.4. Procedimiento de Obtención de Datos.....	48
7. RESULTADOS	50
7.1. Comparación de Medias a Través de t de Student y ANOVA.....	50
7.2. Análisis Multivariados.....	57

CONTENIDO (Continuación)

8. DISCUSIÓN.....	64
9. CONCLUSIONES.....	70
10. RECOMENDACIONES.....	72
11. REFERENCIAS.....	75
ANEXOS.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura		Pagina
1	Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.....	38
2	Adaptación del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner para explicar la violencia escolar por Postigo, González, Montoya y Ordoñez.....	39
3	Adaptación del modelo ecológico de Bronfenbrenner y de la adaptación del modelo ecológico de Postigo, González, Montoya y Ordoñez para la colonia-barrio y violencia escolar.....	41
4	Ubicación y nombre de las escuelas secundarias públicas que conforman la muestra.....	45

LISTA DE TABLAS

Tabla		Página
1	Resultados significativos de la prueba t de Student del componente experiencias de violencia y abuso sexual para el factor turno y sexo.....	50
2	Resultados significativos de la prueba t de Student para el componente testigo de actos violentos	51
3	Resultados significativos de la prueba t de Student para no reforzadores y reforzadores	51
4	Resultados de la prueba ANOVA para los componentes de la escuela para la evaluación de activos de barrio.....	52
5	Resultados de la prueba ANOVA para el factor municipio en la evaluación de la escala de activos de barrio	53
6	Resultados de la prueba ANOVA para el factor grado en la evaluación de la escala de activos de barrio	54
7	Resultados de la prueba ANOVA para el factor escuela en la escala de exposición infantil a la violencia comunitaria.....	55
8	Resultado de la prueba ANOVA para el factor municipio en la escala de exposición infantil a la violencia comunitaria.....	55
9	Resultado de la prueba ANOVA para el factor municipio en la escala de exposición infantil	56
10	Valores obtenidos por análisis discriminante por pasos para cada variable	57
11	Correlación de las variables predictoras con los coeficientes de función discriminantes por pasos para cada variable.....	58
12	Análisis de clasificación para no reforzadores y reforzadores.....	58
13	Análisis de clasificación para no reforzadores y reforzadores.....	59
14	Valores obtenidos por análisis discriminante por pasos para cada variable	59
15	Correlación de la variable predictora con los coeficientes de función discriminante estandarizado para no defensores y defensores	60
16	Análisis de clasificación para no defensores y defensores	60
17	Valores obtenidos por análisis discriminante por pasos para cada variable para la percepción de violencia en la escuela.....	60

LISTA DE TABLAS (Continuación)

18	Correlación de las variables predictoras con los coeficientes de función discriminante estandarizados para no reforzadores y reforzadores.....	61
19	Análisis de clasificación para alumnos que perciben máxima y mínima percepción de violencia.....	61

RESUMEN

La violencia implica daños hacia el bienestar del individuo pues afecta el desarrollo psicológico. En las escuelas se da lugar un fenómeno que afecta la socialización de los estudiantes, la violencia escolar, especialmente en el periodo que comprende la educación secundaria. Los comportamientos violentos pueden estar presentes en el desarrollo del adolescente mediante los entornos como la escuela, la familia y la colonia y al no ser independientes uno de otro es necesario establecer los nexos entre estos para detectar y evitar la reproducción de las conductas antisociales. El objetivo fue cuantificar la relación entre los activos de barrio y la violencia percibida de las colonias-barrios con la violencia escolar percibida en las secundarias según los roles de la violencia escolar. La muestra fue de 1536 estudiantes que cursaban los tres grados de secundaria. 718 son hombres y 818 son mujeres. Se realizó una comparación de medias mediante t de Student y ANOVA, para obtener modelos de predicción se llevó a cabo un análisis discriminante y para detectar factores de riesgo y protección se realizó una regresión logística. Los resultados obtenidos indican que entre los grupos no reforzadores y reforzadores así como en los defensores y no defensores es posible detectar diferencias significativas. Las variables pueden caracterizar mediante un análisis discriminante a los no reforzadores y reforzadores en un 85% y defensores y no defensores en un 63% y en la máxima y mínima percepción de violencia se obtuvo un 60.1%, en la regresión logística para los modelos de no reforzador y reforzador, defensor y no defensor y máxima y mínima percepción de violencia se obtuvieron R^2 de 0.44, 0.24 y 0.12 y 78%, 71.9% y 62.8% en los porcentajes de clasificación respectivamente. Se concluyó que los activos de barrio y la violencia percibida en las colonias-barrios se relacionan con los roles de no reforzadores y reforzadores por otro lado, los valores obtenidos para los defensores y no defensores no fueron contundentes al igual que para la percepción máxima y mínima de violencia escolar.

Palabras clave: Violencia Escolar, barrio, Adolescente.

ABSTRACT

Violence implies damage to the well-being of the individual as it affects psychological development. In schools there is a phenomenon that affects the socialization of students, school violence, especially in the period that includes secondary education. Violent behaviors can be present in the adolescent's development through environments such as school, family and the colony and since they are not independent of each other it is necessary to establish the links between them to detect and avoid the reproduction of antisocial behaviors. The objective was to quantify the relationship between neighborhood assets and the perceived violence of neighborhoods-neighborhoods with school violence perceived in secondary schools according to the roles of school violence. The sample was of 1536 students who attended the three high school grades. 718 are men and 818 are women. A comparison of means was carried out using Student's t-test and ANOVA. To obtain prediction models, a discriminant analysis was carried out and logistic regression was performed to detect risk and protection factors. The obtained results indicate that among the non-reinforcing and reinforcing groups as well as in the defenders and non-defenders it is possible to detect significant differences. The variables can be characterized by a discriminant analysis to the non-reinforcers and reinforcers in 85% and defenders and non-defenders in 63% and in the maximum and minimum perception of violence was obtained 60.1%, in the logistic regression for the models of No reinforcer and reinforcer, defender and non-defender and maximum and minimum perception of violence were obtained R² of 0.44, 0.24 and 0.12 and 78%, 71.9% and 62.8% in the percentages of classification respectively. It was concluded that neighborhood assets and perceived violence in the neighborhoods-neighborhoods are related to the roles of non-reinforcers and reinforcers on the other hand, the values obtained for the defenders and non-defenders were not conclusive as well as for the maximum perception and minimum of school violence.

Keywords: School violence, Neighborhood, Adolescent.

1. INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es una problemática compleja cuyo estudio ha ganado relevancia con el paso del tiempo pues las manifestaciones de actos violentos han aumentado en diversos países (Muñoz, 2008). Es un fenómeno que no se presenta como actos esporádicos y aislados, sino que en ocasiones se convierte en un problema trascendental dentro de la escuela (Fernández, 2003).

Es necesario considerar que la violencia de cualquier tipo afecta a la salud tanto físico como psicológico (Organización Mundial de la Salud; 2002) pues las personas que están expuestas a esta son propensas a desarrollar síndrome de estrés postraumático, distimia, ansiedad y depresión Larizgoitia (2006), no solo afecta a la salud, sino que también puede llevar a la muerte, como indica el Informe mundial sobre la violencia y la salud (2003) cada año 1.6 millones de personas entre 14 y 44 años de edad pierden la vida como resultado de la violencia.

Los datos estadísticos que se han obtenido en los últimos años sobre la violencia escolar muestran que es una problemática a la que están expuestos los adolescentes sin importar su lugar de origen. A nivel mundial, La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2012) encontró que el 9% de los adolescentes han sufrido de acoso escolar, mientras que en Latinoamérica, la UNESCO (2009) indicó que el 51% de los estudiantes habían sido víctimas de acoso escolar y en el caso particular de México se encuentra en el primer lugar de acoso escolar en educación básica entre 23 países que participaron en la encuesta TALIS (Organización para la Cooperación Económica [OCDE], 2009). A nivel municipal, Sonora se encuentra en el promedio nacional de violencia escolar y sobre del promedio nacional en violencia alrededor del plantel (INEE, 2009)

El aumento de situaciones de acoso y violencia escolar ocurre especialmente en el periodo que comprende la escuela secundaria debido a las condiciones físicos y psicológicos que se experimentan durante esta etapa del desarrollo permitiendo que los estudiantes ejerzan relaciones de poder, acoso o agresiones intimidatorias directas o indirectas (Tápia, 2013), pues a pesar de que los adolescentes pueden parecer más grandes, siguen necesitando del

apoyo de los adultos que lo rodean para no ponerse en situaciones de riesgo (Organización Mundial de la Salud, 2002).

Según Tello (2005) cuando se habla de violencia como comportamientos presente en el desarrollo individual y social es necesario establecer nexos entre lo colectivo y lo individual (la familia, la escuela y la colonia-barrio). Estos contextos han sido estudiados como parte importante del desarrollo puesto que son los escenarios donde transcurren sus actividades diarias, no obstante la colonia-barrio no ha recibido la misma atención a pesar de ser el lugar en donde los adolescentes acuden cuando buscan pasar tiempo alejados de su familia o de la escuela (Oliva, Antolín, Esteévez y Pascual, 2011).

La colonia-barrio es un contexto importante para el desarrollo social del adolescente debido a que es el lugar en donde ocurren interacciones con los pares y adultos que no forman parte de la familia (Jencks y Mayer, 1990) y dependiendo de cómo se den dichas interacciones pueden actuar como un factor relacionado a la comunidad que posibilita los comportamientos antisociales o violentos y prosociales (Haynie, Silver y Teasdale, 2006) dado que la violencia dentro de la colonia-barrio se puede presentar mediante agresiones físicas, verbales, entre otras (Cuenca, 2016).

La presencia de conductas violentas en la colonia-barrio permite que las tendencias delictivas sean reflejadas en la familia y en la escuela, permitiendo que la inseguridad trascienda y aumente la tolerancia, haciendo factible que los adolescentes realicen conductas agresivas (Ayala, 2015).

Es posible detectar la influencia de la colonia-barrio en problemáticas como la violencia escolar pues cuando los profesores señalan mayor violencia en el área de la colonia-barrio donde se ubica la escuela también se presentan conductas violentas en esta (Muñoz, 2008). Así como existen factores que propician los comportamientos violentos, se han encontrado características de la colonia-barrio como el apego a la comunidad, la seguridad, el control social y las actividades para jóvenes que favorecen el bienestar de los adolescentes (Oliva, Antolín, Esteévez y Pascual, 2012), sin embargo, las investigaciones se han centrado en contextos como la escuela y la familia, dejando de lado la influencia tanto positiva como negativa que ejerce la colonia-barrio en las conductas del individuo.

Debido a esta escasez de información que relaciona a la comunidad con la socialización del adolescente se buscó establecer una relación entre los factores que favorecen el

bienestar de los adolescentes denominados por Oliva, Antolín, Esteévez y Pascual (2011) como activos de barrio y la violencia percibida de las colonias-barrios con la violencia escolar percibida en escuelas secundarias ubicadas en el estado de Sonora.

Para llevar a cabo este trabajo se tomó como base teórica el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) cuyo postulado consiste en que la conducta humana esta influenciada principalmente por los ambientes naturales como la familia, la escuela y la comunidad en donde se desarrolla el individuo. Por sus características, este modelo permite abordar e incluir más factores relevantes de problemas cuyo estudio concierne a la psicología.

Para el estudio de la violencia escolar, modelo ecológico fue adaptado por Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) ajustando los factores a las dimensiones de dicho modelo.

Tomando como base ambos modelos se elaboró una adaptación del modelo ecológico para considerar la relación de la colonia-barrio y la violencia escolar.

Para llevar a cabo la validación de los instrumentos se tomó el modelo de Teoría de Respuesta al Ítem y se sometió al modelo Rasch para la evaluación de los reactivos, a un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el propósito de observar la direccionalidad de las variables de cada escala y conocer su agrupación, seguido de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el propósito de confirmar lo obtenido mediante el AFE.

En esta tesis se realizó un diseño de tipo transversal, de carácter analítico y no experimental, en una muestra de estudiantes de escuela secundaria del Estado de Sonora, donde se abordó la problemática de la violencia escolar y los factores relacionados con la colonia-barrio, mediante el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) y se realizó una revisión bibliográfica sobre el tema estudiado.

Para la obtención de resultados se realizó una comparación de medias mediante los análisis de t de Student y ANOVA, seguidos de un análisis multivariado para clasificar los grupos de estudiantes como no reforzadores y reforzadores.

Los alcances que se obtuvieron mediante este trabajo es la aportación de información al estado del arte de la relación entre comunidad y violencia escolar, sin embargo, también existieron limitaciones como las características de la población pues al ser seleccionada de los polígonos de violencia solo se puede generalizar para poblaciones que presenten las mismas características.

2. ANTECEDENTES

Cuando se abordan problemáticas que impactan en el desarrollo del adolescente, es importante realizar una revisión de los agentes externos a la escuela (Quiroz, 2012), ya que su ocurrencia no está influenciada por un solo contexto, por consiguiente, la repercusión de las organizaciones sociales que conforman la colonia-barrio son factores que influyen en la convivencia dentro de las escuelas (Colombo, 2011).

Por otro lado, en un estudio elaborado en el Observatorio Ciudadano de Convivencia y Seguridad del Estado de Sonora [OCCSES] (2016) se reportó los polígonos de violencia con base en la tasa de homicidio doloso y/o feminicidio, robo de vehículo, robo a casa habitación, robo a comercios y violencia intrafamiliar que cubren más del 50% del área de varias ciudades de Sonora, siendo estas zonas las que presentan altos índices de violencia y actividades delictivas.

Estos polígonos pueden considerarse como colonias-barrios marginados, pues según Hernández, Manzur, Treviño y Cobos (2014) estas zonas hacen referencia a los lugares donde las personas tienen desventajas sociales, culturales, económicas, entre otras.

Dichas características se presentaron en la población forma parte de los polígonos de violencia, siendo conformados por familias que tienen ingresos por debajo de los 10 salarios mínimos y pocas oportunidades de trabajo, dedicándose a actividades de manera independiente para generar ingresos o son empleados con sueldos bajos.

En el caso de las escuelas que se encuentran dentro de las colonias-barrios marginados es difícil cumplir con el currículo que se les exige, pues se presentan dificultades como violencia entre los alumnos que genera indisciplina, edificios escolares que carecen de los mobiliarios necesarios y falta de profesores (Montero, 2006). Estas características fueron encontradas en las escuelas participantes en este trabajo y que pertenecen a los polígonos de violencia, pues la mayoría de ellas no contaba con personal de servicio de asistencia educativa que según el orden jerárquico establecido por el Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria (1984), son parte esencial de cada plantel educativo.

2.1 Descripción de las Escuelas Secundarias de México.

La educación secundaria juega un papel importante en el funcionamiento del sistema educativo (Miranda y Reynoso, 2006). Ha sido un escenario de formación fundamental para la preparación de los adolescentes tanto para la vida universitaria como para la obtención de competencias de orden técnico y profesional que facilitan la vinculación con el mercado de trabajo (McLean, 2004; Van Oijen, 2006).

En México, la Secretaría de Educación Pública (2006) establece que la educación secundaria es el tercer nivel de educación básica, siendo cursada en un periodo de tres años, en donde se busca que los adolescentes desarrollen competencias relacionadas con lo afectivo, social, la naturaleza y la vida democrática, siendo así, los egresados desarrollan la capacidad de reflexión y análisis, ejercen sus derechos, producen e intercambian conocimiento y cuidan tanto de la salud como del ambiente.

Las modalidades en las que la SEP (2006) ofrece la educación secundaria son las siguientes:

1) Secundaria general, la cual se encuentra en turno matutino como vespertino, siendo algunas instituciones parte de las escuelas de tiempo completo. 2) Secundarias técnicas permiten que los adolescentes obtengan una formación humanística, científica y artística, además de permitir al alumno adquirir conocimientos, habilidades y destrezas para participar de forma productiva en el desarrollo del país. 3) Las telesecundarias cumplen con la demanda educativa de la población que no cuenta con el acceso a las modalidades anteriormente mencionadas, mediante el apoyo de medios electrónicos y de comunicación. Existe un profesor por grupo para promover y facilitar el aprendizaje.

Por otro lado, las escuelas secundarias de México se constituyen según Páramo (2006) por una subdirección, servicios docentes, asistencia administrativa, servicios generales, consejo técnico y cooperativa, siendo estos compuestos por distintos cargos, los cuales tiene requisitos que debe desempeñar.

El puesto considerado como el principal es el del director debido a que tiene a su cargo al subdirector, al personal docente, técnicos, administrativo y de intendencia. Sus funciones son las de planear, organizar, dirigir y evaluar el servicio educativo que ofrece la

institución, después, se encuentra el subdirector, cuyo puesto tiene como propósito el colaborar con el director en sus funciones, sustituirlo en sus ausencias asumiendo sus responsabilidades, siendo estos cargos los de mayor responsabilidad dentro de la jerarquía de las escuelas secundarias (Páramo, 2006).

Según el Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria (1984) el orden jerárquico dentro de los puestos de las instituciones educativas es el siguiente: Profesor de enseñanza secundaria cuyo propósito es el de contribuir con la formación de los estudiantes mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido del ayudante de laboratorio, el cual tiene como propósito colaborar con los profesores de biología, física, química y ciencias naturales para favorecer la adquisición de las bases de formación científica, estos cargos forman el servicio docentes.

Dentro del servicio de asistencia educativa se encuentra el trabajador social cuyo objetivo es el de contribuir con el desarrollo de los estudiantes en su proceso de adaptación en los medios en los que se desarrolla, siguiendo al trabajador social se encuentra el Prefecto cuya función es la de vigilar y orientar a los alumnos en el cumplimiento del reglamento escolar para contribuir en el desarrollo de actitudes y hábitos para su formación (Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria, 1984)

En el área de servicios generales y administrativos se encuentra el contralor el cual tiene como propósito lograr el aprovechamiento de los recursos tanto materiales como financieros del plantel, después está el oficial administrativo, siendo su función la de facilitar la labor educativa mediante los servicios secretariales de las funciones administrativas y por último se encuentra el conserje, el cual busca un ambiente de seguridad e higiene mediante la coordinación de actividades (Páramo, 2006).

Dentro de las instituciones educativas, no solo la estructura de los servicios administrativos es importante, dado que también lo es el modelo educativo que dicta el perfil de egreso de los estudiantes de educación básica. La Secretaria de Educación Pública [SEP] (2016) indica que la educación obligatoria, que comprende preescolar, primaria y secundaria, no cumplía con las necesidades de formación de los jóvenes pues el currículo que se ha planeó en el modelo anterior no cumplía con las necesidades de formación que la sociedad actualmente exige al centrarse únicamente en las asignaturas académicas sin tener en cuenta las necesidades en el desarrollo social y personal.

En el caso de la educación secundaria, es el nivel educativo que se encarga de brindar conocimientos a los jóvenes entre 12 y 15 años, edad que comprende parte de la adolescencia (Zorrilla, 2004). En consecuencia, el nuevo modelo educativo busca abarcar dichas necesidades (SEP, 2017).

De manera que el perfil de los estudiantes egresados de educación básica se compone de los siguientes rasgos: La capacidad de comunicación eficaz, desarrollo del pensamiento crítico y resolución de problemas, tener iniciativa y favorecer la colaboración, mostrar responsabilidad por su cuerpo y el medio ambiente, ser capaz de regular emociones y poseer autoconocimiento, conocer sobre los fenómenos del mundo natural y social, apreciar el arte y la cultura, respeto de la legalidad y formación ética, favorecer la interculturalidad y la capacidad de desarrollar habilidades digitales de manera pertinente. Para el término de la secundaria (SEP, 2017).

2.2 La Adolescencia

La adolescencia según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2002) es una de las fases más complejas de la vida del ser humano al ser el periodo en el que la gente joven asume responsabilidades y experimenta una sensación de independencia. Los jóvenes buscan su identidad, a su vez aprenden a poner en práctica los valores asimilados en la infancia y a desarrollar las habilidades que les permitan convertirse en adultos responsables.

Papalia, Duskin y Martorell (2012) define a la adolescencia como la transición del desarrollo entre la niñez y la etapa adulta que implica cambios importantes tanto físicos, cognitivos y psicosociales.

Según la Organización Mundial de la Salud (2002), los adolescentes son personas cuya edad se encuentra entre los 10 y 19 años de edad.

Esta etapa ofrece oportunidades de crecimiento en relaciones con las dimensiones físicas, sin embargo, dicho crecimiento no se restringe al físico dado que las oportunidades

también comprenden la competencia cognoscitiva y social, la autonomía, autoestima y la intimidad. (Papalia, Duskin y Martorell, 2012).

En cuanto a los cambios psicosociales que ocurren en la adolescencia Iglesias (2013) indica que se comprenden cuatro aspectos: la lucha dependencia-independencia, la importancia de la imagen corporal, la relación con sus pares y el desarrollo de la identidad propia.

