



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

**CONVIVENCIA, CLIMA ESCOLAR Y SU INFLUENCIA
EN LA PERCEPCIÓN DE VIOLENCIA ENTRE
ESTUDIANTES**

Por:

Christián Denisse Navarro Rodríguez

TESIS APROBADA POR LA:

COORDINACIÓN DE DESARROLLO REGIONAL

Como requisito parcial para obtener el grado de:

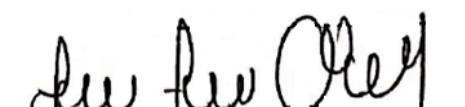
MAESTRÍA EN DESARROLLO REGIONAL

APROBACIÓN

Los miembros del comité designado para la revisión de la tesis de Cristián Denisse Navarro Rodríguez, 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 de Tesis



Dra. Linda Teresa Orcasita Pineda
Codirectora



Dra. Martha Olivia Peña Ramos
Asesora



Dr. Juan Martín Preciado Rodríguez
Asesor

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

Quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por brindarme a mí y a tantas personas la oportunidad de cursar una maestría, por creer y apostar por nosotros.

Al Centro de Investigación de Alimentación y Desarrollo A.C. (CIAD), por abrirme sus puertas sin dudar y apoyar de esta manera tan grande a las personas que nos vamos iniciando en la investigación, y a su personal por siempre ser tan amables y tener la disposición para atender cualquier duda o petición.

Al proyecto Validez y Nivel de Explicación de un Modelo de Evaluación de la Violencia en la Escuela Secundaria en Sonora, por el financiamiento brindado para la realización de esta investigación.

A mi muy estimado director de tesis el Dr. José Angel Vera Noriega, por apoyarme en todo momento, darme la oportunidad de conocer el mundo de la investigación, por todas las enseñanzas brindadas, y por ser maestro no solo de aula sino de vida.

A mi codirectora la Mtra. Linda Teresa Orcasitas Pineda, por estar disponible a pesar de la distancia, prestarse a apoyarme aun sin conocerme, brindarme su tiempo, compartir sus conocimientos y su disposición a abrirme las puertas de su escuela y su país aun cuando la situación no se prestó para realizarlo.

A la Dra. Martha Olivia Peña Ramos, por siempre decir las palabras que se necesitan, por hacer todo lo que este en sus manos para que nuestro camino sea más venidero, comprender nuestras necesidades y siempre brindarnos esa mano amiga y sonrisa inigualable.

Al Dr. Juan Martín Preciado Rodríguez, por compartir su tiempo y amplios conocimientos, por su disponibilidad e interés por ayudarme en este y otros proyectos y por ser un ejemplo de que, cuando se tiene pasión por lo que se hace, se puede ser muy feliz trabajando.

A la Mtra. Claudia Karina Rodríguez Carvajal, por brindarme sus consejos, su confianza, su apoyo ante cualquier necesidad y por recibirme en tantas ocasiones en su casa siempre con una sonrisa.

A los doctores Manuel Jorge González Montesinos y Luis Luizasoain Hernández, porque por su amor por la ciencia y la educación y por ser ejemplos de personas, ambos fueron una de mis más grandes inspiraciones para emprender este proyecto.

A mi equipo de trabajo de Desarrollo Humano y Bienestar Social, porque en ellos encontré no solo a compañeros de trabajo sino a verdaderos amigos siempre disponibles para acompañar, ayudar y compartir desde sus conocimientos científicos hasta sus bromas más absurdas.

A mis amigos, por estar siempre para mí cuando los necesito, por tener la paciencia cuando no puedo estar para ustedes, por acompañarme en mi camino, por reír y llorar conmigo.

A mi familia Lagarda, por siempre abrirme los brazos y acogerme de una manera tan especial. Son algo más allá de lo que cualquiera pudiera pedir o imaginar, gracias por darme tanto siempre.

A mi muy hermosa familia, que es cada vez más grande y cada vez más hermosa, a cada uno de ustedes les agradezco por siempre ser mi fortaleza, por motivarme, por ser personas tan ejemplares, porque de haber podido escogerlos no hubiera podido escogerlos mejor, los amo a todos.

A ti mi Angel Lagarda, por amarme tanto y dejarme amarte, por ser lo que eres, por tu paciencia, tu cariño y tus sonrisas, por ser mi pilar más grande en todo momento, porque este camino ha sido tan hermoso porque tú has estado a mi lado.

Y por último quiero agradecer a mis padres, por seguir apoyándome en cada uno de mis proyectos, porque jamás se han rendido y siempre han dado todo lo posible por ayudarme, por ser tan grandes personas, porque sin sus enseñanzas, su amor incondicional y su incuestionable apoyo jamás hubiera logrado esto.