A su vez, durante la adolescencia el interés por las actividades de los padres disminuye, aumentan los conflictos con estos y se busca una mayor interacción con el grupo de amigos (Hidalgo y González, 2014) con los que se comparten elementos como la distribución territorial, percepción del tiempo, la relativización de creencias y valores, lenguaje, rituales y productos como música y ocio (Pedreira y Álvarez, 2000).

En cuanto a la imagen corporal Hidalgo y González (2014) indican que en esta etapa del desarrollo existe una gran inseguridad en cuanto a su apariencia al compararse con otros aumentando el interés en la anatomía y la fisiología sexual. De ahí que se busque hacer al cuerpo más atractivo hasta llegar a la adolescencia tardía, en donde se aceptan los cambios. Durante el desarrollo de la identidad mejora la capacidad cognitiva del adolescente evolucionando el pensamiento concreto al pensamiento abstracto flexible, aumenta la capacidad intelectual, la creatividad, los sentimientos y la empatía hasta llegar a la adolescencia tardía donde se delimitan los valores morales, religiosos y sexuales (Hidalgo y González, 2014). En la adolescencia, el desarrollar una identidad es visto como algo amenazante, es por esto que primero se establece la identificación con los pares por ideas por lo que es fácil observar una forma de vestir, hablar, moverse ya que esta identificación ocurre desde el mundo exterior y no desde el interior del individuo. (Pedreira y Álvarez, 2000).

“Cuando los adolescentes reciben el apoyo y el aliento de los adultos, se desarrollan de formas inimaginables, convirtiéndose en miembros plenos de sus familias y comunidades y dispuestos a contribuir” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2002).

La adolescencia es una etapa de la vida que se ve influenciada por la comunidad en donde el individuo se desarrolla. Diversos autores indican que la forma de vivir la adolescencia es distintita dependiendo del lugar en donde se nace y de las interacciones que se lleven a cabo en este ámbito, por ende, los adolescentes son de una forma determinada por las

posibilidades que tienen de ser así al estar expuestos a ciertas dinámicas, interacciones y prácticas que se producen en los años que dura la adolescencia y en función de las respuestas que estos reciben de las instituciones compuestas por los adultos que les rodean (Funes, 2005).

Por otro lado Marina (2005) afirma que la adolescencia es una creación social en donde los adultos son los principales responsables de cómo se conforma esta creación social, pero no de forma individual sino de forma colectiva, lo cual nos quiere decir que la adolescencia está en cierto modo determinada por la comunidad en la cual el individuo crece.

En la adolescencia también ocurren cambios a nivel biológico, entre estos se encuentran los que ocurren en el cerebro, específicamente en el lóbulo frontal, encargado de llevar a cabo la función ejecutiva que se encarga de la capacidad de planificar la conducta, controlar la atención cuando se realizan tareas complejas e inhibir conductas erróneas. (García, Delva, Sánchez, Herranz, Gutiérrez, Delgado, Kohen, Carriedo y Rodríguez; 2010) En la adolescencia el lóbulo frontal deja atrás el desarrollo del sistema emocional límbico (Myers, 2006) y su amígdala presenta una mayor actividad que el lóbulo frontal lo que ocasiona un débil control de la conducta y las emociones impulsivas, también se presentan reacciones emocionales elevadas, toma de decisiones impulsivas y conductas de riesgo (Myers, 2006; García Et. Al., 2010).

2.2.1 El Adolescente y su Desarrollo

Los adolescentes ya no son niños, sin embargo, tampoco son considerados como adultos encontrándose aun en un periodo lleno de cambios. Los adolescentes pueden parecer grandes más allá de su edad, pero necesitan del apoyo de los adultos. Puesto que pueden ponerse en riesgo sin pensar en las consecuencias, mostrar optimismo y curiosidad, seguido rápidamente por consternación y depresión (OMS, 2002)

Papalia, Duskin y Martorell (2012) indican que aunque la mayoría de los jóvenes no experimentan problemas importantes en esta etapa, los patrones de conducta de riesgo

tienden a incrementarse durante los años de adolescencia, entre estos patrones se encuentran el beber alcohol, abusar de las drogas, actividad sexual, pertenecer a una pandilla y usar armas de fuego.

Los riesgos que suelen ser atribuidos a la adolescencia son aquellos que amenazan con la integridad de la persona, entre estos están la violencia, el abuso de alcohol, tabaco y drogas, una inadecuada alimentación, el embarazo prematuro, entre otros (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006).

Así mismo. Este es un período en el que el adolescente se encuentra expuesto a condiciones de vulnerabilidad, así como en situaciones de violencia donde puede actuar tanto de víctima como de agresor (Faria y Martins, 2016).

Por ende, la violencia es una de las principales problemáticas entre los adolescentes algunos estudios se han concentrado en analizar el origen de esto, como los realizados por Fernández (2003) y Díaz, Martínez y Seoane (2004) donde encontraron que los jóvenes son violentos debido a una ideología sobre la violencia que trasciende la edad, es decir que la violencia ejercida por los adolescentes está relacionada a los adultos con los que conviven en su familia y comunidad. Esto es posible según Gutiérrez (2005) a que esta etapa ha sido abandonada por las sociedades o comunidad que debieran guiar a los jóvenes y ha pasado a ser considerada como un mercado al cual enfocar productos.

2.2.2 Adolescente y la Escuela

Para conocer la magnitud del problema, se han realizado estudios e investigaciones referentes a la problemática de la violencia escolar y su relación con los diversos ambientes de socialización en donde se desarrollan los adolescentes, por ejemplo, Vygotsky (1979) señala que se debe de considerar el desarrollo infantil como un proceso complejo ya que no es posible definirlo en base de una sola característica, del mismo modo, Fernández (2003) indica que el fenómeno de la violencia en las relaciones cotidianas de las escuelas es más que un acto esporádico y aislado y en numerables ocasiones se convierte en un problema escolar relevante.

Como indica Ayala (2015), el desarrollo de los adolescentes no es exclusivo de la escuela, sino que la escuela debe actuar en conjunto con la familia y la colonia-barrio para desarrollar su identidad.

El proceso de socialización es fundamental para la adaptación del sujeto ante las condiciones sociales determinadas al asimilar los modelos culturales hasta convertirlos en sus reglas personales y se ve influenciado por diversos agentes que juegan un papel dentro de este, de los cuales se sabe que la familia es uno de los principales, sin embargo, también es posible destacar que ha perdido relevancia mediante los cambios sociales y la modernización, dando paso a una mayor influencia de otros agentes como los grupos de pares (Silva, 2007) y la colonia-barrio (Rivera, 2003).

Estudios como los realizados por Cava, Musitu, Buelga y Murgui (2010) y Jessor (1993) destacan la existencia de la importancia de los medios como la comunidad, la familia y la escuela en el desarrollo psicosocial del adolescente.

Por otro lado, los pares pueden ejercer influencias negativas en los jóvenes dependiendo de las elecciones que haga este, lo que lleva a reforzar las conductas de riesgo presentes en la adolescencia. En el caso de los jóvenes que encuentran en la calle un espacio en donde satisfacer sus necesidades importantes pueden exponerse a riesgos de todo tipo dado que el medio ejerce una influencia directa en su desarrollo (Aguilar y Catalán, 2005). Del mismo modo los grupos juveniles, conocidos como pandillas, son considerados como espacios de participación social presente en la colonia-barrio que otorga un sitio alternativo de socialización mediante acciones colectivas que pueden ir desde compartir tiempo libre hasta llevar a cabo delitos (Rivera, 2003).

2.2.3 El Adolescente y el Medio Digital

El incremento que ha experimentado la sociedad en la tecnología de la información y la comunicación (TIC) ha influenciado en la socialización (Fernández, 2013). El consumo de internet ha transformado la forma en la que los adolescentes interactúan con su entorno

utilizando las nuevas tecnologías como una forma de entretenimiento, de comunicación y como medio informativo (Barquero y Calderón, 2016).

Para los adolescentes, uno de los principales usos de internet es para acceder a redes sociales, las cuales han suplido en parte las relaciones presenciales ya que cumplen la misma función al brindar espacios en donde los adolescentes pueden participar (Margulis y Urresti, 1998). Dentro de éstas existen algunas que ayudan a fortalecer los vínculos del adolescente, mientras que otras pueden afectarlas (Barquero y Calderón, 2016).

Según Soler (2016) las plataformas que conforman las redes sociales brindan una diversidad de acciones pues presentan opciones para relacionarse socialmente con el resto del mundo al generar contenidos de temas de interés.

Las redes sociales brindan a los adolescentes espacios eficientes para interactuar con los grupos de iguales si se usan de forma adecuada (Cruz, 2017) pero no solo se centran en la comunicación con otros, sino que también sirven para compartir contenido de interés común que puede contribuir a alcanzar reconocimiento y popularidad permitiéndole entrar en contacto con nuevas formas de socializar (Soler, 2016), sin embargo, dichas redes sociales también pueden ser un factor de riesgo si se hace un uso incorrecto de estas, pues los adolescentes presentan una mayor vulnerabilidad que los adultos (Cruz, 2017). Según Barquero y Calderón (2016) los principales riesgos a los que se exponen los adolescentes son el acceso a pornográfica, juegos violentos y sexualizados así como imágenes o videos de la misma índole que, según Gutiérrez, Vega y Rendón (2013) pueden generar dependencia, desensibilización e imitación.

2.3 El Agrupamiento y Entorno Social del Adolescente

La violencia escolar no es un tema concerniente exclusivamente a la escuela puesto que, la presencia o ausencia de esta problemática está influenciada por las interacciones que el adolescente ha realizado en los escenarios donde transcurre su vida, así como indica Quiroz (2012) los fenómenos sociales y culturales han modificado de forma drástica las conductas de los actores sociales, cambiando la dinámica dentro de las escuelas.

Entre los estudios relacionados a los entornos que influyen en la violencia escolar se encuentra el realizado por Ruiz (2005) donde expone que esta emerge más allá del contexto educativo, siendo parte y consecuencia de un contexto global tanto político como cultural.

Las investigaciones relacionadas al desarrollo de los individuos hacen hincapié en la relación existente entre los ámbitos de desarrollo de los niños y adolescentes como un factor importante para la integración en la sociedad, esto podemos verlo reflejado en investigaciones como la de Villareal, Sánchez, Veiga y Moral (2011) en donde exponen la relación entre tres contextos de desarrollo: la familia, la escuela y la comunidad, específicamente, la influencia de estos entornos en la violencia que se presenta en los planteles educativos.

Para la elaboración de este trabajo se tomó como comunidad a la colonia-barrio, términos que según Rodríguez (2007) corresponden a diferentes momentos en el crecimiento urbano, sin embargo, en la actualidad ambos son utilizados en el espacio urbano.

El barrio ha sido un territorio específico en donde las personas viven bajo una cultura propia mediante una diversidad de actividades y áreas habitacionales, comercios, producción en pequeña escala y sitios de recreación, lo cual ayuda a conformar un sentido de pertenencia, por otro lado, la colonia-barrio presenta una intervención urbanística con el propósito de crear una estructura más racional mediante técnicas y herramientas de uso científico con la finalidad de crear una separación entre los barrios antiguos que presentaban una organización menos estructurada (Rodríguez, 2007).

Dentro de la colonia-barrio los adolescentes pueden desarrollar tanto conductas prosociales como antisociales pues funciona como una fuente relevante de apoyo mediante las redes sociales que se forman con los adultos y los pares con los que comparte este territorio (Vignale, 2009), así como lo expresa Pelegrín, Garcés y Cantón (2010) los comportamientos antisociales provocan el deterioro en las actividades sociales del adolescente y por otro lado la UNICEF (2011) menciona que la intervención de los adolescentes en su comunidad mediante el estímulo de participación por parte de los miembros adultos facilita el proceso de adquisiciones de valores y creencias ayudando a la formación de un individuo responsable y consciente de las necesidades de su entorno.

2.3.1 La Importancia de la Colonia-Barrio Dentro del Entorno Escolar

Los comportamientos violentos que ocurren dentro de la escuela son explicados no sólo por ser representativos de la etapa evolutiva que viven los adolescentes, sino también se observa que las condiciones de riesgo psicosocial que provienen de los hogares y sus colonias-barrios están relacionados a las conductas agresivas en la escuela Muñoz, Saavedra y Villalta (2007).

Por otro lado, Quiroz (2012) indica que es importante realizar una revisión de los agentes externos que inciden en la manifestación de violencia escolar, la cual, con el paso del tiempo se ha presentado con mayor frecuencia.

Tomando en cuenta estos hechos, es de gran importancia la idea establecida por García (2008) en la cual expresa que las instituciones educativas requieren abrir espacios sociales incluyentes como una alternativa para establecer nuevas relaciones de diálogo tanto con los familiares como con el entorno de la colonia-barrio más próximo a la escuela, donde cada uno debe de asumir el papel que le corresponde para lograr una mejor educación y formación en los adolescentes.

Con la llegada de la adolescencia, los estudiantes pasan más tiempo fuera de la casa y la escuela, lo que lleva a una mayor exposición a la influencia de la colonia-barrio y de los factores relacionados con este (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck y Duckett, 1996).

Autores como Kroneman, Loeber y Hipwell (2004) afirman que cuando los niños pasan a la adolescencia están más influenciados por las redes sociales del vecindario, aumentando así los efectos directos de la colonia-barrio sobre su conducta.

Para Oliva, Antolín, Estévez y Pascual (2012) los estudios que buscan explicar los mecanismos y procesos de la colonia-barrio que ejercen influencia sobre los niños y adolescentes comenzaron a cobrar importancia en la última década del siglo XX.

Los primeros estudios relacionados a la influencia de la colonia-barrio buscaban detectar los factores que explicaran los problemas comportamentales y escolares, sin embargo, estos estudios se centraban en una única dimensión, el nivel socioeconómico de los familiares que residen dentro de esta, proporcionando así, información escasa sobre los

procesos implicados en la relación de los agentes participantes en la convivencia escolar (Oliva, Antolín, Estévez y Pascual, 2012).

Ruíz, Povedano, Martínez y Musitu (2012) realizaron un estudio donde se argumenta que existe una relación directa y negativa entre la comunicación y los comportamientos violentos de adolescente dentro de la escuela. Los adolescentes que participan en su comunidad presentan menos comportamientos violentos dentro de la escuela, lo cual actúa como un factor protector contra la violencia escolar.

Por otro lado, el trabajo de Colombo (2011) cuyos resultados indican que la violencia escolar no es producto de un solo factor, sino que su ocurrencia está influenciada por contextos de distinta naturaleza y que la construcción de valores sociales, la recuperación de la colonia-barrio, la historia, la relación que existe entre la colonia-barrio con las organizaciones sociales son factores que propician un espacio para la convivencia escolar. Con el paso del tiempo los estudios relacionados a la colonia-barrio comenzaron a indagar entre otras dimensiones, lo cual llevó a investigaciones como la realizada por Oliva, Antolín, Esteévez y Pascual (2012) donde se encontró que existen características del barrio o comunidad que es necesario tomar en cuenta para favorecer el ajuste y bienestar de los adolescentes.

Ruíz, Povedano, Martínez y Musitu (2012) consideran siete factores como factores de la colonia-barrio los cuales son: 1) la participación social del adolescente dentro de la comunidad, compuesta por la integración comunitaria y la participación comunitaria. 2) el clima familiar compuesta por la cohesión, expresividad y conflictos. 3) el clima social escolar dentro de la cual se considera el involucramiento, el apoyo de los maestros y la amistad. 4) no conformismo con la reputación social. 5) satisfacción con la vida y 6) comportamientos violentos.

Asimismo, Oliva, Antolín, Esteévez y Pascual (2012) consideran como factores el apoyo y empoderamiento de la juventud, apego al barrio, seguridad del barrio, control social, las actividades para los jóvenes, consumo de sustancias y satisfacción vital, los cuales denominan como “activos de barrio”.

2.4 Estadística Sobre Violencia Escolar

A nivel mundial, la Organización Mundial de la Salud (2012) realizó un estudio en el que participaron 35 países, donde se encontró que el 15% de los niños de 11 años de edad y el 9% de los adolescentes de 15 años han sufrido acoso escolar.

Asimismo, un estudio realizado en Nueva Zelanda por Marsh, MGee, Naada-Raja y Williams (2009) encontró que en una muestra de 1169 estudiantes de 15 años de edad el 47% ha sido víctima del acoso escolar.

Forero, McLellan, Rissel y Bauman (1999) realizaron un estudio en Australia en el cual buscaban analizar la prevalencia de las conductas de abuso en los estudiantes, contando con una muestra de 3918 estudiantes de 115 colegios diferentes, encontraron que el acoso escolar que se presentaba en estas instituciones era de un 57%. Dentro de estos estudiantes se identificó que el 23.7% llevaban a cabo el rol de agresor, el 21.5% actuaba como ambos roles, tanto víctima como agresor y por último el 12.7% se identificó como víctima.

En cuanto a Latinoamérica la UNESCO (2009) se encargó de realizar el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) con el objetivo de identificar la violencia entre los estudiantes de educación básica. En dicho estudio participaron 16 países de Latinoamérica y se encontró que el 51% de los estudiantes han sido víctimas de acoso escolar, siendo las formas más frecuentes el robo con un 39%, la violencia verbal en un 26.6% y la violencia física con un 16.6%, además, el estudio refiere a México como uno de los países de Latinoamérica con los más altos índices de intimidación escolar.

En casos particulares de países pertenecientes a Latinoamérica se puede destacar la investigación de Castro (2011) donde menciona que en una encuesta realizada por el Ministerio de Educación peruano entre los años del 2007 y 2010 el 54% de los estudiantes declararon sufrir agresiones de tipos diversas.

Con respecto a los estudios sobre acoso escolar en México se realizaron a través del Programa de Estudio Internacional de la Organización para la Cooperación Económica (2009) mediante la Encuesta Internacional Sobre Docencia y Aprendizaje, conocida como encuesta TALIS en la cual participaron 23 países con el propósito de comparar los sistemas educativos internacionales. Los resultados obtenidos indicaron que México

ocupa el primer lugar en casos de acoso escolar entre alumnos de educación básica, siendo esto un riesgo para alrededor de 19 millones de estudiantes de primaria y secundaria, además es el país con los niveles más altos de inseguridad dentro de las escuelas.

“La información estadística de la encuesta en la parte relacionada con los datos aportados por los maestros indica que el 61% de los alumnos ejercen violencia a través del abuso verbal, 57% dijo que la violencia física se ha incrementado entre estudiantes, 51% consideró que el uso o posesión de drogas y alcohol como el problema más grave, y destacaron que la intimidación vía internet se ha convertido en un fenómeno creciente entre los estudiantes” (Programa de Estudio Internacional de la Organización para la Cooperación Económica, 2009).

Por lo que se refiere al Estado de Sonora, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2009) en su informe sobre el aprendizaje en tercero de secundaria en México, mediante su clasificación de las entidades federativas de acuerdo a su promedio de violencia escolar muestra que el Estado de Sonora se encuentra dentro del promedio nacional de violencia escolar, sin embargo, en la escala de Violencia en los alrededores del plantel, Sonora se encuentra por encima del promedio nacional.

2.5 Planteamiento del Problema

Las interacciones sociales de los adolescentes en la escuela permite un espacio que contribuye al desarrollo de las identidades de los jóvenes así también, dichas interacciones pueden ser un reflejo de las relaciones familiares y de la colonia-barrio en las que los jóvenes viven (Ayala, 2015).

También, Ayala (2015); Tello (2005) y Bandura, Ross y Ross (1961) concuerdan en que si un adolescente se encuentra más expuesto a sucesos violentos en la colonia-barrio, más tolerancia existe hacia su presencia en el medio ambiente, volviéndose así algo natural que facilita la reproducción de estas conductas transfiriéndolas a los diferentes escenarios sociales en las que el joven se encuentre inmerso.

Lo que mencionan Ayala (2015); Tello (2005) y Bandura, Ross y Ross (1961) es importante pues Cuenca (2016) y Ruiz, Povedano, Martínez y Musitu (2012) señalan las diversas formas en las que la violencia se presenta en las colonias-barrios ya que no sólo es la física o verbal, también es social puesto que en las colonias-barrios se suele encontrar daños a propiedades y a los espacios de recreación.

Así, Caraballo (2015) establece que este es un escenario propicio para inculcar patrones de violencia ya que se incrementa la posibilidad de tener conocimiento de las armas de fuego, armas punzocortantes, pandillas, venta o tráfico de sustancias y su consumo por lo que se hace factible el contacto con estos sucesos.

Lo planteado en los párrafos anteriores es importante pues las consecuencias negativas de la violencia que ocurre dentro de las colonias-barrios afecta principalmente a los jóvenes (Pérez, Sánchez, Martínez, Colón y Morales, 2016). Cuando estos son víctimas o atestiguan actos violentos en la comunidad se revela como un factor de riesgo para la realización de agresiones en el futuro (Bandura, Ross y Ross, 1961) y exacerbar la externalización de determinadas características conductuales.

esta evidencia nos puede ser útil para evaluar la cantidad de violencia que explica la percepción de violencia de barrio de la percepción de violencia en la escuela, lo anterior atendiendo a que los cinco ámbitos psicológicos: familiar, de pareja, amigos, escuela o trabajo y personal se ha demostrado que los sujetos utilizan distintas estrategias de enfrentamiento, locus de control, orientación y evitación al logro, autoconcepto y solución de problemas por lo que podemos presuponer que, aun cuando exista violencia en el barrio, los sistemas de organización y de estructura de las relaciones sociales en la escuela pueden promover la convivencia, la protección y la seguridad dentro de las instalaciones académicas (Muñoz, 2008; Vera, Yañez, Grubits y Batista, 2011; Pozos, Rivera, Reidl, Vargas y López, 2013).

Por otro lado, el OCCSES (2016) reportó los indicadores de violencia para las localidades que conforman el estado de Sonora, los cuales incluían la tasa de homicidio doloso y/o feminicidio, robo de vehículo, robo a casa habitación, robo a comercios y violencia intrafamiliar, dichos índices muestran que estas localidades presentan una incidencia delictiva leve a grave y que cubren más del 50% del área geográfica de estas localidades, es decir, las zonas con mayor riesgo de que existan actos delictivos predominan sobre las

áreas que se encuentran fuera de riesgo, lo que quiere decir que la mayoría de las colonias-barrios en las que viven los adolescentes se encuentran en zonas de riesgo.

Considerando lo encontrado por los autores, el área que cubre los polígonos de violencia, la influencia que tiene la violencia percibida en las colonias-barrios sobre los ambientes de desarrollo de los jóvenes y que las conductas de agresión pueden ser transmitidas a los ámbitos académicos generando problemas como violencia escolar, es pertinente plantear el problema en relación a los factores considerados de protección o de riesgo que se pudieran encontrar en las colonias-barrios para así generar datos e información pues ya se han estudiado aspectos de interacción en la escuela, en la familia y aspectos individuales de los jóvenes (personalidad, emociones) con la violencia escolar, pero hay pocos estudios que analicen el papel de la colonia-barrio y sus activos.

Así, el problema radica en la carente atención al estudio de los factores que se encuentran en la colonia-barrio relacionados a la violencia escolar y por lo tanto en la falta de información y en un vacío del conocimiento en relación a las variables de la colonia-barrio que se encuentran vinculadas a la violencia escolar.

2.6 Justificación

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (2002) la violencia debe de ser considerada como un problema desde diferentes puntos de vista (social, psicológica, educativa y de salud) pues hace posible la ocurrencia de lesiones, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o incluso la muerte.

El informe mundial sobre la violencia y la salud (2003) revela que cada año pierden la vida 1.6 millones de personas como resultado de la violencia autoinfligida, interpersona o colectiva, siendo una de las principales causas de muerte en el mundo para la población de 14 a 44 años de edad, también reporta que es el principal fenómeno que irrumpe la paz y la socialización positiva.

Larizgoitia (2006) menciona que entre el 30 y 60% de las personas afectadas por violencia grave son propensas a desarrollar alteraciones, entre las que se incluyen el síndrome de estrés postraumático, distimia, depresión, ansiedad, somatizaciones y cuadros mixtos.

“El impacto de la violencia en los niños merece mención especial ya que puede incidir en fases críticas de su desarrollo emocional y psicológico” (Larizgoitia, 2006), siendo así responsable de la pérdida de muchos costos humanos, económicos y sociales de una región Krauskopf (2006).

Los jóvenes se encuentran sujetos a procesos sociales, económicos, políticos y culturales que los ponen en riesgo de padecer desigualdad y de experimentar la exclusión social, siendo este el caso de México, en donde el acceso a las oportunidades para los jóvenes se caracterizan por la exclusión, pobreza, violencia y desigualdad (González, 2013).

La ocurrencia de dichos procesos se da en los escenarios más relevantes en la vida de los jóvenes, siendo estos la familia, la escuela, la colonia-barrio, la pandilla o los grupos de pares, los cuales refuerzan una idea de integración y a su vez pueden llevar a experimentar la vulnerabilidad y exclusión (González, 2013).

Estos grupos no son independientes unos de otros, así como lo indica Cabezas y Monge (2014) las escuelas se encuentran influenciadas de forma directa por otros espacios de socialización como son la familia, en donde el adolescente puede estar expuesto a problemas entre los miembros que la conforman y buscar referentes en la colonia-barrio, sin embargo, si en este ambiente también se está expuesto a factores de riesgo como las pandillas que pueden operar como sistemas de integración social ante jóvenes excluidos, drogas o altos índices de violencia es posible que exista una alteración en la percepción de los comportamientos violentos.

Dichos comportamientos violentos dentro de la colonia-barrio tienen consecuencias negativas, las cuales afectan principalmente a los jóvenes (Pérez, Sánchez, Martínez, Colón y Morales, 2016), puesto que cuando estos son víctimas o atestiguan actos violentos en la comunidad se revela como un factor de riesgo para la realización de agresiones en el futuro (Bandura, Ross y Ross, 1961) y exacerbar la externalización de determinadas características conductuales como alteraciones del desarrollo de la empatía, incremento en la frustración y aceptación de la agresión como un recurso para solucionar problemas

(Ingoldsby y Shaw, 2002) presentando predisposición hacia la delincuencia en etapas posteriores a la adolescencia (Roesche, 2007).

La violencia en la comunidad no solo hace plausible que los adolescentes repitan los comportamientos violentos sino que también al ser víctimas de violencia se encuentran expuestos a lesiones físicas, al riesgo de sufrir problemas psíquicos y al aumento en la ocurrencia de problemas comportamentales como depresión, abuso de alcohol, ansiedad y comportamientos suicidas (OMS, 2002).

Si estas agresiones traspasan los límites de la colonia-barrio hacia las instituciones educativas y no reciben sanciones puede desembocar en la adquisición de tendencias a violar las reglas y afectar la socialización dentro de la escuela mediante la presencia de violencia o acoso escolar (Roesche, 2007), la cual se ha vuelto más relevante con el paso del tiempo pues como se ha abordado en este trabajo los porcentajes de estudiantes que han sufrido de actos de violencia han aumentado.

Entonces cabe señalar que el acoso escolar tiene consecuencias negativas y a pesar de que las víctimas suelen mostrar más problemas, los agresores y espectadores también se ven influenciados por la exposición a actos de violencia escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Así en la víctima se presenta el deterioro de la autoestima, ansiedad, depresión, fobia escolar e intentos de suicidio, lo cual repercute en el desarrollo de su personalidad (Delgadillo y Argüello, 2013; Garaigordobil y Oñederra, 2010), para el agresor las conductas de acoso pueden volverse algo habitual, convirtiéndose en la forma en la que alcanzan sus objetivos, además, el riesgo de que al ser adultos desarrollen conductas delictivas, violencia doméstica o de género es mayor (Piñuel y Oñate 2005; Garaigordobil y Oñederra, 2010). En el caso del espectador es posible que al presenciar actos de violencia se vuelva insensible hacia las agresiones que ocurren a su alrededor provocando que no reaccione ante esta y disminuye su capacidad de empatía (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

La importancia de dicho fenómeno es relevante e incluso en el objetivo número 16 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se busca la promoción de las sociedades pacíficas e inclusivas, acceso a la justicia para todos y la construcción de instituciones responsables y eficaces en todos los niveles, siendo la primera de sus metas el reducir de

forma significativa todas las formas de violencia. Al reducir la violencia en todas sus formas las tasas de mortalidad también se reducirían (Naciones Unidas; 2016)

3. MARCO TEÓRICO

Cuando se habla de la comunidad como ámbito de convivencia del individuo es necesario establecer los conceptos que influyen en el desarrollo del adolescente tanto los recursos que lo promueven como los que lo entorpecen. Para este trabajo se tomaron como recursos positivos los factores que conforman los activos de barrio establecidos por Oliva, Antolín, Estévez y Pascual (2012) y como problemática la violencia escolar, siendo estos los conceptos que serán definidos como parte de este trabajo.

De esta manera se explicarán los conceptos elementales comenzando por la problemática de violencia y acoso escolar y los actores cuya participación forma parte esencial en dicha interacción, seguido de los recursos denominados activos de barrio.

Al hablar sobre el acoso escolar es necesario definir qué es la violencia pues es el núcleo de la problemática, la organización Mundial de la Salud (2002) la define como el uso deliberado de, ya sea de la fuerza física o del poder como amenaza o de forma efectiva contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, daños, psicológicos, trastornos del desarrollo, privaciones o incluso la muerte.

Asimismo, la violencia abarca un gran número de subtipos, entre estos se encuentra la violencia que se desarrolla dentro de las comunidades educativas, la cual es conocida como violencia escolar y definida como “Aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres, alumnos, docentes, directivos” (UNICEF, 2012).

Así como existen distintas nociones de comportamientos que se clasifican como violentos Musri (2012) indica que la violencia escolar se puede presentar a través de castigos corporales, abuso sexual, negligencia, abuso verbal y emocional, acoso escolar o bullying, pandillas juveniles, uso de armas, o acoso durante el trayecto hacia y desde la escuela.

Entre las manifestaciones de violencia que se presentan dentro de la escuela, Ayala (2015) menciona que la más estudiada por los investigadores ha sido el acoso escolar, el cual es definido por Olweus (1998) como la exposición de un estudiante a agresiones o acciones negativas de forma repetida y durante un trascurso de tiempo llevadas a cabo por otro

alumno o varios de ellos, convirtiéndose así en una víctima. Para Olweus (2006) existen tres actores principales dentro del acoso escolar, el acosador o agresor, la víctima y los espectadores.

Primeramente, el agresor es el actor que mantiene como característica principal el saber cómo utilizar el poder e identificar a su víctima (Shephard y Ordóñez, 2012). Su objetivo principal es causar daño físico, social o psicológico a la víctima (Sullivan, 2005).

A su vez, los agresores pueden ser clasificados en dos tipos, los agresores dominantes y los agresores ansiosos (Collel y Escodé, 2006; Berkowitz, 1996). El predominantemente dominante con personalidad antisocial relacionada con la agresividad proactiva presenta una obsesión por el poder y el sentirse querido, lo cual logra mediante la demostración del poder y la humillación de la víctima y el agresor predominantemente ansiosos presenta altos niveles de estrés, baja autoestima y agresividad reactiva, suele realizar actos de violencia presenciados por un grupo de estudiantes que lo protegen y se muestra como alguien popular entre los adultos, siendo incluso visto como un líder (Berkowitz, 1996).

El segundo actor que será definido es la víctima, la cual según Olweus (1998) es un estudiante que presenta alguna característica peculiar, que sea vulnerable, que no haya desarrollado habilidades sociales y que no dispone de un grupo que lo apoye.

Así como el agresor, la víctima se clasifica en dos tipos, las pasivas y las provocadoras (Olweus, 1998). Las víctimas pasivas son aquellas que no responden a los ataques, mientras que las provocadoras tienen como característica el reaccionar agresivamente y su comportamiento puede causar irritación y tensión en el entorno escolar. Por otro lado Collel y Escodé (2006) además de diferenciar estos dos tipos de víctimas agregan un tercero, la víctima inespecífica, siendo esta la persona vista como diferente ante los compañeros convirtiéndola en un objetivo para los agresores.

Como tercer actor se encuentra el espectador, siendo este cualquier estudiante que no participa en la intimidación (Olweus, 1998) que tiende a despersonalizar y deshumanizar a la víctima (Sullivan, 2005) contribuyendo con su conducta indiferente a la apatía y a la insolidaridad con respecto a los problemas de los demás, lo que lleva a un incremento en el riesgo de que sean protagonistas directos de la violencia en el futuro (Ortega y Del Rey, 2003).

Los espectadores, al igual que los agresores y las víctimas son agrupados dependiendo de sus características. Por un lado se encuentra el espectador activo, siendo este el amigo cercano del agresor o la persona que no ataca directamente a la víctima pero retroalimentan de forma positiva al agresor (Cuevas y Marmolejo, 2016).

Después se encuentra el espectador pasivo, siendo este el que tiende a mantenerse alejado e ignorar lo que ocurre sin tomar partido (Cuevas y Marmolejo, 2016) y se encuentran fuera de la interacción de acoso (Salmivalli, 1999).

Por último se encuentra el espectador defensor cuyo comportamiento es contrario a la intimidación ya que buscan ayuda en pares, profesores y en otros adultos para tratar de detener los actos de acoso que se le presentan a la víctima (Sainio, Veenstra, Huising y Salmivalli, 2010; Salmivalli 2010) disminuyendo el daño emocional sufrido por la víctima (Cuevas y Marmolejo, 2016).

Para comprender el acoso escolar las investigaciones han sido dirigidas desde distintos enfoques entre los que se encuentran el de los actores del acoso escolar así como el contexto familiar y cultural, investigaciones cuya información se complementa para conocer los detalles de la problemática (Ayala, 2015).

Ayala (2015) establece que la educación recibida dentro del aula escolar es complementada por el ambiente familiar y la colonia-barrio siendo esta última la unidad que le da sentido al habitante común dentro de la ciudad en donde se ha establecido para vivir.

Tapia (2003) indica que la colonia-barrio puede ser dividida como refugio de la comunidad y como unidad autocontenida, siendo la comunidad un grupo de personas y sus instituciones que se localizan en un área determinada, desarrollando una cultura específica y un modo de vida particular elementos que fueron denominados por Park y Burgess (1984) como comunidad cultural y definida como aquellos sentimientos, formas de conductas vínculos y ceremonias que caracterizan a una localidad, por otra parte, Park y Burgess (1984) refieren al barrio como unidad auto-contenida al ser una localidad con su propia sensibilidad, tradiciones e historia particular.

Así pues en el caso específico de México, se hace una diferencia entre los conceptos de barrio y de colonia INEGI (2007) define al barrio como una zona de una ciudad sin una división legal, sino que sus límites se han establecido por las costumbres y el tiempo

caracterizado por el contacto estrecho entre los habitantes. Por otro lado, indica que una colonia refiere a un conjunto habitacional determinado por un plan urbano tomado como unidad física y social de organización.

Siendo el término “barrio” carente de popularidad entre la población del estado de Sonora y sus características han sido asociadas con el término “colonia” se ha decidió utilizar en este trabajo estos conceptos como sinónimos.

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado en este trabajo el término colonia-barrio referirá a una zona determinada por un plano urbano como unidad física y social de organización al establecerse costumbres y contacto estrecho entre los habitantes.

Asimismo, son muchas las variables que se pueden encontrar en la colonia-barrio que se relacionan con el acoso escolar, un ejemplo de estas son las propuestas por Oliva, Antolín, Estévez y Pascual (2012) que denominan como activos de barrio.

Los activos de barrio son aquellos recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que promueven las competencias y el desarrollo adolescente previniendo la aparición de problemas, constituidos por los siguientes factores: apoyo y empoderamiento de la juventud, apego al barrio, seguridad del barrio, control social y las actividades para jóvenes (Olivia, Antolín, Estévez y Pascual, 2012).

En primer lugar Zimmerman (2000) define al empoderamiento como una intervención comunitaria y de cambio social basada en las fortalezas, competencias y sistemas de apoyo social que fomenta el cambio en las comunidades. Para Rappaport (1987) el empoderamiento es el poder que los individuos ejercen sobre sus propias vidas y a su vez participan democráticamente en la vida de la comunidad. Rappaport (1988) y Zimmerman (2000) coincide en que es un constructo relacionado a las fortalezas y competencias individuales, sistemas naturales de ayuda y a conductas proactivas con asuntos del cambio social.

Para Mechanic (1991) el empoderamiento es el proceso en el que los individuos aprenden a identificar una correspondencia mayor entre sus metas, el sentido de cómo lograrlas y la relación entre sus esfuerzos y los resultados de la vida.

En cuanto al apego, es definido por Bustos (2008) como cualquier conducta por la cual un individuo mantiene o busca proximidad con otra persona que es considerada como idónea, siendo un sistema motivacional que es compartido con otros animales, mientras que para

Bowlby (1989) el apego refiere a la tendencia a establecer lazos emocionales íntimos con personas determinadas. Estos vínculos son establecidos en la infancia con los padres o tutores en los cuales se busca protección, consuelo y apoyo.

Por otro lado, el control social es definido por García (2011) como el ejercicio de un derecho ciudadano a través de mecanismos generados por la propia ciudadanía o que son provistos por el Estado, dirigido a vigilar el curso de los asuntos públicos en general y a monitorear y generar cambios en la gestión del Estado provenientes del desempeño de los funcionarios públicos.

Siguiendo con el factor de seguridad, para Foucault (2010) es una forma de gobernar cuyo objetivo consiste en garantizar que los individuos estén expuestos lo menos posible a peligros, esto lleva a la implementación de procedimientos de control, coacción y coerción en torno a la salud, el crimen, en el combate a conductas consideradas como antisociales y en la defensa contra amenazas externas al estado.

Por último se encuentran las actividades para jóvenes siendo definidas por Gonçalves (2004) como las actividades en la que los jóvenes pueden apoyarse y apoyar a sus compañeros, así como producir un intercambio de conocimiento procedente de contextos y ciclos vitales distintos, a su vez dichos conocimientos y temas discutidos dentro de las sesiones sean estimados y considerados como estrategias de utilidad dentro del mundo de los adolescentes, a fin de volverse un puente para la superación tanto personal como ciudadana.

Del mismo modo, Vilaú, Rodríguez, Rivera y Amarán (2012) el concepto de recreación mantiene una estrecha relación con las actividades para jóvenes al ser estas la forma en la cual los jóvenes aprovechan el tiempo libre mediante las cuales se obtiene felicidad, satisfacción inmediata y desarrollo de la personalidad.

3.1 Enfoque Teórico Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) es uno de los modelos más amplios y eficaces para afrontar problemáticas que conciernen a la psicología. El postulado básico de este modelo es que la principal fuente de influencia en la conducta humana son los ambientes naturales pues la observación de ambientes controlados en laboratorios ofrecen poco de la realidad.

El proceso de influencia de la conducta humana se ve afectada por los contextos de mayor alcance en los que están incluidos los entornos. El individuo se adaptará a los ambientes que lo rodean formando parte de su vida cotidiana, entre estos ambientes se encuentran la familia, amigos, escuela, entre otros (Bronfenbrenner 1987).

Bronfenbrenner (1987) denomina al conjunto de estructuras seriadas, las cuales caben una dentro de la otra como ambiente ecológico. En el nivel más interno se encuentra la persona en desarrollo, denominado microsistema, en donde intervienen la familia, la escuela, entre otros ya que es donde mantiene relaciones interpersonales, el siguiente nivel se presenta al interactuar dos o más microsistemas y se denomina mesosistema.

Como es posible observar en la figura 1, el modelo ecológico no solo incluye los entornos en donde el individuo interactúa directamente, sino que se incluyen los entornos en los que el individuo no participa activamente pero se producen hechos que si lo afectan, estas estructuras se denominan exosistema. Después del exosistema tenemos el macrosistema, está formado por la cultura general en la cual se desarrolla el individuo, incluyendo las ideologías dominantes, las ideas, el sistema político y económico. (Bronfenbrenner, 1987).

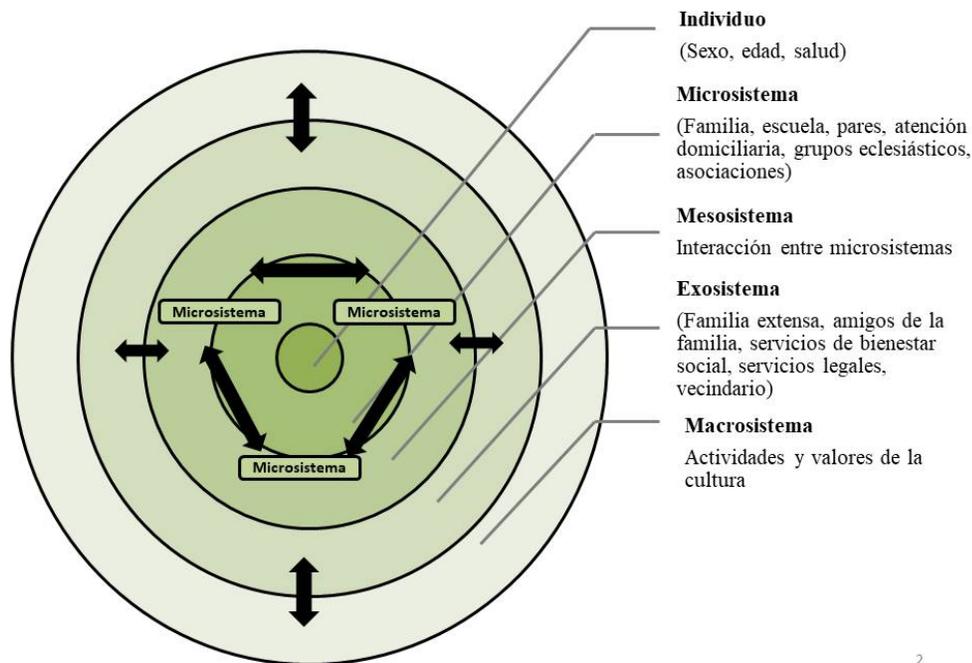


Figura 1: Muestra el modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987).

Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) adaptaron el modelo ecológico de Bronfenbrenner para el estudio de la violencia escolar tomando en cuenta varios factores que fueron ajustados a las dimensiones del modelo. Como puede observarse en la figura 2, los autores indican que el microsistema para la violencia escolar está conformado por los contextos en donde interactúa de forma directa, señalando a la familia y el grupo de pares de los cuales forma parte el adolescente.

El siguiente nivel es el mesosistema que Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) consideran como la interacción entre los microsistemas, por ejemplo, como interactúa la familia con la escuela, seguido del exosistema que corresponde a los factores en los que el individuo no interactúa de forma directa pero que le afectan de manera indirecta. Por último se encuentra el macrosistema el cual incluye los contextos socioculturales donde se menciona que la violencia escolar es un proceso sociocultural.

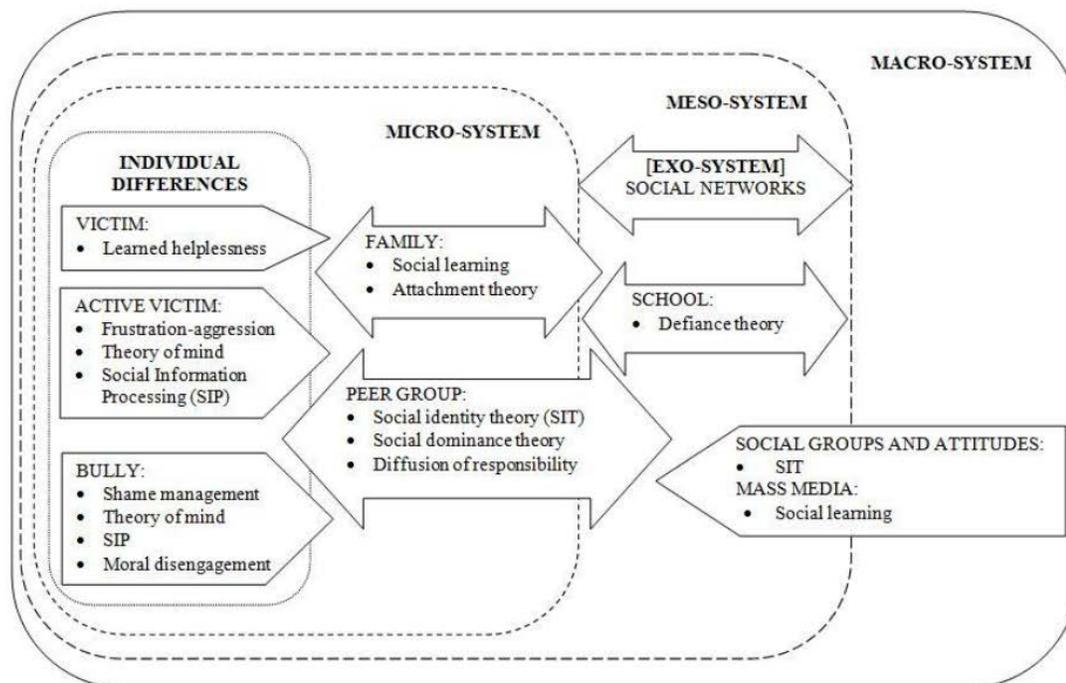


Figura 2. Muestra la adaptación del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987) realizado por Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) para explicar la violencia escolar.

3.2 Aspectos Teóricos de la Relación Colonia-Barrio para la Convivencia y Violencia Escolar

Considerando lo establecido en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), la adaptación realizada por Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) para explicar la violencia escolar y la literatura revisada para la realización de este trabajo y que conforman el marco teórico se propuso el modelo de la figura 3.

El individuo está conformado por un adolescente hombre o mujer, de edad entre 12 y 15 años de edad y que presenta ciertas características de alguno de los roles de la violencia escolar como pueden ser el buscar causar daño (Sullivan, 2005), presentar características peculiares o ser vulnerable (Olweus, 1998) y ser indiferente ante las situaciones de

violencia escolar (Ortega y Del Rey, 2003) o buscar ayuda (Sainio, Veenstra, Huirsing y Samivalli, 2010).

Siguiendo con el microsistema, se encuentra la familia, la escuela y la colonia-barrio, haciendo énfasis en esta última pues es donde se encuentran las interacciones con otros adultos y con sus pares permitiendo que el adolescente pueda desarrollar un proceso de socialización colectiva (Jencks y Mayer, 1990) y se hace énfasis en los siguientes factores de apego al barrio, seguridad, apoyo y empoderamiento, control social (Oliva, Antolín, Estévez y Pascual, 2012), experiencias de violencia, sentimiento de inseguridad y testificar actos de violencia (Lindi, Revington y Seedat, 2012).

Después del microsistema se encuentra el mesosistema, que son las interacciones que tienen los microsistemas que han sido incluidos dentro del modelo y como afectan al individuo, por lo que se relaciona la colonia-barrio con la escuela influye en la violencia escolar pues las escuelas forman parte esencial de las colonias-barrios.

Después se encuentra el exosistema constituido por aquellos factores con los que el individuo no interactúa directamente, siendo estos las políticas públicas y los servicios profesionales docentes pues estos influyen en la educación de los adolescentes y en el desarrollo de las colonias-barrios en donde viven y donde se encuentra la escuela.

Por último se encuentra el macrosistema, el cual está conformado por factores que están más alejados del adolescente pero siguen siendo importantes para su desarrollo, aquí se encuentra la cultura y los medios de comunicación, dichos factores influyen en la percepción del adolescente mediante las convenciones sociales y el material audiovisual que consume en los medios de comunicación.

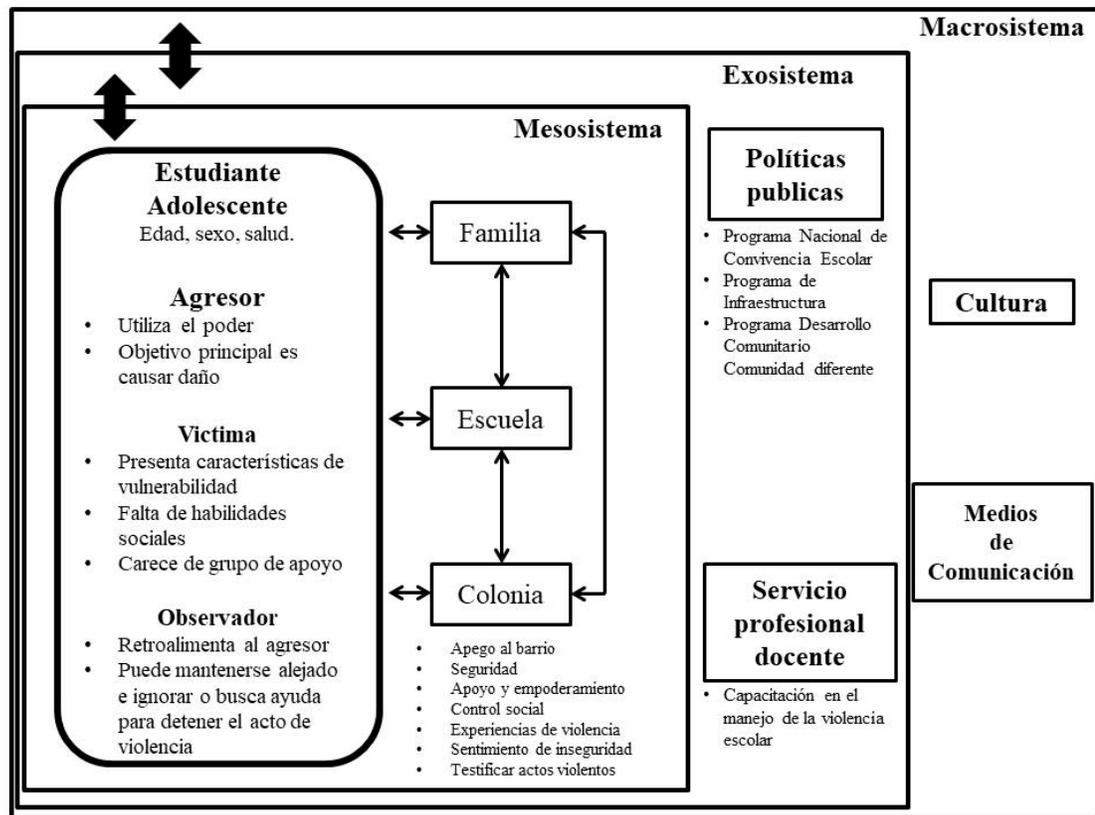


Figura 3. Muestra la adaptación para la colonia-barrio y violencia escolar en base en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) y de la adaptación del modelo ecológico de Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013). Elaboración propia.

3.3 Preguntas de investigación

¿Las dimensiones de las medidas de activos y la violencia de barrio funcionan como variables de riesgo y/o de protección para los roles de observador?

¿Las dimensiones de las medidas de activos y la violencia de barrio funcionan como variables de riesgo y/o de protección para alumnos con máxima y mínima percepción de violencia escolar?

4. HIPÓTESIS

Hipótesis 1: Los roles de observador establecen diferencias significativas al 0.05 en los valores obtenidos para las dimensiones de activos y violencia de barrio.

Hipótesis 2: Los perfiles para los grupos de máxima y mínima percepción de violencia clasificarán al menos con un 50% de precisión las variables de activos y violencia de barrio.

Hipótesis 3: Las variables de riesgo y protección explicarán al menos en 25% de la varianza para los grupos de máxima y mínima percepción de violencia y tendrá una precisión mayor al 50% para la clasificación de los grupos.

Hipótesis 4: Los perfiles para los alumnos en los diferentes roles clasificarán al menos con un 50% de precisión las variables de activos y violencia de barrio.

Hipótesis 5: Las variables de riesgo y protección explicarán al menos en 25% de la varianza para los diferentes roles de observador y tendrá una precisión mayor al 50% para la clasificación de los grupos.

5. OBJETIVO

Cuantificar la relación entre los activos de barrio y la violencia percibida de las colonias-barrios con la violencia escolar percibida en las secundarias según los roles de la violencia escolar.

5.1 Objetivos Específicos

Definir criterios de identificación de los estudiantes según los roles de observador en la violencia escolar en secundarias.

Contrastar la violencia percibida en la colonia-barrio y activos de barrio con el rol de observador (defensor y no defensor; agresor y no agresor) dentro de un episodio de violencia escolar.

Perfilar a los alumnos con máxima y mínima percepción de violencia escolar en términos de las variables de activos y violencia de barrio.

Obtener variables de riesgo y protección para activos y violencia de barrio en alumnos con máxima y mínima percepción de violencia.

Perfilar a los alumnos con los diferentes roles de observador en los episodios de violencia en términos de las variables de activos de barrio y de violencia.

Obtener variables de riesgo y protección para activos y violencia de barrio en alumnos con diferentes roles de observador en los episodios de violencia.

6. MÉTODO

La metodología de este trabajo está compuesta por las características de la muestra así como de los criterios para su elección, después se encuentra los instrumentos utilizados y el proceso de validación realizado para llevar a cabo los análisis estadísticos correspondientes a los resultados.

6.1 Diseño de la Muestra

El estudio presenta un diseño de tipo transversal, de carácter analítico y no experimental. Mediante datos proporcionados por la SEC (2016) se conoció el número de las personas que se encuentran estudiando el nivel de secundaria en el estado de Sonora. Se procedió a obtener un tamaño de muestra que se ajustara con el mínimo de 5% de error y con un 95% de confiabilidad. Para definir los conglomerados, se localizaron los polígonos de violencia geográficamente, según el observatorio ciudadano de convivencia y seguridad del Estado de Sonora [OCCSES] (2016). Seguido de la detección se realizó un listado de escuelas secundarias pertenecientes a los polígonos de violencia donde se llevó a cabo una selección al azar de los planteles que constituirían la muestra.

El intervalo de confianza anteriormente mencionado es con respecto a la población que se encuentra dentro de los polígonos de violencia. Entonces solo se podrá generalizar con aquellas personas con estas mismas características.

6.2 Características de la Muestra

La muestra se constituyó por 1536 adolescentes de entre 10 y 18 años que se encuentran estudiando en cualquiera de los 3 grados en una escuela secundaria pública seleccionada

entre 14 escuelas distribuidas entre las poblaciones de Hermosillo, Obregón, Navojoa, Nogales, Huatabampo y La Victoria, de los cuales 718 (46.7%) son hombres y 818 (53.3%) son mujeres, siendo 1177 (76.6%) los que asisten a clases en el turno matutino mientras que 359 (23.4%) al turno vespertino. Los alumnos de primer grado que participaron fueron 844 (54.9%), de segundo grado fueron 405 (26.4) y de tercer grado fueron 287 (18.7%). Las escuelas seleccionadas y su ubicación pueden ser observadas en la figura 4.

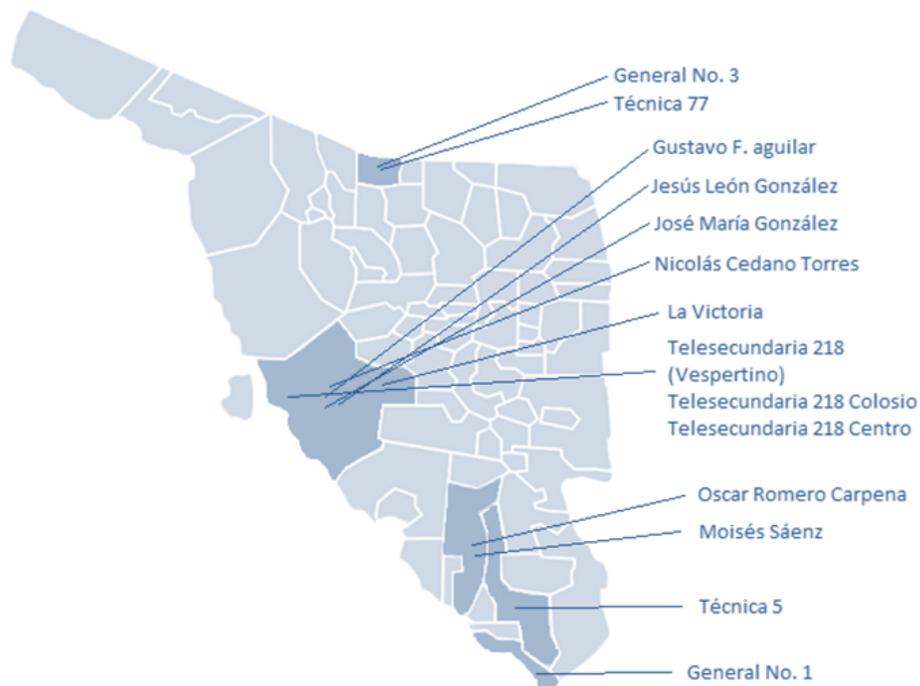


Figura 4. Muestra la ubicación y nombre de las escuelas secundarias públicas que conforman la muestra. Elaboración propia.

6.3 Instrumentos

Para conocer la percepción de los adolescentes en relación con la comunidad se aplicaron dos instrumentos: La escala para la evaluación de activos de barrio y la escala de Exposición infantil a la violencia comunitaria (CECV).

Escala para la evaluación de activos de barrio: Se utilizó esta escala elaborada por Oliva, Antolín, Estévez y Pascual (2012) ya que permite evaluar la percepción de los adolescentes sobre factores de la comunidad donde residen y que pueden promover su ajuste y desarrollo psicológico mediante 22 ítems de tipo Likert con cinco opciones de respuesta y está estructurada en las siguientes cinco dimensiones: 1) Apoyo y empoderamiento de la juventud, 2) apego al barrio, 3) seguridad del barrio, 4) control social y 5) actividades para jóvenes.

El coeficiente de fiabilidad obtenido para cada una de las dimensiones es el siguiente: Para la dimensión de apoyo y empoderamiento de la juventud se obtuvo un alpha de Cronbach de 0.91, para la dimensión de apego al barrio el alpha de Cronbach fue de 0.91, en cuanto a la dimensión de seguridad del barrio el alpha de Cronbach obtenido fue de 0.87, para control social el alpha de Cronbach fue de 0.85 y para la última dimensión llamada actividades para jóvenes se obtuvo un alpha de Cronbach de 0.80 (Oliva, Antolín, Estévez y Pascual, 2012).

A través de un análisis factorial exploratorio (AFE) con el método de Máxima verosimilitud/Oblimin se obtuvieron cuatro dimensiones: Apego al barrio (KMO=0.83, Alpha de Cronbach=0.88, varianza=65.55%); seguridad (KMO=0.75, Alpha de Cronbach=0.73, varianza=42.05%); apoyo y empoderamiento (KMO=0.87, Alpha de Cronbach=0.82, varianza=36.51%); control social (KMO= 0.83, Alpha de Cronbach=0.77, varianza=36.51%).

La calibración de los reactivos se realizó mediante un análisis Rasch, los valores aceptables de ajuste interno y externo para un reactivo fueron de 0.5 a 1.5 (González, 2008). Así, apego al barrio obtuvo valores entre 0.89 y 1.07; seguridad obtuvo valores entre 0.84 y 1.15; control social obtuvo valores entre 0.81 y 1.36; los valores de apoyo y empoderamiento se encuentran entre 0.89 y 1.24.

Para establecer la validez de constructo se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) considerando como aceptable una tendencia a 1 y no muy por debajo de 0.90 (Bentler, 1990), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) de un valor igual o menor a 0.05 y un SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) igual o menor de 0.05 (Steiger y Lind, 1980). Los valores obtenidos fueron los siguientes CMIN=5.53; CFI=0.94; GFI=0.95; RMSEA=0.05 (LO90=0.051. HI90=0.058).

Exposición infantil a la violencia comunitaria (CECV): Para conocer sobre la violencia en la comunidad se aplicó la escala elaborada por Lindi, Revington y Seedat (2012) la cual consiste de un autoreporte de 39 ítems de tipo Likert que integran testimonios de lo que escuchan o experimentan los adolescentes relacionado a la violencia distribuidos en tres dimensiones: 1) Testificar actos de violencia/criminales en general, 2) Experimentar directamente y testificar violencia familiar y no familiar y amenazas de daños físicos y 3) Experimentar directamente abuso sexual no familiar y sentimientos generales de inseguridad. Las opciones de respuesta van desde “0” (Nunca) a “4” (más de diez veces). Las cargas factoriales reportadas en las tres dimensiones se encuentran entre 0.40 y 0.81, mientras que el alpha de cronbach para la primera dimensión fue de 0.89, para la segunda dimensión se obtuvo un 0.76 y la tercera dimensión obtuvo un 0.68 (Lindi, Revington y Seedat, 2012).

A través de un análisis factorial exploratorio (AFE) con el método de Máxima verosimilitud/Oblimin se obtuvieron tres dimensiones: Experiencia de violencia y abuso sexual (KMO=0.96, Alpha de Cronbach=0.94, varianza=54.5%); sentimiento de inseguridad (KMO=0.88, Alpha de Cronbach=0.84, varianza=40.67%); testigo de actos violentos (KMO=0.94, Alpha de Cronbach=0.90, varianza=42.9%).

La calibración de los reactivos se realizó mediante un análisis Rasch, los valores aceptables de ajuste interno y externo para un reactivo fueron de 0.5 a 1.5 (González, 2008). Así, experiencia de violencia y abuso sexual obtuvo valores entre 0.71 y 1.37; Sentimiento de inseguridad obtuvo valores entre 0.76 y 1.19; testigo de actos violentos obtuvo valores entre 0.58 y 1.13.

Para establecer la validez de constructo se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) considerando como aceptable una tendencia a 1 y no muy por debajo de 0.90 (Bentler, 1990), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) de un valor igual o menor a 0.05 y un SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) igual o menor de 0.05 (Steiger y Lind, 1980). Los valores obtenidos fueron los siguientes CMIN=6.64; CFI=0.91; GFI=0.90; RMSEA=0.06 (LO90=0.58. HI90=0.063).

Indicador General de Violencia (IGV): Es un cuestionario de tipo likert utilizado para obtener información sobre la violencia que se percibe dentro de los planteles educativos

mediante cuatro indicadores que presentan cinco opciones de respuesta: muy baja, baja, regular, alta y muy alta (Valdés, 2013).

6.4 Procedimiento de Obtención de Datos

Para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos fue necesario solicitar un permiso a la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) para poder ingresar a los planteles educativos por lo que se realizó un informe en donde se explicaba el proyecto y los motivos por los cuales era necesario realizar el levantamiento de datos. Se tramitó dicho permiso mediante la Unidad de equidad de género. Fue necesario esperar la respuesta de la SEC para poder ingresar a las escuelas secundarias, después se les informó a las escuelas seleccionadas mediante un oficio en donde se les explicó el propósito del levantamiento de datos y las fechas en las cuales se asistiría a los planteles educativos. Al llegar estas fechas, el personal encargado del levantamiento se presentó en cada una de las escuelas secundarias seleccionadas para aplicar los instrumentos por lo que primero se procedió a hablar con el director de cada plantel o la autoridad que se encontrara a cargo de la institución en el momento de la aplicación y se le explicó la forma en la que se realizaría el levantamiento. Se eligieron tres grupos por plantel de forma aleatoria, siendo la única condición que fuera un grupo por grado escolar. Posteriormente, se procedió a presentarse a cada uno de estos grupos con la compañía de un prefecto que les explicaran a los profesores nuestra presencia en el plantel y así poder realizar la aplicación con los grupos seleccionados en un lapso de tiempo equivalente a dos módulos de clases.

Para obtener los resultados se realizó el análisis t de Student para las comparaciones entre dos grupos, para la comparación entre tres grupos o más se realizó el análisis ANOVA y después se llevó a cabo un análisis discriminante para relacionar las variables de este estudio con los diferentes actores de la violencia escolar.

7. RESULTADOS

Después de realizar la validación de cada una de las escalas y de conocer la fiabilidad de las variables se procedió a la realización de los análisis correspondientes para el cumplimiento de los objetivos y la comprobación de las hipótesis.

7.1 Comparación de medias a Través de t de Student y ANOVA

Para comparar las medias de los componentes utilizados en este estudio se realizó la t de Student en el caso de los ítems que tienen dos opciones de respuesta, mientras que para los ítems con tres o más opciones de respuesta se utilizaron la prueba ANOVA.

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante la t de Student para los ítems de “Turno” y “Sexo”.

Tabla 1. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente Experiencias de violencia y abuso sexual para los factores turno y sexo.

Factor	Opción de respuesta	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)	D
Turno	Matutino	1177	1.42	0.67	-2.18	0.029*	-0.13
	Vespertino	359	1.51	0.68			
Sexo	Hombre	718	1.51	0.73	4.09	0.00*	0.20
	Mujer	818	1.37	0.61			

*p<0.05

El componente experiencias de violencia y abuso sexual se relacionó con dos factores. El que presentó la mayor relación significativa es el factor “sexo”. El análisis t de Student sugiere que los alumnos que pertenecen al turno vespertino y son los hombres quienes perciben más experiencias de violencia y de abuso sexual.

Tabla 2. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente Testigo de actos violentos.

Factor	Opción de respuesta	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)	D
Turno	Matutino	1177	1.52	0.57	-0.202	0.840	-0.01
	Vespertino	359	1.53	0.54			
Sexo	Hombre	718	1.57	0.58	3.03	0.002*	0.15
	Mujer	818	1.48	0.55			

*p<0.05

El componente experiencias de violencia y abuso sexual se relacionó con el factor “sexo”. El análisis t de Student sugiere que los hombres perciben haber sido testigos de actos violentos en más ocasiones que las mujeres

Después, se procedió a obtener a los sujetos que mencionaron nunca haber hecho conductas de agresión dentro de las escuelas, así como a los sujetos que alientan las conductas violentas. Aquellos que respondieron “nunca” en la dimensión de rol reforzador de la escala de roles son los No reforzadores y aquellos sujetos con una media de 3 o más, en dicha dimensión, son los reforzadores

Al obtener dos grupos del procedimiento anterior, se llevó a cabo una prueba de t de Student para observar diferencias significativas entre estos con las variables de la escala de activos de barrio y la escala de exposición infantil a la violencia comunitaria.

Tabla 3. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student para no reforzadores y reforzadores

	No reforzador		reforzador		T	P	D
	M	DE	M	DE			
Apego al barrio	3.47	1.14	3.06	0.91	2.91*	0.005	0.39
Seguridad	3.26	1.03	3.04	0.95	1.43	0.151	0.22
Apoyo y empoderamiento	3.02	1.02	2.81	1.01	1.41	0.157	0.20
Control social	3.45	0.92	3.22	0.81	1.68	0.093	0.26
Experiencias de violencia y abuso sexual	1.23	0.50	2.07	0.92	-	0.000	-
					6.211*		1.13
Sentimiento de inseguridad	2.71	1.12	3.20	0.95	-3.38*	0.001	-
							0.47

Testigo de actos violentos	1.32	0.46	2.00	0.61	-7.47*	0.000	-	1.28
----------------------------	------	------	------	------	--------	-------	---	------

*p<0.05

El factor que define a los no reforzadores y reforzadores resultó con diferencias significativas en cuatro componentes. El análisis t de Student sugiere que los alumnos no reforzadores perciben un mayor apego al barrio y una menor experiencias de violencia y abuso sexual, sentimiento de inseguridad y testigo de actos violentos que los alumnos reforzadores.

Después se procedió a obtener a los sujetos que mencionaron nunca haber actuado ante conductas de agresión dentro de las escuelas, así como a los sujetos que intervienen ante estas.

Tabla 4. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student para No defensores y Defensores.

	No defensor		Defensor		T	P	D
	M	DE	M	DE			
Apego al barrio	2.99	1.29	3.61	1.18	-2.94	0.00*	-0.50
Seguridad	3.17	1.11	2.88	1.13	1.49	0.13	0.25
Apoyo y empoderamiento	2.70	1.11	3.22	1.04	-2.84	0.00*	-0.48
Control social	2.94	1.10	3.74	0.97	-4.57	0.00*	-0.77
Experiencias de violencia y abuso sexual	1.59	0.77	1.38	0.68	1.66	0.99	0.28
Sentimiento de inseguridad	2.75	1.14	3.05	1.14	-1.58	0.11	-0.26
Testigo de actos violentos	1.62	1.62	1.41	0.52	2.08	0.03*	0.17

*p<0.05

El factor que define a los defensores y no defensores resultó con diferencias significativas en cuatro componentes. El análisis t de Student sugiere que los alumnos que son defensores perciben un mayor apego al barrio, un mayor apoyo y empoderamiento, mayor

control social en su colonia-barrio, así como una menor percepción de ser testigos de actos violentos.

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante la prueba ANOVA para los ítems de “Escuela”, “Municipio”, “Grado” y “Vive con”.

Tabla 5. Resultado de la prueba ANOVA para los componentes de la escuela para la evaluación de activos de barrio.

Escuelas	Apego al barrio		Seguridad		Apoyo y empoderamiento		Control social	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Tec. 77	3.26	1.10	3.16	0.90	2.90	0.88	3.26	0.96
Gral. 33	3.50	0.97	3.15	0.97	3.03	0.89	3.50	0.82
Nicolas C. T.	3.48	1.11	3.10	1.12	3.17	0.98	3.51	0.85
Gral. 1	3.41	1.16	3.32	1.05	3.09	0.96	3.40	0.91
Gustavo F. Aguilar	3.42	1.13	3.03	0.97	2.96	1.03	3.41	0.98
Oscar R. C.	3.15	1.09	3.09	0.93	2.97	0.86	3.33	0.89
Jesús L. G.	3.36	1.06	2.92	0.90	2.95	1.00	3.48	0.78
Tec. 5	3.18	1.17	3.58	1.03	2.77	0.98	3.25	0.89
Telesec. 218 Vesp.	3.19	1.10	2.51	0.95	2.98	1.05	3.31	0.88
José M. G. H.	3.43	0.97	3.10	1.00	3.11	0.91	3.49	0.81
Telesec. 218 cen.	3.36	1.01	3.00	1.07	3.06	1.07	3.33	0.89
Telesec. 218 C.	3.36	1.13	2.81	1.01	2.96	0.97	3.46	0.95
Telesec. La Victoria	3.42	1.02	3.02	0.98	3.28	0.92	3.46	0.95
Moisés S.	3.09	0.97	3.26	0.96	2.82	0.92	2.97	0.84

Dentro del componente de seguridad, el factor escuela resultó con una significancia de 0.00 y una F de 5.96. Las escuelas donde se encontró mayor diferencia son las siguientes: Tec. 77 (M=3.15, DE=0.97) vs Telesec.218 vesp. (M=2.51, DE=0.95), Gral. 1 (M=3.32, DE=1.05), Tec. 5 (M=3.58, DE=1.03) vs Telesec.218 vesp. (M=2.51, DE=0.95), Tec. 5

(M=3.58, DE=1.03) vs Telesec.218 C. (M=2.81, DE=1.01) y Moises S. (M=3.26, DE=0.97) vs Telesec.218 vesp. (M=2.51, DE=0.95), siendo la telesecundaria 218 vespertino la escuela que se muestra más frecuentemente pues es la que presenta diferencias con un número mayor de escuelas.

Tabla 6. Resultado de la prueba ANOVA para el factor de municipio en la evaluación de la escala de activos de barrio

	Apego al barrio		Seguridad		Apoyo y empoderamiento		Control social	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Hermosillo	3.43	1.06	3.05	1.01	3.07	0.97	3.48	0.85
Obregón	3.13	1.04	3.16	0.94	2.91	0.89	3.17	0.89
Nogales	3.36	1.05	3.16	0.93	2.95	0.87	3.36	0.91
Navojoa	3.18	1.17	3.58	1.03	2.77	0.98	3.25	0.89
Huatabampo	3.41	1.16	3.32	1.05	3.09	0.96	3.40	0.91
Poblado Miguel Alemán	3.30	1.08	2.75	1.02	3.00	1.02	3.37	0.89
La Victoria	3.42	1.02	3.02	0.98	3.28	0.95	3.46	0.95

Dentro del componente de seguridad, el factor municipio resultó con una significancia de 0.000 y una F de 10.621. Los municipios donde se encontró mayor diferencia son los siguientes: Hermosillo (M=3.05, DE=1.01) vs Navojoa (M=3.16, DE=0.94), Hermosillo (M=3.05, DE=1.01) vs Poblado Miguel Alemán (M=2.75, DE=1.02), Obregón (M=3.16, DE=0.94) vs Navojoa (M=3.58, DE=1.03), Obregón (M=3.16, DE=0.94) vs Poblado Miguel Alemán (M=2.75, DE=1.02), Nogales (M=3.16, DE=0.93) vs Navojoa (M=3.58, DE=1.03), Nogales (M=3.16, DE=0.93) vs Poblado Miguel Alemán (M=2.75, DE=1.02), Navojoa (M=3.58, DE=1.03) vs Poblado Miguel Alemán (M=2.75, DE=1.02), Navojoa (M=3.58, DE=1.03) vs La Victoria (M=3.02, DE=0.98), Huatabampo (M=3.32, DE=1.05) vs Poblado Miguel Alemán (M=2.75, DE=1.02) siendo el Poblado Miguel Alemán y Navojoa los municipios que se observan más frecuentemente pues son los que presentan diferencias con un número mayor de municipios.

Tabla 7. Resultado de la prueba ANOVA para el factor grado en la evaluación de la escala de activos de barrio

	Apego al barrio		Seguridad		Apoyo y empoderamiento		Control social	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Primero	3.45	1.06	3.12	0.99	3.07	0.94	3.40	0.89
Segundo	3.22	1.11	3.09	1.04	2.95	0.96	3.32	0.89
Tercero	3.16	1.07	3.01	1.03	2.87	0.96	3.34	0.89

Dentro del componente de apego al barrio, el factor grado resultó con una significancia de 0.000 y una F de 10.73. Los grados donde se encontró mayor diferencia son los siguientes: Primero (M=3.45, DE=1.06) vs segundo (M=3.22, DE=1.11) y primero (M=3.45, DE=1.06) vs tercero (M=3.16, DE=1.07), siendo primero el grado en donde se observan más diferencias con los otros grados.

Para el factor “Vive con”, el cual refiere a las personas con las que el estudiante comparte la casa en la actualidad no se encontraron diferencias significativas.

Tabla 8. Resultado de la prueba ANOVA para el factor escuela en la escala de exposición infantil a la violencia comunitaria.

Escuelas	Experiencias de violencia y abuso sexual		Sentimiento de inseguridad		Testigo de actos violentos	
	M	DE	M	DE	M	DE
Tec. 77	1.42	0.63	3.04	1.07	1.52	0.56
Gral. 3	1.52	0.68	3.19	1.04	1.48	0.55
Nicolas C. T.	1.39	0.67	2.81	1.13	1.48	0.55
Gral. 1	1.42	0.69	2.89	1.11	1.48	0.60
Gustavo F. Aguilar	1.25	0.45	2.78	1.02	1.42	0.52
Oscar R. C.	1.40	0.64	2.72	1.02	1.52	0.57
Jesús L. G.	1.45	0.73	2.96	1.03	1.58	0.61
Tec. 5	1.27	0.43	2.45	0.99	1.31	0.44
Telesec. 218 Vesp.	1.44	0.62	3.36	1.11	1.65	0.54
José M. G. H.	1.48	0.75	2.82	1.06	1.53	0.60
Telesec. 218 centro	1.46	0.74	3.26	1.15	1.70	0.66
Telesec. 218 Colosio	1.37	0.61	3.26	0.98	1.55	0.50

Telesec. La victoria	1.58	0.87	2.62	1.03	1.51	0.59
Moisés S.	1.74	0.80	2.83	1.02	1.72	0.57

Dentro del componente sentimiento de inseguridad, el factor escuela resultó con una significancia de 0.000 y una F de 5.60. Los municipios donde se encontró mayor diferencia son los siguientes: General 3 (M=3.19, DE=1.04) vs técnica 5 (M=2.45, DE=0.99), técnica 5 (M=2.45, DE=0.99) vs telesecundaria 218 vespertino (M=3.36, DE=1.11) y técnica 5 (M=2.45, DE=0.99) vs telesecundaria 218 Colosio (M=3.26, DE=0.98), siendo la secundaria técnica 5 la escuela que se muestra más frecuentemente pues es la que presenta diferencias con un mayor número de escuelas.

Tabla 9. Resultado de la prueba ANOVA para el factor municipio en la escala de exposición infantil a la violencia comunitaria.

	Experiencias de violencia y abuso sexual		Sentimiento de inseguridad		Testigo de actos violentos	
	M	DE	M	DE	M	DE
Hermosillo	1.40	0.67	2.84	1.09	1.50	0.57
Obregón	1.55	0.73	2.77	1.02	1.61	0.57
Nogales	1.46	0.65	3.10	1.06	1.51	0.56
Navojoa	1.27	0.43	2.45	0.99	1.31	0.44
Huatabampo	1.42	0.65	1.89	1.11	1.48	0.60
Poblado Miguel Alemán	1.42	0.65	3.30	1.07	1.63	0.56
La Victoria	1.58	0.87	2.62	1.03	1.51	0.59

Dentro del componente sentimiento de inseguridad, el factor municipio resultó con una significancia de 0.000 y una F de 11.467. Los municipios donde se encontró mayor diferencia son los siguientes: Hermosillo (M=2.84, DE=1.09) vs Poblado Miguel Alemán (M=3.30, DE=1.07), Obregón (M=2.77, DE=1.02) vs Poblado Miguel Alemán (M=3.30, DE=1.07), Nogales (M=3.10, DE=1.06) vs Navojoa (M=2.45, DE=0.99), Navojoa (M=2.45, DE=0.99) vs Poblado Miguel Alemán (M=3.30, DE=1.07), Huatabampo (M=1.89, DE=1.11) vs Poblado Miguel Alemán (M=3.30, DE=1.07) y Poblado Miguel

Alemán (M=3.30, DE=1.07) vs La victoria (M=2.62, DE=1.03), siendo el Poblado Miguel Alemán el municipio que se muestra más frecuentemente pues es el que presenta diferencias con un mayor número de municipios.

Tabla 10. Resultado de la prueba ANOVA para el factor municipio en la escala de exposición infantil a la violencia comunitaria.

	Experiencias de violencia y abuso sexual		Sentimiento de inseguridad		Testigo de actos violentos	
	M	DE	M	DE	M	DE
Primero	1.50	0.72	2.91	1.07	1.54	0.58
Segundo	1.36	0.59	2.94	1.10	1.53	0.55
Tercero	1.37	0.63	2.95	1.12	1.48	0.54

Dentro del componente experiencias de violencia y abuso sexual, el factor grupo resultó con una significancia de 0.001 y una F de 7.153. Los grupos donde se encontró mayor diferencia son los siguientes Primero (M=1.50, DE=0.72) vs segundo (M=1.36, DE=0.59) y primero (M=1.50, DE=0.72) vs tercero (M=1.37, ME=0.63), siendo primero el grado en donde se observan más diferencias con los otros grados.

Para el factor “Vive con”, el cual refiere a las personas con las que el estudiante comparte la casa en la actualidad no se encontraron diferencias significativas.

7.2 Análisis Multivariados

Los análisis multivariados son un conjunto de métodos estadísticos cuyo objetivo es describir e interpretar datos provenientes de la observación de varias variables estudiadas en conjunto sobre una muestra de individuos (Cuadras, 2018).

Dentro de los análisis multivariados se encuentra el análisis discriminante, el cual está diseñado para clasificar y discriminar mediante la generación de un modelo con el

propósito de predecir a que grupo pertenece un sujeto con el mínimo error de clasificación (Quevedo, 2004).

En este trabajo se procedió a realizar un análisis multivariado para clasificar 6 grupos de alumnos, los no reforzadores y los reforzadores; los defensores y no defensores; los perciben máxima violencia y los que perciben mínima violencia, siendo los resultados los siguientes.

Tabla 11. Muestra los valores obtenidos por análisis discriminante por pasos para cada variable con no reforzador y reforzador.

Paso	Variable predictora	Variabes en la función discriminante	Lambda de Wilks	F	P
1	Experiencias de violencia y abuso sexual	1	0.82	19.75	0.00
2	Violencia entre estudiantes	2	0.84	15.37	0.00
3	Testigo de actos violentos	3	0.81	11.48	0.00

Al realizar el análisis discriminante se generaron tres pasos en los cuales se obtuvieron tres variables. El primer paso incluyó la variable de experiencias de violencia y abuso sexual, en el segundo paso la variable incluida fue violencia entre estudiantes y en el tercero la variable testigo de actos violentos, el resto de las variables no fueron incluidas por el modelo de predicción. El valor de Lambda de Wilks puede ser considerado como bueno para las tres variables ya que el valor más bajo fue de 0.81 y entre más se acerquen a uno, mayor será el poder de discriminación entre grupos.

Tabla 12. Muestra la correlación de las variables predictoras con los coeficientes de función discriminante estandarizados para no reforzadores y reforzadores.

Variable predictora	Coeficientes estandarizados	Coeficientes de estructura
Experiencias de violencia y abuso sexual	0.56	0.86

Violencia entre estudiantes	0.43	0.43
Testigo de actos violentos	0.37	0.81

La matriz de coeficiente estandarizados y la matriz de coeficiente de estructura permite conocer que tan influyentes son las variables para el modelo de predicción, siendo la variable de experiencias de violencia y abuso sexual el más importante para la discriminación en el modelo.

Tabla 13. Análisis de clasificación para no reforzadores y reforzadores.

Grupos de pertenencia	Grupos de pertenencia pronosticada				
	No reforzador		reforzador		
	n	n	%	n	%
No reforzador	473	410	86.7	63	13.3
reforzador	49	15	30.6	34	69.4

Nota: El porcentaje global de clasificación correcta es de 85.1 %

En la tabla del modelo de predicción se pronostica mejor a los no reforzadores con un 86.7% que a los estudiantes del grupo reforzador con un 69.4%, por lo tanto, las variables predictoras pronostican con mayor exactitud al grupo de no reforzadores que al grupo reforzadores.

Tabla 14. Muestra los valores obtenidos por análisis discriminante por pasos para cada variable para no defensores y defensores.

Paso	Variable predictora	Variables en la función discriminante	Lambda de Wilks	F	P
1	Control social	1	0.86	20.88	0.00

Al realizar el análisis discriminante se generó un paso en el cual se obtuvo una variable, la cual es el control social. El valor de Lambda de Wilks puede ser considerado como

bueno para las tres variables ya que el valor obtenido fue de 0.86 y entre más se acerque a uno, mayor será el poder de discriminación entre grupos.

Tabla 15. Muestra la correlación de la variable predictora con los coeficientes de función discriminante estandarizado para no defensores y defensores.

Variable predictora	Coeficientes estandarizados	Coeficientes de estructura
Control social	1.00	1.00

La matriz de coeficiente estandarizados y la matriz de coeficiente de estructura permiten conocer que tan influyentes son las variables para el modelo de predicción, siendo el control social la única variable importante para la discriminación en el modelo.

Tabla 16. Análisis de clasificación para no defensores y defensores.

Grupos de pertenencia	Grupos de pertenencia pronosticada				
	No defensor			Defensor	
	n	n	%	n	%
No defensor	64	38	59.4	26	40.6
Defensor	74	25	33.8	49	66.2

Nota: El porcentaje global de clasificación correcta es de 63%

En la tabla del modelo de predicción se pronostica mejor a los defensores con un 66.2%, que a los estudiantes del grupo no defensor con un 59.4%, por lo tanto, las variables predictoras pronostican con mayor exactitud al grupo defensor que al grupo de no defensor.

Tabla 17. Muestra los valores obtenidos por análisis discriminante por pasos para cada variable para la percepción de violencia en la escuela.

Paso	Variable predictora	Variabes en la función discriminante	Lambda de Wilks	F	P
1	Experiencias de violencia y abuso sexual	1	0.94	6.38	0.00

2	Sentimiento de inseguridad	2	0.95	9.15	0.00
3	Testigo de actos violentos	3	0.94	10.34	0.01

Al realizar el análisis discriminante se generaron tres pasos en los cuales se obtuvieron tres variables. El primer paso incluyó la variable de experiencias de violencia y abuso sexual, en el segundo paso la variable incluida fue la de sentimiento de inseguridad y en el tercero la variable testigo de actos violentos, el resto de las variables no fueron incluidas por el modelo de predicción. El valor de Lambda de Wilks puede ser considerado como muy bueno para las tres variables ya que el valor más bajo fue de 0.94 y entre más se acerquen a uno, mayor será el poder de discriminación entre grupos.

Tabla 18. Muestra la correlación de las variables predictoras con los coeficientes de función discriminante estandarizados para No reforzadores y reforzadores.

Variable predictorora	Coeficientes estandarizados	Coeficientes de estructura
Experiencias de violencia y abuso sexual	0.26	0.67
Sentimiento de inseguridad	0.57	0.80
Testigo de actos violentos	0.42	0.85

La matriz de coeficiente estandarizados y la matriz de coeficiente de estructura permite conocer que tan influyentes son las variables para el modelo de predicción, siendo la variable de testigo de actos violentos el más importante para la discriminación en el modelo.

Tabla 19. Análisis de clasificación para alumnos que perciben máxima y mínima percepción de violencia.

	Grupos de pertenencia pronosticada	
	Mínima	Máxima

Grupos de pertenencia	n	n	%	n	%
Mínima	84	53	63.1	35	36.9
Máxima	99	42	42.4	57	57.6

Nota: El porcentaje global de clasificación correcta es de 60.1 %

En la tabla del modelo de predicción se pronostica mejor a los que no perciben mínima violencia con un 63.1% que a los estudiantes que perciben máxima violencia con 57.6%, por lo tanto, las variables predictoras pronostican con mayor exactitud a los que perciben mínima violencia que a los que perciben máxima violencia (centroides).

Después de llevar a cabo el análisis discriminante, se procedió a realizar regresiones logísticas para comprobar las variables predictoras que el discriminante sugirió para cada modelo y detectar factores de riesgo y/o de protección incluyendo las variables de activos de barrio y las variables de violencia en el barrio con muestras iguales.

Para el modelo con la percepción de máxima y mínima violencia, el análisis incluyó sólo las variables de seguridad y sentimientos de inseguridad donde se obtuvo una R^2 de Negelkerke de 0.12, R^2 de Cox y Snell de 0.09, significancia en chi cuadrada de 0.00 en el paso 1, 0.00 en el bloque analizado y en el modelo, Beta de 0.59 para la variable de seguridad y 1.15 para la variable de sentimiento de inseguridad y Wald de 8.60 y 0.81 respectivamente expresando que la varianza explicada y el modelo no son aceptables. El porcentaje que obtuvo la clasificación dentro del análisis de manera global fue de 62.8% clasificando con mayor exactitud a los que perciben máxima violencia en la escuela, porcentaje similar al análisis discriminante, sin embargo, las variables que se incluyeron fueron distintas.

Los valores expuestos anteriormente indican que no se pueden determinar factores de riesgo o de protección ya que estos no alcanzaron los valores mínimos aceptables, no obstante, se podría decir que son un indicador o una aproximación pues los datos, aunque no sean los deseables, se dirigen a mostrar factores de riesgo y protección.

Para el modelo de no reforzadores y reforzadores, la regresión logística incluyó las variables de experiencias de violencia y abuso sexual y testigo de actos violentos donde se obtuvo chi cuadrada significativa en el paso 6, en el bloque analizado y en el modelo de 0.00, R^2 de Cox y Snell y de Negelkerke de 0.33 y 0.44 respectivamente, Beta de 4.88 en

experiencia de violencia y abuso sexual y 3.10 para testigo de actos violentos y Wald de 6.47 y 3.86 respectivamente. El porcentaje global es de 78%. Así, las puntuaciones del modelo de reforzador y no reforzador se consideran muy buenos.

En el modelo de defensores y no defensores se incluyeron las variables de control social, testigo de actos violentos y sentimientos de inseguridad con Beta de 2.00, 0.37 y 1.57 y Wald de 13.14, 5.87 y 4.94 respectivamente con R^2 de Cox y Snell de 0.18 y R^2 de Nagelkerke de 0.24. La significancia de chi fue de 0.00 en el paso 4, el bloque analizado y en el modelo. El porcentaje global del modelo fue de 71.9% lo cual, tomando en cuenta los estadísticos anteriores, se considera un buen modelo de predicción para los defensores y no defensores.

8. DISCUSIÓN

En el desarrollo del adolescente, los espacios en donde convive son elementos claves, entre estos se encuentra la colonia-barrio, la cual se ha tenido en cuenta en investigaciones únicamente por el nivel socioeconómico de los residentes, sin embargo, dicho factor no es el único que ejerce influencia en este (Oliva, Antolín, Estévez y Pascual, 2012).

Entre los componentes evaluados para conocer la percepción de los alumnos de secundaria sobre la colonia-barrio, el factor de violencia y abuso sexual ha mostrado ser importante, especialmente para los hombres, esto podría deberse a que los hombres reconocen más escenarios como riesgosos en donde se encuentran expuestos a la violencia, especialmente fuera de casa, como lo demuestra la información expuesta por Mosquera y Bermúdez (2010) donde se encontró que los hombres señalan áreas como espacios públicos desolados y parques como los ambientes ideales de ocurrencia de actos violentos, mientras que las mujeres hacen un mayor énfasis en que la casa es el espacio donde ocurren.

Además de detectar más espacios como peligrosos, los hombres también reconocen más actos de violencias que las mujeres, especialmente en relación al abuso sexual, esto puede deberse a que los roles de género indican que la mujer debe de ser subordinada, frágil, vulnerable, pasiva y dependiente de los deseos del hombre, estas características se relacionan con la creencia de que las mujeres son merecedoras de las agresiones sexuales a las que ha sido expuesta (Janos y Espinosa, 2015), siendo así el abuso sexual se convierte en un tema que las mujeres adolescentes prefieren mantener en secreto (Mosquera y Bermúdez, 2010).

Por otro lado, el rol del hombre indica que debe de ser dominante, incapaz de contener sus deseos e impulsos, justificando todo acto de violencia que ejerza (Velázquez, 2003), no deben de expresar sus sentimientos y tienen prohibido ser débiles (Delgado, Novoa y Bustos, 1998), también se espera que los hombres tengan una vida sexual activa durante su adolescencia lo que funciona como un factor de riesgo para que ocurran actos de abuso sexual y de violencia considerados como justificados por los mismos adolescentes (Caricote, 2006).

En cuanto a la detección de peligro en espacios de convivencia, también puede ser explicado mediante los roles de género pues se espera que los hombres sean valientes e intrépidos (Delgado, Novoa y Bustos, 1998), independientes desde edades tempranas y que recurran a la violencia para solucionar los conflictos, mientras que las mujeres son más protegidas por sus familias (Caricote, 2006) al involucrarlas en las actividades domésticas y a su vez preparándolas para su vida adulta de acuerdo a las tareas que la sociedad espera de ellas (Delgado, Novoa y Bustos, 1998).

Al hablar sobre el rol de reforzador y no reforzador, se encontró relevancia en que los alumnos no reforzadores presentan menos experiencias ligadas a la violencia y al sentimiento de inseguridad dentro de su colonia-barrio ya que en los factores de experiencia de violencia y abuso sexual, sentimiento de inseguridad y testigos de actos violentos la diferencia fue significativa, mostrando que los alumnos que ejercen el rol de reforzador dentro de los casos de violencia escolar son los que indican haber experimentado actos de violencia relacionados a estos factores, por lo que existe una relación entre la exposición de la violencia en otros entornos como hogar y comunidad con la probabilidad de ser violento en otras etapas de la vida (Llorente, 2004; Acero, Escobar y Castellanos, 2007), pues al ser más tolerante a las conductas violentas se es propenso a realizar de forma repetida dichas conductas en otros contextos (Brook, Brook, Rosen, De la Rosa, Montoya y Whiteman, 2003)

Cuando se realizaron los análisis para los defensores y no defensores se encontró como significativo el apego al barrio, apoyo y empoderamiento y el control social para los defensores, esto puede deberse a que dichos factores generan un sentido de empatía y conductas prosociales mediante el aprendizaje social que ocurre en las distintas estructuras sociales en las que se da el desarrollo del individuo (Marín, 2009)

Al realizar los análisis correspondientes por escuela fue posible observar una diferencia significativa entre la telesecundaria 218 con el resto de los planteles que formaron parte de la muestra en esta investigación pues se mostraba como la escuela donde los alumnos percibían menos activos de barrio y más experiencias de violencia comunitaria. Los resultados fueron los mismos cuando se realizaron los análisis por municipio, siendo el Poblado Miguel Alemán el que obtiene una menor percepción de activos de barrio y más experiencias de violencia, esto posiblemente por las características de la comunidad, ya

que dicha población está conformado por un gran número de personas proveniente de distintos puntos del país, por lo que un gran número de culturas se mezclan y conviven diariamente dentro del Poblado Miguel Alemán, provocando conflictos entre las poblaciones debido a las distintas formas de convivencia y al flujo constante de individuos que trabajan por temporadas en los campos de siembra. Como ha sido expuesto por Torres (2005) la violencia es un fenómeno que se relaciona con condiciones sociales particulares ya que las formas de violencia se pueden llevar a cabo por actores y en espacios variados y particulares como la casa, la escuela y el barrio que dan lugar a una idea común de violencia dentro de estos espacios.

Estas dos cuestiones son determinantes para una comunidad, por un lado, Mercado (2006) indica que el flujo migratorio es una problemática que ha sido ligada a la violencia y a su vez tiene un gran impacto en las estructuras familiares, comunitarias y culturales, desplazando así el interés de los jóvenes de la familia y la comunidad hacia actividades como el consumo y venta de drogas, agresiones y prostitución.

Entre los factores que son causa de violencia dentro de la estructura social de las comunidades Mercado (2006) destaca la descomposición del núcleo familiar como consecuencia de la migración, la alteración de las estructuras básicas de organización de cohesión comunitarias, corrupción que altera el orden y la justicia de la comunidad y la penetración de la mafia, siendo estos factores decisivos para la percepción de violencia y el sentimiento de seguridad de los niños y adolescentes.

Considerando la diversidad cultural, se ha tenido la creencia de que la convivencia de distintas culturas en un mismo espacio sería algo inherentemente bueno donde existe el respeto por prácticas diferentes, como las prácticas religiosas o las culturales, sin embargo, estas diferencias pueden llegar a ser algo problemático si no se promueven valores compartidos para una sana convivencia (Agra, 2009), esto se puede corroborar con lo encontrado por Domínguez y García (2008) ya que ellos indican que las regiones o comunidades en donde hay un intercambio sociocultural constante existe una mayor presencia de violencia que en las comunidades en donde la población tiene la cultura como un factor en común.

Los flujos migratorios y la multiculturalidad en una comunidad traen consigo cuestiones de justicia social y política que hace necesaria la reflexión sobre los problemas que puede

atravesar la sociedad al adaptarse a estos cambios, especialmente si la comunidad pasa de ser monocultural a una sociedad multicultural (Agra, 2009).

Un componente que mostró ser significativo fue el apego a la colonia-barrio ya que se relacionó con haber realizado actos violentos. Al percibir los adolescentes que son parte de la comunidad no realizan actos violentos contra sus compañeros de clase dentro de las instalaciones del plantel, esto al ser el apego un vínculo de socialización de gran relevancia en las primeras etapas de desarrollo de las personas, pues el apego bien establecido disminuye las conductas agresivas (Del Barrio y Roa, 2006). Como se pudo observar en la investigación realizada por Achenbach y Edelbrock (1983) donde encontraron que niños diagnosticados con conductas agresivas mostraban un apego inseguro, mientras que el grupo control con las mismas características psicosociales pero con un apego seguro mostraban conductas violentas más bajas.

A su vez, el el apego al barrio fue significativo en relación con el grado que cursa el adolescente en la escuela secundaria pues se obtuvo una diferencia significativa de los alumnos de primer grado contra los alumnos de segundo y tercer grado. Al ser los alumnos de menor edad y al estar más cerca de la niñez que los alumnos mayores aun no experimentan por completo los cambios que comienzan en la adolescencia, entre ellos se encuentra la disminución del apego, de la comunicación y de la confianza y se presenta un deseo de independencia alejándose del control de los mayores, esto puede ser reflejado en el apego a la colonia-barrio pues es un ambiente en donde se involucran tanto los padres como otros adultos que frenan ese sentimiento de independencia (Delgado, Oliva y Sánchez, 2011).

Las colonias-barrios son espacios que se vuelven relevantes durante la adolescencia temprana porque aumenta la exposición directa y no supervisada de los adolescentes en áreas recreativas que se encuentran ubicadas dentro de las mismas (Lorenza, Lenzi, Douglas y Massimo, 2012).

Cuando se les pregunta a los jóvenes acerca de su colonia-barrio, estos reconocen lugares de diversión y socialización, el apoyo social, seguridad y relaciones cohesivas entre los vecinos, dichos aspectos pueden ser considerados como la base del apego a la comunidad (Manzon y Perkins, 2006; Whitlock y Powers, 2008) y mientras más jóvenes perciben

oportunidades de pasar tiempo realizando actividades que sean de su interés el sentido de apego a su colonia-barrio, creando así lazos sociales (Evans, 2007).

Aunque realizar actividades recreativas dentro de la colonia-barrio ayuda a crear un sentimiento de apego por la comunidad pues permite que los adolescentes lleven a cabo actividades de recreación con sus iguales creando vínculos de amistad, estas no son suficientes para que el vínculo con la colonia-barrio en donde vive sea fuerte es por eso que es necesario que experimenten el poder, influencia y el apoyo de los adultos que forman parte del entorno que conforma la colonia-barrio (Evans, 2007).

La presencia de los adultos en la colonia-barrio y su interacción con los adolescentes puede ser un punto clave en el apego que desarrollan los jóvenes con su comunidad, pues al ser figuras de autoridad son los que determinan de qué manera se les permitirá a los adolescentes interferir y formar parte de las actividades que se lleven a cabo en dicha comunidad. Lorenza, Lenzi, Douglas y Massimo (2012) indican que en muchas ocasiones los adultos no permiten que los adolescentes se expresen y compartan sus opiniones y perspectivas de las situaciones que se desarrollan en la colonia-barrio por lo tanto la participación y contribución de los jóvenes se ve limitada, causando que no deseen establecer vínculos, por lo tanto, si la comunicación entre estos no es recíproca, existe respeto mutuo y un sentimiento de ser valorado, los adolescentes no crearan ese lazo que le permita la convivencia (Lorenza, Lenzi, Douglas y Massimo, 2012).

Cuando comienza la adolescencia los jóvenes aun intentan establecer ese vínculo de apego a su comunidad, sin embargo, esto decrece conforme avanza esta etapa de la vida, como puede observarse en el trabajo realizado por Lorenza, Lenzi, Douglas y Massimo, (2012) en cuya investigación realizada con adolescentes de 13 países se encontró que de forma constante, el apego a la comunidad decrecía con la edad siendo los estudiantes de 15 años de edad los que indicaban que no tenían un apego con la comunidad en donde viven, mientras que los estudiantes de 11 y 13 años manifestaban sentir un apego hacia la colonia-barrio en donde realizan sus actividades diarias.

Al realizarse el análisis discriminante para reforzadores y no reforzadores resultaron como variables predictoras esto puede ser debido a que si los jóvenes perciben más violencia en su comunidad tienden a ser reforzadores, en cambio, si perciben menos violencia tienden a ser no reforzadores ya que los contextos considerados como violentos

propician conductas agresivas al ser la información a la que se encuentran expuestos los adolescentes en el medio donde interactúan (Mc David y Harari, 1979; Marín, 2009).

Mediante las variables predictoras de reforzadores y no reforzadores se pudo observar que los no reforzadores son mejor pronosticados que los reforzadores pues los datos muestran que las variables de experiencias de violencia y abuso sexual, violencia entre estudiantes y testigo de actos violentos presentan puntuaciones bajas con medias de 1.44, 1.53 y 3.01 respectivamente, es decir que perciben poca violencia por lo que sus contextos violentos no son muy concurrentes.

En el caso del análisis discriminante para defensores y no defensores se obtuvo como variable predictora el control social, esto debido a que las variables de apego al barrio y apoyo y empoderamiento de la juventud presentan una alta correlación pero la variable de control social presenta una mayor significancia en la t de Student.

Mediante la variable predictora de control social se pudo observar que pronostica mejor defensores con un 66.2% que a los no defensores con 59.4%, esto puede deberse a que el control social, al ser acciones que dictan las conductas consideradas como correctas e incorrectas genera habilidades que permiten que una persona pueda defender (Marín, 2009; Wolchel, Cooper, Goethals y Olson, 2002).

9. CONCLUSIONES

Cuando se abordó el contexto de la comunidad como parte importante del desarrollo del adolescente, se tomó en cuenta como la principal característica el estatus socioeconómico de la colonia-barrio, sin embargo, se ha demostrado que existen otras variables que ejercen influencia en el desarrollo del adolescente, entre estas se encuentran los activos de barrio estudiados por Oliva, Antolín, Estévez y Pascual (2011), los cuales fueron abordados en este trabajo.

El contraste de media para la comprobación de hipótesis mediante la prueba t de Student y ANOVA concuerdan con la información que brinda la literatura relacionada a la violencia escolar pues las pruebas estadísticas arrojan información relacionada a los activos de barrio y la percepción de violencia escolar. Mediante dichos resultados fue posible observar que los alumnos no reforzadores son los que perciben más de dichos activos de barrio y a su vez, han experimentado menos sentimientos de inseguridad y de actos violentos, coincidiendo con lo encontrado en otras investigaciones (Ruíz, Povedano, Martínez y Musitu, 2012)

Por otro lado, para los análisis multivariados se pudo concluir mediante el análisis discriminante que es posible identificar dos grupos de alumnos, dicha clasificación fue de no reforzadores y reforzadores y mediante esta clasificación fue posible pronosticar con mayor exactitud al grupo de no reforzador que al grupo de reforzador, en conclusión, fue posible identificar que los sujetos que se encuentran en ambientes violentos o que perciben más violencia dentro de los ambientes de convivencia pueden ser parte del grupo de reforzadores, mientras que los que están alejados de los contextos violentos son no reforzadores. (Ayala, 2015)

Los resultados anteriormente mencionados concuerdan con la literatura existente sobre violencia escolar y los contextos de desarrollo, dicha literatura fue abordada en el apartado de discusión, donde se establece que los estudiantes que ejercen el rol de reforzador han experimentado actos de violencia en entornos como la casa y la colonia-barrio aumentando la probabilidad de ser violentos en otros ambientes repitiendo conductas de

este tipo al desarrollar una tolerancia que evita que perciban dichos actos como erróneos. (Mc David y Harari, 1979; Marín, 2009; Tello, 2005; Ayala, 2015)

La hipótesis 1 se cumplió parcialmente puesto que se encontraron diferencias significativas al 0.05 o menor con cuatro variables para los roles de no reforzador y reforzador y tres variables para no defensor y defensor; la hipótesis 2 se cumplió pues el porcentaje obtenido fue de 60.1%, 10% más de lo propuesto; la hipótesis 3 se cumple parcialmente puesto que se obtuvo una R^2 de Negelkerke de 0.12, siendo el valor propuesto de 0.25, sin embargo, el porcentaje de análisis global fue de 62.8%, un 12.8% mayor al establecido; la hipótesis 4 si se cumplió debido a que el porcentaje de predicción fue de 63%, siendo este mayor al 50% establecido; la hipótesis 5 se cumplió pues el porcentaje obtenido para el modelo de no reforzador y reforzador fue de 0.33 para la R^2 de Nergelkerke y un porcentaje global de 78%, mientras que para el modelo de defensores y no defensores se obtuvieron valores de 0.24 y 71.9% respectivamente, siendo en ambos casos valores mayores de los establecidos.

Es importante tener en cuenta que existieron factores que deberían abordarse con mayor profundidad en la población, pues las actividades para jóvenes no demostraron ser importantes como tales para formar un factor, son embargo, este no fue eliminado, sino que se reagrupó hacia otro factor, por lo que sigue siendo importante para obtener datos relevantes sobre los recursos comunitarios que prevén las conductas de violencia entre los adolescentes.

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado y considerando las hipótesis que se plantearon en este estudio se concluye la aceptación parcial de estas, pues se demostró que la variable de control social de activos de barrio se relacionó con los roles de defensor y no defensor y las variables de experiencias de violencia y abuso sexual, violencia entre estudiantes y testigo de actos violentos se relacionaron con los roles de reforzador y no reforzador, sin embargo, es importante tener en cuenta que existieron factores que debieron abordarse con mayor profundidad pues las actividades para jóvenes no demostraron ser importantes para formar un factor, el cual no fue eliminado sino que se reagrupó hacia otros factores, por lo que sigue siendo importante para obtener datos relevantes sobre los recursos comunitarios que prevén las conductas de violencia entre los adolescentes.

10. RECOMENDACIONES

A partir de la investigación realizada como parte esencial de este trabajo y de los resultados obtenidos surgieron algunas recomendaciones con el propósito de ayudar a enfrentar la problemática de la violencia escolar.

Como ha sido expuesto a lo largo de esta investigación, la colonia-barrio ha sido uno de los entornos menos estudiado cuando se buscan respuestas para las problemáticas de socialización de los adolescentes, entre las que se encuentra la violencia escolar, sin embargo, al realizar los análisis correspondientes fue posible observar que esta ejerce influencia en el desarrollo de los jóvenes, por lo que se sugiere que sea considerado y se le proporcione la misma relevancia que se le ha dado a la familia y la escuela en investigaciones posteriores, así como en los programas de convivencia que se implementan con el fin de mejorar la socialización de niños y adolescentes.

Aunque en este trabajo se abordaron aspectos positivos y negativos de la comunidad para conocer la percepción de los adolescentes de la colonia-barrio en donde viven, estos son solo unos cuantos de la gran cantidad de factores que podrían influir en su desarrollo, por lo tanto es necesario que continúen las investigaciones ampliando el repertorio mediante la validación de instrumentos que ayuden a conocer aspectos de la comunidad que no han sido explorados en escuelas secundarias del país.

La muestra de esta investigación estuvo constituida por una población con características determinadas por los polígonos de violencia por lo que se recomienda intentar extrapolar la obtención de datos a una muestra de adolescentes normal estadísticamente hablando para obtener una visión general.

También es importante considerar que existieron alcances y limitaciones. Entre los alcances que este estudio obtuvo se encuentran el de aportar información relevante sobre los aspectos de la comunidad mediante el análisis de factores positivos y negativos desde la perspectiva de los estudiantes, información importante especialmente para profundizar en el conocimiento de las colonias-barrios Mexicanos al ser un tema abordado de forma superficial en dichas comunidades, a su vez los datos permiten la generalización de los

resultados a nivel estatal pues la muestra de 1536 personas se considera como representativa.

Las limitaciones han sido principalmente el tipo de muestra seleccionada pues la población se encuentra dentro de los polígonos de violencia, por lo que los datos solo pueden generalizar poblaciones que presenten las mismas características. Otra limitación es que es una investigación de diseño transversal, contando con un periodo de dos años para realizar el trabajo, tiempo en el cual se implementaron programas gubernamentales que tuvieron un impacto en la forma en la que se presenta el fenómeno de la violencia escolar.

11. REFERENCIAS

- Acero, A., Escobar, F. y Castellanos, G. (2007). Factores de riesgo para violencia y homicidio juvenil. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 36. 1. 78-97.
- Achenbach, T. y Edelbrock, C. (1983). *Manual of the child behavior checklist and revised behavior profile*. Burlington.
- Aguilar, I. y Catalán, A. (2005). Influencia del entorno social en el desarrollo de las capacidades de los o las adolescentes. *Programa de Diplomado en Salud Pública y Salud Familiar*. 1-12.
- Alfaro, K. y Montero, E. (2013). Aplicación del modelo de Rasch, en el análisis psicométrico de una prueba de diagnóstico en matemática. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*. 13. 1.
- Ayala, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Revista Ra Ximhai*. 11. 4. 493-509.
- Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 63. 575-582.
- Barquero, A. y Calderón, F. (2016). Influencia de las nuevas tecnologías en el desarrollo adolescente y posibles desajustes. *Revista Cúpula*. 30. 2. 11-25.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*. 107. 2. 238-246.
- Bowlby, J. (1989). Una base segura. Aplicaciones clínicas de la teoría del apego. *Paidós*. Buenos Aires.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Brook, D., Brook, J., Rosen, Z., De la Rosa, M., Montoya, I. y Whiteman, M. (2003). Early risk factors for violence in Colombian adolescents. *American Journal of Psychiatry*. 60. 8. 1470-1478.
- Bustos, M. (2008). Núcleo accumbens y el sistema motivacional a cargo del apego. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*. 46. 3. 207-215.
- Cabezas, H. y Monge, M. (2014). Influencia del entorno donde se ubica el centro educativo en la presencia del acoso en el aula. *Actividades Investigativas en Educación*. 14. 3. 1-22.
- Caraballo, P. (2015). El cuerpo malandro. Violencia e identidad masculina en el barrio. *Espacio Abierto*. 24. 3. 141-158.
- Caricote, E. (2006). Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia. *Educere*. 10. 34. 463-470
- Castro, J. (2011). Acoso escolar. *Revista Neuropsiquiátrica*. 74. 2. 242-249.

- Cava, M., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*. 13. 156–165.
- Collel, J. y Escodé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud*. 2. 9-14.
- Colombo, G. (2011). Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista argentina de sociología*. 8-9. 15-16. 51-104.
- Cruz, L. (2017). *Adolescentes y redes sociales en la era digital*. Universitat de les Illes Balears. España
- Cuenca, J. (2016). Los jóvenes que viven en barrios populares producen más cultura que violencia. *Revista colombiana de psicología*. 25. 1. 141-154.
- Cuevas, M. y Marmolejo, M. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento psicológico*. 14. 1.
- D' Angelo, L. y Fernández, D. (2011). Clima, conflictos y violencia en la escuela. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)*. Argentina.
- Del Barrio, V. y Roa, M. (2006). Factores de riesgo y protección en agresión infantil. *Acción psicológica*. 4. 2. 36-61.
- Delgadillo, L. y Agüello, F. (2013). El bullying una manifestación de deterioro en la interacción social entre pares. *Ra Ximhai*. 9. 3. 65-80.
- Delgado, G., Novoa, R. y Bustos, O. (1998). Ni tan fuertes ni tan frágiles, Resultados de un estudio sobre estereotipos y sexismo en mensajes publicitarios de televisión y educación a distancia. UNICEF. México.
- Delgado, I., Oliva, A. y Sánchez, I. (2011). Apoyo a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de psicología*. 27.1. 155-163.
- Díaz, M., Martínez, R. y Seonae, G. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre igual en la escuela y en el ocio. *Estudio comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid.
- Diccionario de datos de localidades urbanas (2017, diciembre) INEGI. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/urbana/doc/diccionario_datos_localidades_urbanas_ver_definitiva_septiembre07.pdf
- Domínguez, J. y García, P. (2008). Violencia contra las mujeres en el ámbito doméstico: consecuencias sobre la salud psicosocial. *Revista anales de Psicología*. 24. 1. 115-120.
- Faria, C. y Martins, C. (2016). Violencia escolar entre adolescentes: Condiciones de vulnerabilidad. *Enfermería Global*. 15. 2. 157-170.
- Fernández, I. (2003). Escuela sin violencia. Resolución de conflictos. *México*. Alfaomega.
- Fernández, N. (2013). Trastornos de conducta y redes sociales en internet. *Salud Mental*. 36. 6. 521-527.

- Ferreira, S. (2006). *Las escuelas de barrios marginados: centros para el cambio* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). La adolescencia: Una etapa fundamental. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Nueva York.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). Saludo y participación adolescente: palabras y juegos. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Uruguay.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. y Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school Students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. y Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school Students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *BMJ*. 8. 319-344.
- Foucault, M. (2010). El nacimiento de la biopolítica. *Fondo de Cultura Económica*. Argentina.
- Funes, J. (2005). El mundo de los adolescentes: Propuesta para observar y comprender. *Educación Social*. 29. 79-100.
- Garaigordobil, M. Y Oñederra, J. (2010). La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención. *Pirámide*.
- García, B. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de educación*. 55. 108-124.
- García, J., Delva, J., Sánchez, I., Herranz, P., Gutiérrez, F., Delgado, B., Kohen, R., Carriedo, N. y Rodríguez, M. (2010). *Psicología del desarrollo 1 Volumen 1*. Madrid, España. Editorial UNED.
- García, M. (2011). Capital social y clientelismo: otra limitación para el control social. *Revista de la Universidad Boliviana*. 10. 29. 123-146.
- García, M. y Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 17. 2. 9-38.
- Gonçalves, M. (2004). Los Adolescentes como Agentes de Cambio Social: Algunas Reflexiones Para los Psicólogos Sociales Comunitarios. *Psyche*. 13. 2. 131-142.
- González, M. (2008) Fundamentos del Análisis de Rasch. *INVURNUS*. 4. 3.
- Gutiérrez, F. (2005). Consorcio instituto de infancia y mundo urbano. *Jóvenes latinos: espacio público y cultura urbana*.
- Gutiérrez, R., Vega, L. y Rendón, R. (2013). Usos de la internet y teléfono celular asociados a situaciones de riesgo de explotación sexual de adolescentes. *Salud Mental*. 36. 41-48.
- Haynie, D., Silver, E. y Teasdale, B. (2006). Neighborhood characteristics, peer networks, and adolescent violence. *Journal of Quantitative Criminology*. 22. 2. 147-169.

- Hernández, E., Manzur, R. y Cobos, R. (Mayo de 2014). Asentamientos marginales resultado del poder local para el control socio-político en la zona metropolitana de Tampico, Tamaulipas, México. En *El control del espacio y los espacios de control*. Llevado a cabo en XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Hidalgo, M. y González, M. (2014). Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *An Pediatr Contin.* 12. 1. 42-46.
- Iglesias, J. I (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral.* 17. 2. 88-93.
- Ingoldsby, E. y Shaw, D. (2002). Neighborhood contextual factors and early starting antisocial pathways. *Clinical Child and Family Psychology review.* 5.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2009). El aprendizaje en tercero de secundaria en México. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.* México.
- Janos, E. y Espinosa, A. (2015). Representaciones sociales sobre roles de género y su relación con la aceptación de mitos y creencias sobre la violencia escolar. *Limite. Revista interdisciplinaria de filosofía y psicología.* 10. 33. 3-13.
- Janowitz, M. (1975). Sociological theory and social control. *American Journal of Sociology.* 81. 1. 82-108.
- Jencks, C. y Mayer, S. (1990). *The social consequences of growing up in a poor neighborhood.* Washington. L. E. Lynn, M.F.H. McGeary.
- Krauskopf, D. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Organización Panamericana de la Salud. *Washington, D.C.*
- Kroneman, L., Loeber, R. y Hipwell, A. (2004). Is neighborhood context differently related to externalizing problems and delinquency for girls compared with boys? *Clinical Child and Family Psychology Review.* 7. 109-122.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy J., Zwi, A. y Lozano R. (2003). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Organización Panamericana de la Salud. *Washington, DC.*
- Larizgoitia, I. (2006). La violencia también es un problema de salud pública. *Gaceta sanitaria.* 20. 63-70.
- Larson, R., Richards, M., Moneta, G., Holmbeck, G. y Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology.* 32. 744-754.
- Lindi, M., Revington, N. y Seedat, S. (2012). The 39-Item Child Exposure to Community Violence (CECV) Scale: Exploratory Factor Analysis and Relationship to PTSD Symptomatology In Trauma-Exposed Children and Adolescents. *International Journal of Behavioral Medicine.* 20. 599-608.
- Llorente, M. (2004). Del maltrato infantil a la violencia juvenil: nueva evidencia para el caso colombiano. *Revista Criminalidad.* 47. 2. 37-48.

- Lorenza, D., Lenzi, M., Douglas, D. y Massimo, S. (2012). Place attachment in adolescence. *Encyclopedia of Adolescence*. New Dehli. Springer.
- Manzo, L. y Perkins, D. (2006). Finding common ground: The importance of place attachment to community participation and planning. *Journal of planning literature*. 20. 4. 335-350.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). *La construcción social de la condición juvenil*. Bogotá. Siglo del hombre.
- Marín, J., (2009). Conductas prosociales en el barrio Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Revista CES Psicología*. 2. 2. 60-75.
- Marina, A. (Noviembre de 2005). La adolescencia como producto diseñado por el mundo adulto. En *Ser adolescente hoy*. Congreso llevado a cabo en Madrid, España.
- Marsh, L., Mcgee, R., Nada, S. y Williams, S. (2009). Brief report: Text bullying and traditional bullying among New Zealand Secondary school Students. *Journal of Adolescence*. 33. 237-240.
- Mc David, J. y Harari, H. (1979). *Psicología y conducta social*. México. Editorial Limusa.
- McLean, M. (2004). Contenidos, enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria de los países de la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*. 9.
- Mehanic, D. (1991). *Adolescents at risk: New directions*. Seventh Annual Conference on Health Policy. Cornell University.
- Mercado, J. (2006). Violencia y migración, una representación colectiva. Estudio de caso en el municipio de Fresnillo, Zacatecas. *Sociológica*. 21. 62. 175-196.
- Miranda, F. y Reynoso, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11. 31. 1427-1450.
- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires. Paidós.
- Mosquera, J. y Bermúdez, A. (2010). Percepción de riesgo de abuso sexual entre adolescentes escolarizados de la ciudad de Cali. *Colombia Médica*. 41. 1. 35-44.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países: Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13. 39. 1195-1228.
- Muñoz, M., Saavedra, E. y Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*. 28. 82. 197-224.
- Musri, S. M. (2012). Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio (tesis de grado). Universidad Tecnológica Intercontinental. San Lorenzo, Paraguay.
- Myers, D. (2006). *Psicología*. Querétaro, México. Ed. Médica Panamericana.

- OCCSES (2016). Análisis Regional. Recuperado de: www.observatoriodesonora.org/que.html.
- OCDE. (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje (Síntesis de los primeros resultados). Recuperado de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf>
- Oliva, A., Antolín, L., Estévez, R. y Pascual, D. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Psychosocial Intervention*. 20. 10.
- Olweus, D. (1998). Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. *Editorial el Comercio*. Lima, Perú.
- Organización Mundial de la Salud. (1984). Constitución de la Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. *Organización Panamericana de la Salud*. Washington.
- Ortega, R. y Del Rey, E. (2003). La violencia escolar. Estrategias de prevención. *Graó*
- Papalia, D., Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. Mc. Graw Hill.
- Paramo, C. (2006). *Las funciones del director de la escuela secundaria como administrador educativo. Caso: Escuela Secundaria "Delfina Huerta López" Núm. 137. Turno Matutino* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, México.
- Park, R. y Burgess, E. (1984). The city. Suggestions for investigation of human behavior in the urban environment. *University of Chicago Press*. Chicago.
- Pedreira, J. y Álvarez, L. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. *Documentación Social*. 120. 69-89.
- Pelegrín, A., Garcés, E. y Cantón, E. (2010). Estudio de conductas prosociales y antisociales. Comparaciones entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte. *Información psicológica*. 99. 64-78.
- Pérez, C., Sánchez, M., Martínez, A., Colón, H. y Morales, A. (2016). Violencia comunitaria: programas basados en la evidencia como alternativa para su mitigación. *Revista Puertorriqueña de Psicología*. 27. 1. 26-42.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). La violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas. Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo. *Madrid*. 83.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I. y Ordoñez, A. (2013). Theoretical Proposals in Bullying Research: A review. *Anales de Psicología*. 29. 2. 413-425.
- Pozos, J. L., Rivera, S., Reidl, L. M., Vargas, B. I. y López, S. (2013). Felicidad general y felicidad en la pareja: diferencias por sexo y estado civil. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 18. 1. 69-84.

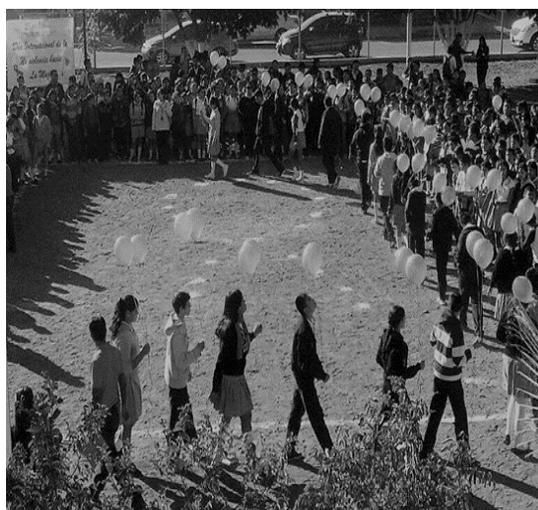
- Quevedo, R. J. (2004). *Aplicación del análisis discriminante con spss* (Tesis de posgrado). Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz
- Quiroz, J. (2012). Violencia y conflictos escolares: Definiciones conceptuales para la construcción de una nueva cultura de la legalidad. *Revista Iberoamericana*. 3. 5. 175-185.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/Exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal Psychology*. 15.
- Rivera, J. (2003). Juventudes en América Latina: Una reflexión desde la experiencia de la exclusión y la cultura. *Papeles de Población*. 19. 75. 1-26.
- Rodríguez, F. (2007). *Variables para la clasificación de fraccionamientos habitacionales en la ciudad de Aguascalientes que permitan la estimación del valor de los inmuebles* (Tesis de maestría). Centro de ciencias del diseño y de la construcción, Aguascalientes.
- Roesch, R. (2007). Delincuencia juvenil: riesgos y prevención. En Sabucedo, J. y Ruíz, D., Povedano, A., Martínez, B. y Musitu, G. (2012). Emotional and social problems in adolescents from a gender perspective. *The Spanish journal of psychology*. 15. 3. 1013-1023.
- Ruiz, F. (2005). Lógicas para la violencia en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37. 103-115.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G. y Salmivalli, C. (2010). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioural Development*. 35. 144-151.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for intervention. *Journal of adolescence*. 4. 22. 453-459.
- Salmivalli, C. (2010). Bullyind and the peer group: a review. *Aggression and violent behavior*. 15. 112-120.
- Sanmartín, J. *Los escenarios de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (1984). Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria. *Dirección General de Recursos Materiales y Servicios para la Dirección General de Organización y Métodos*.

- Secretaría de Educación Pública. (2016). Propuesta curricular para la educación obligatoria. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. México
- Secretaría de Educación Pública. (2018, Octubre). Recuperado de: https://www2.sep.df.gob.mx/que_hacemos/secundaria.html
- Secretaría de Gobernación, (2018). *Catálogo de Programas Federales para municipios*. México.
- Shephard, B. y Ordoñez, M (2012). Estudio de la violencia escolar entre pares “Bullying en las escuelas urbanas de la ciudad de Cuenca. *Bullying* 25.
- Silva, I. (2007). La adolescencia y su interrelación con el entorno. *Instituto de la Juventos*. España.
- Soler, Á. (2016). La confianza de los adolescentes escolarizados en las redes sociales virtuales. *Praxis y Saber* 7. 15.
- Steiger, J. H., y Lind, J. C. (1980). Statistically based Tests for the number of factors. Presentado por escrito en la reunión anual de primavera de la sociedad psicométrica de la ciudad de Iowa: IA
- Sullivan, K. (2005). Bullying en la enseñanza secundaria, el acoso escolar: como se presenta y cómo afrontarlo. *Ceac*. Barcelona.
- Tapia, V. (2013). El concepto de barrio y el problema de su delimitación: aportes de una aproximación cualitativa y etnogáfica. *Bifurcaciones*. 12.
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10. 27. 1165-1181.
- Torres, C. (2005). Jóvenes y violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37. 55-92.
- UNICEF. (2009). SERCE: Segundo informe regional comparativo y explicativo. UNESCO. *Santiago*.
- UNICEF. (2011). Desarrollo adolescente y derechos humanos. Caracas
- Van Oijen, P. (2004). Policy use of the knowledge bases in secondary education: The case of the Netherlands. *Knowledge bases for education policies*.
- Vera, J. A., Yañez, A. I., Grubits, S. y Batista, F. (2011). Variables asociadas al bienestar subjetivo en jóvenes universitarios de México y Brasil. *Revista Psicología e Saúde*. 3. 2. 13-22.
- Vignale, P. (2009). Sentimiento de comunidad y conductas prosociales. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. MESCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

- Vilaú, L., Rodríguez, L., Rivera, R., Amarán, J. (2012). Plan de actividades físico-recreativas para ocupar el tiempo libre en jóvenes desvinculados del estudio y trabajo. *Ciencias Médicas*. 16. 3.
- Villarreal, M., Sánchez, J., Veiga, F. y Moral, G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos. *Psychosocial Intervention*. 20. 2. 171-181.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Barcelona, España*. Grijalbo.
- Whitlock, J. y Powers, J. (2008). Places to be and to belong: Youth perceptions of life in community. *The prevention researcher*. 15. 2. 12-15.
- Worche, S., Cooper., Goethals, G. y Olson, J. (2002). *Psicología social*. México, Editorial Thompson.
- Wright, B. D. y Stone, M. (1979). *Best test design*. Chicago: MESA Press.
- Zimmerman, M. (2000) Empowerment theory. En *Handbook of community psychology*. 43-63. New York.
- Zimmerman, M. y Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. *American journal of community psychology*. 16. 725-750.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: Al filo de su reforma. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 2.1.

ANEXOS

Convivencia Escolar



ESTUDIANTES



SEC
Secretaría
de Educación y Cultura



**CENTRO DE
INVESTIGACIÓN EN
ALIMENTACIÓN Y
DESARROLLO A.C.**

Este cuadernillo no debe ser rayado o maltratado, en él solo se presentan las preguntas, tus respuestas deben colocarse en la hoja de respuesta, donde deberás escribir tu nombre, nombre de la escuela, grado y grupo.

- Lee con cuidado las instrucciones del cuadernillo y de la hoja de respuestas. Pregunta cualquier indicación que no te parezca clara antes de responder.
- Lee con atención cada una de las preguntas. Cada pregunta consta de cinco opciones de respuesta identificadas con las letras: **A B C D E**
- Elige una respuesta y llena por completo el círculo en la hoja de respuestas en el espacio correspondiente a la opción seleccionada. Marca sólo una respuesta en cada pregunta. Si marcas más de una no es válido.
- Sí, al revisar tus respuestas cambias de parecer, borra totalmente la marca que consideres incorrecta y llena completamente tu nueva selección.

VIOLENCIA ESCOLAR

A continuación, se pide tu opinión sobre aspectos relacionados con la interacción escolar. Selecciona la respuesta que más represente tu opinión al respecto. No existen respuestas buenas ni malas, solo responde con sinceridad.

Ten en cuenta antes de contestar que la violencia comprende cualquier acción física o psicológica que afecta los derechos de la otra persona y le produce sentimientos negativos.

En general ¿Cuál crees que es el nivel de violencia en tu escuela...?

	Muy bajo A	Bajo B	Regular C	Alto D	Muy alto E
1	Entre estudiantes				
2	De alumnos hacia alumnas				
3	De alumnas hacia alumnos				
4	Entre maestros/as				
5	De maestros hacia maestras.				
6	De estudiantes hacia maestros/as				
7	De maestros/as hacia alumnos				
8	De maestros/as a alumnas				
9	Entre otras personas de la escuela (equipo directivo, administrativo, conserje y cooperativa)				

Tú mismo/a ¿Cuántas veces has observado malos tratos de tus compañeros (as) contra otros compañeros (as) en el último mes, tales como...?

	A Nunca	B Casi nunca (1-2 ocasiones)	C A veces (3-5 ocasiones)	D Casi siempre (5 -10 ocasiones)	E Siempre (más de 10 ocasiones)
10	Ignorarles.				
11	Evitar que participen.				
12	Insultarles.				
13	Ponerles sobrenombres ofensivos.				
14	Esconderles las cosas.				
15	Robarles.				
16	Pegarles.				
17	Amenazarles.				
18	Sacar del grupo de amigos a un compañero (a).				
19	Dejar solo en actividades de equipo a un compañero (a).				
20	Burlarse del físico de algún compañero (a).				
21	Burlarse de algún compañero (a) en redes sociales por su aspecto físico (Facebook, Whatsapp, otros.)				
22	Insultar o amenazar a algún compañero (a) en redes sociales (Facebook, Whatsapp, otros.)				
23	Cortarse o lesionarse a sí mismo (a).				

En toda escuela se presentan situaciones en que unos compañeros agreden física, verbal o socialmente a otros. A continuación, se te presentan posibles conductas de las personas en esas situaciones, selecciona la frecuencia con que realizas tales comportamientos.

	A Nunca	B Casi nunca	C A veces	D Casi siempre	E Siempre
24	Animo a otros para que participen en las agresiones.				
25	Siempre pienso en nuevas formas de molestar a los demás.				
26	Formo parte de un grupo que molesta a otros compañeros.				
27	Me da gracia y me divierto en estas situaciones.				
28	Aliento al agresor a continuar con su conducta.				
29	Ayudo al agresor agarrando o sujetando a la víctima.				
30	Le comento a algún adulto acerca de la agresión.				
31	Intento detener a los que cometen las agresiones.				
32	Trato de hacer sentir mejor a la víctima				
33	Llamo a otros compañeros para ayudar a la víctima.				
34	Defiendo a la víctima.				
35	Evito estar presente en estas situaciones, me mantengo alejado.				
36	Pretendo no tener noticia de situaciones de este tipo.				
37	No me involucro, procuro no tomar partido.				

38	Me entero sobre situaciones de agresión.
----	--

A continuación, hay algunos comportamientos violentos mostrados por maestros/as de tu escuela contra los y las estudiantes. Por favor, rellena los cuadros de cada pregunta considerando la frecuencia con que los y las maestros/as mostraron estos comportamientos en tu contra en el último año. Por favor responde a las preguntas considerando si te sucedió y con qué frecuencia ocurrió. Considerando el año pasado, rellena los cuadros usando la escala de respuesta dada a continuación.

A	B	C	D	E
Nunca	Al menos una vez al año	Al menos una vez al mes	Por lo menos una vez a la semana	Casi todos los días

39	Jalón de orejas.
40	Golpes en la cara.
41	Golpes en la cabeza.
42	Choque de cabezas a dos estudiantes.
43	Golpear la cabeza de los estudiantes contra la pared o el escritorio.
44	Patadas.
45	Golpear con un objeto como palo, regla, etc.
46	Lanzar objetos a los estudiantes.
47	Hacer burla de las características físicas tales como altura, peso, dentición, color del pelo, color de la piel etc.
48	Divertirse con la apariencia personal (ropa, anteojos, etc.)
49	Divertirse con acentos, dialectos o estilo de pronunciación de los estudiantes.
50	Divertirse con el nombre o apellido de los estudiantes.
51	Llamar con nombres insultantes o apodos a los estudiantes.
52	Reprime a toda la clase o un grupo en el que estás.

53	Llama por palabras groseras (estúpido, tonto, idiota, menso, etc.)
54	Continuamente busca para encontrar defectos.
55	Acusa sin tener razón.
56	Considerar como inferior a los estudiantes.
57	Amenazar con calificaciones bajas o reprobar en la clase.
58	Avergonzar delante de los otros estudiantes (burlándose de la tarea o exámenes).
59	Ignorar, no dar permiso para hablar, no responder a preguntas, etc.
60	Asignar más tarea en casa como castigo.
61	Dejar sin recreo.
62	Reportes injustos de alumnos a la dirección.
63	Rasgar pertenencias personales como libros, cuadernos, tareas o dibujos.
64	Hacer bromas de naturaleza sexual.
65	Obligarte a hablar de sexualidad.
66	Llamarte con palabras de connotación sexual.
67	Insinuaciones sexuales físicas (gestos con la mano, brazo, movimiento de ojos, etc.)
68	Contacto sexual.
69	Crear y difundir rumores de naturaleza sexual.

CONVIVENCIA ESCOLAR

A continuación, se presentan afirmaciones sobre situaciones de convivencia en el aula y en la escuela. Responde la opción que consideres de acuerdo a la realidad de tu escuela.

	A Nunca	B Pocas veces	C Frecuentemente	D Siempre
70	En mi escuela se atiende a los padres de familia que solicitan atención especial para sus hijos.			
71	En esta escuela los profesores(as) nos motivan para platicar acerca de nuestras costumbres y tradiciones.			

72	En mi escuela el director(a) apoya a los estudiantes con problemas de conducta.
73	En mi escuela los profesores(as) toman tiempo de la clase para apoyar a los compañeros(as) que van más atrasados.
74	En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a integrarnos como grupo.
75	En esta escuela cuando los estudiantes tenemos problemas con algún profesor(a) nuestro director(a) nos atiende.
76	En esta escuela los profesores(as) nos felicitan cuando hacemos un buen trabajo.
77	En mi escuela los profesores(as) nos felicitan por nuestro esfuerzo, aunque las cosas no nos salgan bien.
78	En mi escuela hay personas capacitadas para apoyar a estudiantes con bajo rendimiento.
79	En esta escuela padres de familia y profesores(as) se ponen de acuerdo para apoyarnos cuando tenemos bajas calificaciones.
80	En esta escuela cuando tenemos problemas de conducta se pide a los padres de familia que nos apoyen.
81	Los profesores(as) de mi escuela motivan a los estudiantes a expresar sus ideas.
82	Los profesores(as) toman en cuenta la opinión de los estudiantes para la organización de pláticas sobre temas que nos interesan o preocupan.
83	Los profesores(as) de mi escuela toman en cuenta las necesidades de los estudiantes.
84	En mi escuela, se toma en cuenta la opinión de los padres de familia sobre lo que pasa en la escuela.
85	En mi escuela los profesores(as) se apoyan en el reglamento escolar para resolver los problemas que se presentan en el salón de clases.
86	En mi escuela hay buena comunicación entre padres de familia y profesores(as).
87	En esta escuela los estudiantes podemos opinar sobre la forma como se aplica el reglamento escolar.
88	En esta escuela los profesores(as) cuando revisan nuestras tareas nos dicen cómo mejorar nuestro trabajo.
89	En esta escuela nuestro director(a) resuelve de manera justa los problemas que se presentan entre los estudiantes.
90	En mi escuela cuando un estudiante es amenazado o agredido por ser diferente, la escuela cita a sus padres para brindarles apoyo.
91	Los profesores(as) nos invitan a reflexionar sobre las consecuencias que tienen el acoso o la violencia escolar.
92	Si los profesores(as) de mi escuela comenten algún error o se equivocan, se disculpan con los estudiantes.
93	En esta escuela los estudiantes hemos tomado medidas para disminuir la violencia.
94	En esta escuela podemos hablar y resolver los problemas que se presentan entre estudiantes.
95	En esta escuela los profesores(as) nos ayudan a darnos cuenta de qué cosas pueden llevarnos a la violencia.

96	En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las burlas entre estudiantes.
97	En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las amenazas entre estudiantes.
98	En esta escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de nuestros compañeros(as).
99	En esta escuela los profesores(as) nos enseñan la importancia de tratar a todos por igual.

FUNCIONAMIENTO FAMILIAR

A continuación, se presenta un listado de afirmaciones de cómo se comportan tu padre/madre o tutores en relación contigo. Indica la frecuencia con la que llevan a cabo dichas afirmaciones. Elige la respuesta con la que más te sientas identificado/a.

A	B	C	D	E
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

100	Me dedican suficiente tiempo cuando lo necesito.
101	Me toman en cuenta mis opiniones.
102	Me muestran interés en lo que hago y en mis experiencias.
103	Aceptan mi voluntad y deseos como persona.
104	Me ayudan cuando tengo problemas en la escuela o con la tarea.
105	Me apoyan en las decisiones que tomo.
106	Platican conmigo cuando consideran que hay que corregir mi conducta.
107	Establecen reglas claras para convivencia en la casa.
108	Están al pendiente de las cosas que hago.
109	Cuidan la seguridad y la prevención de accidentes en la casa.
110	Buscan una solución a las peleas cuando se presentan en la casa.
111	Me dan la oportunidad de tener mis propias responsabilidades (por ejemplo, gastar mi dinero, encargarme de mi cuarto).
112	Me enseñan a defender mis propios intereses.
113	Me explican lo que es la violencia y como evitarla.
114	Están ahí cuando les dejo saber que los necesito.
115	Aceptan que tengo mis limitaciones como persona.
116	Me prestan atención cuando estoy triste.
117	Me enseñan a negociar sobre reglas y acuerdos.
118	Me tranquilizan cuando tengo miedo.
119	Platican conmigo sobre los riesgos del alcohol y las drogas.
120	Me permiten expresar mis sentimientos cuando estoy enojado.
121	Me enseñan a respetar las necesidades de los demás.
122	Expresan que me valoran.
123	Me dejan claro que no siempre tengo que ser el mejor u obtener el primer lugar.

124	Evitan comparar mi desempeño con el de mis hermanos o de compañeros de escuela.
125	Me dan información y orientación sobre la delincuencia.
126	Tratan de ser un ejemplo para los hijos en su propio comportamiento.
127	Me enseñan a aceptar mis límites y posibilidades.
128	Dan seguimiento al respeto de las reglas de la casa.
129	Me dan información sobre enfermedades de transmisión sexual.
130	Me llaman la atención cuando hago algo indebido.
131	Resuelven los problemas en la casa con la colaboración de todos.

Instrucciones: A continuación, hay una lista de frases sobre la forma en la que tu padre y madre o tutores se portan contigo. Te pedimos que elijas la respuesta que más se parezca a lo que ellos hacen contigo.

A Nunca	B Casi nunca	C A veces	D Casi siempre	E Siempre
--------------------------	-------------------------------	----------------------------	---------------------------------	----------------------------

132	Me felicitan cuando ayudo a alguien.
133	Me dejan comprar algo como recompensa por haber ayudado a alguien.
134	Platican conmigo acerca de que todos debemos ayudar en la casa.
135	Me regañan cuando no comparto mis cosas.
136	Me muestran afecto cuando hago algo por los demás.
137	Me dan dinero cuando ayudo a otros.
138	Me dicen que “todos necesitamos de todos”.
139	Me llevan con ellos cuando realiza actividades para ayudar a otros.
140	Me pegan cuando no ayudo a mis familiares (hermanos, primos, tíos).
141	Me agradecen cuando ayudo en casa.
142	Me compran regalos por colaborar con otros.
143	Platican conmigo acerca de la importancia de ser amable con los demás.
144	Me piden que ayude a los vecinos o familiares cuando lo necesitan.
145	Me pegan cuando no colaboro con los demás.
146	Me apoyan cuando hago algo bueno por otra persona.
147	Me ofrecen regalos para que ayude a otros.
148	Me dicen que es bueno que sea compartido (a).
149	Me dicen que soy buena persona cuando ayudo a alguien
150	Me dan dinero cuando colaboro en casa.
151	Me dicen que es bueno ayudar a los que lo necesitan.
152	Me dicen que están orgullosos de mi cuando ayudo a otros.
153	Me dejan jugar a lo que me gusta cuando comparto mis cosas.
154	Platican conmigo sobre la importancia de prestar mis cosas.
155	Me dicen que soy buena persona cuando comparto mis cosas.
156	Me dejan ver más tiempo la TV si ayudo a los demás.
157	Platican conmigo acerca de la importancia de ayudar a otros.
158	Mi padre y/o madre y yo ayudamos a los necesitados.

Instucciones: A continuación, se presentan algunas afirmaciones. Elije la opción de respuesta que más se asemeje a la frecuencia con la que estas afirmaciones suceden en tu familia.

A Nunca	B Casi nunca	C A veces	D Casi siempre	E Siempre
--------------------------	-------------------------------	----------------------------	---------------------------------	----------------------------

159	Los miembros de nuestra familia se dan apoyo entre sí.			
160	En nuestra familia se toman en cuenta las sugerencias de los hijos/as para resolver los problemas.			
161	Aceptamos las amistades de los demás miembros de la familia.			
162	Los hijos/as pueden opinar en cuanto a su disciplina.			
163	Nos gusta convivir solamente con los familiares más cercanos.			
164	Cualquier miembro de la familia puede tomar la autoridad.			
165	Nos sentimos más unidos entre nosotros que con personas que no son de nuestra familia.			
166	Nuestra familia cambia el modo de hacer sus cosas.			
167	Nos gusta pasar el tiempo libre en familia.			
168	Padres e hijos se ponen de acuerdo en relación con los castigos.			
169	Nos sentimos muy unidos.			
170	En nuestra familia los hijos toman las decisiones.			
171	Cuando se toma una decisión importante, toda la familia está presente.			
172	En nuestra familia las reglas cambian.			
173	Con facilidad podemos planear actividades en familia.			
174	Intercambiamos los quehaceres del hogar entre nosotros.			
175	Consultamos unos con otros para tomar decisiones.			
176	En nuestra familia es difícil identificar quién tiene la autoridad.			
177	La unión familiar es muy importante.			
178	Es difícil decir quién hace las labores del hogar.			

PERCEPCIÓN DE LA COLONIA

A continuación, se presentan una serie de frases referidas a tu colonia. Indica tu mayor o menor acuerdo con cada una de ellas.

	A Totalmente falsa	B Falsa	C Ni falsa ni verdadera	D Verdadera	E Totalmente verdadera
179	Las personas adultas de mi colonia se preocupan de que los jóvenes estemos bien.				
180	Los jóvenes encuentran en mi colonia personas adultas que le ayuden a resolver algún problema.				
181	Las personas adultas de mi colonia dicen que hay que escuchar a los jóvenes.				
182	Me siento parte de mi colonia.				

183	La gente adulta de mi colonia valora mucho a los jóvenes.
184	Las personas adultas de mi colonia nos regañan si dañamos los lugares públicos.
185	Siento que formo parte de mi colonia.
186	Me siento muy unido a mi colonia.
187	Vivir en mi colonia me hace sentir que formo parte de una comunidad.
188	En mi colonia, cuando las personas adultas toman decisiones que nos afectan a los jóvenes escuchan antes nuestra opinión.
189	En mi colonia hay gente que vende droga.
190	En vacaciones, en mi colonia hay muchas actividades para que podamos divertirnos los jóvenes.
191	Algunos amigos de fuera tienen miedo de venir a mi colonia.
192	La gente de mi colonia comete delitos.
193	Las personas adultas de mi colonia tratarían de impedir que los jóvenes quemaran o rompieran cosas (papeleras, contenedores).
194	La gente de mi edad nos sentimos apreciados por las personas adultas de la colonia.
195	Si un joven de mi colonia intentara dañar un coche las personas adultas lo evitarían.
196	En mi colonia, si haces cualquier daño seguro que algún adulto te regañará.
197	Los jóvenes de mi colonia tenemos lugares donde reunirnos cuando hace mal tiempo.
198	Los jóvenes de mi colonia podemos hacer tantas cosas después de clase que raramente nos aburrimos.
199	En mi colonia suele haber peleas entre bandas callejeras.
200	Hay pocas colonias en las que haya tantas actividades para jóvenes como en la mía.

A continuación, se te presentan una serie de situaciones con las que te podrías haber encontrado. Selecciona la frecuencia con la que se han presentado estas situaciones.

	A Nunca	B Una vez	C Dos veces	D De 3 a 10 veces	E Más de 10 veces
201	Has escuchado disparos.				
202	Has visto a alguien siendo arrestado.				
203	Has sentido inseguridad en casa.				
204	Has visto vendedores de drogas.				
205	Has visto a alguien golpeado.				
206	Has escuchado a adultos gritarse uno al otro.				
207	Has visto que alguien es apuñalado.				
208	Has visto que alguien reciba un disparo.				
209	Has visto armas de fuego en casa.				
210	Has sentido inseguridad en la escuela.				
211	Has visto a los adultos golpearse entre ellos en casa.				
212	Has sentido inseguridad fuera de la colonia.				
213	Has visto un cadáver en la colonia.				
214	Has visto pandillas en la colonia.				
215	Has visto a alguien apuntar con un arma de fuego a otra persona.				
216	Has visto a alguien en casa haber sido disparado o apuñalado.				

217	Han entrado a tu casa a robar.
218	Has visto a alguien amenazar con un cuchillo a otra persona.
219	Has visto a alguien robar la casa de otro o a una tienda.
220	Has visto a alguien ser obligado/a a hacer algo con los genitales.
221	Has sido amenazado/a de ser golpeado/a por un miembro de tu familia.
222	Has sido amenazado/a de ser golpeado/a por una persona fuera de tu familia.
223	Has sido golpeado/a por un miembro de tu familia.
224	Has sido golpeado/a por una persona externa a tu familia.
225	Has sido amenazado/a de ser asesinado/a.
226	Has sido amenazado/a de ser disparado/a o apuñalado/a.
227	Te han disparado/a o apuñalado/a.
228	Has sido tocado/a y/o besado/a de forma incomoda por un miembro de la familia.
229	Has sido tocado/a y/o besado/a por forma incomoda por alguien externo a la familia.
230	Has sido forzado/a por un miembro de tu familia a hacer algo con tus o sus genitales.
231	Has sido forzado/a por una persona externa a tu familia a hacer algo con tus o sus genitales.
232	Has hecho que alguien haga algo con sus genitales.
233	Has herido a alguien de gravedad.
234	Has usado un arma para asustar/herir a alguien.
235	Has conocido a alguien que haya sido asesinado por otra persona.
236	Has visto a alguien que haya sido asesinado por otra persona.
237	Has sido pellizcado, pateado o encerrado por un miembro de tu familia.
238	Has sido pellizcado, pateado o encerrado por una persona externa a tu familia.
239	Has estado en alguna situación que te haya asustado o te haya hecho creer que morirías.

Muchas gracias por responder.