DEDICATORIA

A Sergio Montenegro.

Porque jamás olvidare nuestras risas,

mi risa, tu hermosa sonrisa.

CONTENIDO

APROBACIÓN	2
DECLARACIÓN INSTITUCIONAL	3
AGRADECIMIENTOS	4
DEDICATORIA	6
CONTENIDO	7
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE TABLAS	10
RESUMEN	11
ABSTRACT	13
1. INTRODUCCIÓN	14
2. ANTECEDENTES	17
2.1 Definiendo la Violencia Escolar.....	17
2.1.1 Violencia entre Estudiantes	19
2.1.2 Violencia entre Estudiantes en Nuestro País	20
2.1.3 La Violencia, Limitante para el Desarrollo	23
2.1.4 Políticas Públicas ante la Violencia Escolar.....	24
2.2 Planteamiento del Problema.....	28
3. MARCO TEÓRICO	31
3.1 Entendiendo la Violencia desde un Modelo Integrador	31
3.2 Socialización	36
3.3 Socialización Primaria.....	37
3.4 Socialización Secundaria.....	39
3.4.1 Grupos de Pares	39
3.4.2 Socialización Escolar.....	40
3.5 Convivencia Escolar.....	44
3.6 Clima Social Escolar	46
3.7 Eficacia Colectiva Docente	47
4. HIPÓTESIS	49
5. OBJETIVO GENERAL	50
5.1 Objetivos Específicos.....	50
6. METODOLOGÍA	51
6.1 Diseño de Investigación	51
6.2 Tipo de Muestreo y Participantes.....	51
6.3 Instrumentos	52
6.3.1 Percepción de Violencia entre Estudiantes.....	53
6.3.2 Instrumentos para Alumnos.....	53

CONTENIDO (Continuación)

6.3.3 Instrumentos para Docentes.....	55
6.4 Procedimiento.....	55
6.5 Análisis De Datos.....	56
7. RESULTADOS.....	58
7.1 Resultados Descriptivos Alumnos.....	58
7.2 Resultados Descriptivos Docentes	60
7.3 Contraste de Hipótesis y Correlaciones para las Dimensiones de Alumnos	61
7.4 Contraste de Hipótesis y Correlaciones para las Dimensiones de Docentes	66
7.5 Análisis Multivariante Alumnos	69
7.6 Análisis Multivariante Docentes	71
8. DISCUSIÓN.....	73
8.1 Panorama de Violencia entre Adolescentes, Clima y Convivencia Escolar en Escuelas Secundarias de Sonora.....	73
8.2 Contraste de Factores Atributivos y Dimensiones Analizadas	74
8.3 Modelos de Predicción	78
9. CONCLUSIONES.....	80
10. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....	85
11. REFERENCIAS	86
12. ANEXOS	94

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1 Modelo integrativo de Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) para el acoso escolar. Traducción propia.....	32

LISTA DE TABLAS

Tabla		Página
1	Frecuencias de distribución y porcentajes de población de alumnos, docentes y escuelas por municipio del estado.....	52
2	Resultados descriptivos de la escala de Clima Escolar para adolescentes.....	58
3	Resultados descriptivos de la Escala de Convivencia escolar para adolescentes.....	59
4	Resultados descriptivos de las escalas de docentes.....	61
5	Resultados de correlaciones de Pearson para las escalas de alumnos.....	62
6	Resultados significativos de la prueba T de Student para el turno según alumnos.....	62
7	Resultados significativos de la prueba T de Student para el sexo según alumnos.....	63
8	Resultados significativos de la prueba T de Student para el sexo del docente según alumnos.....	64
9	Resultados significativos de la prueba T de Student para el nivel de violencia según alumnos.....	64
10	Resultados significativos de la prueba ANOVA para el grado en alumnos...	65
11	Resultados significativos de la prueba ANOVA para el promedio obtenido en el grado anterior en alumnos.....	66
12	Resultados de correlaciones de Pearson para las escalas de alumnos.....	67
13	Resultados significativos de la prueba T de Student en docentes.....	67
14	Resultados significativos de la prueba ANOVA en docentes.....	68
15	Porcentaje de clasificación de percepción de violencia entre estudiantes reportada por alumnos.....	70
16	Resultados de la prueba de regresión logística para la percepción de violencia entre estudiantes reportada por los alumnos.....	71
17	Porcentaje de clasificación de percepción de violencia entre estudiantes reportada por docentes.....	72
18	Resultados de la prueba de regresión logística para la percepción de violencia entre estudiantes reportada por los alumnos.....	72

RESUMEN

La convivencia diaria en cualquier colectivo genera conflictos entre sus integrantes, y aun cuando las prácticas en las escuelas sean a favor de una sana convivencia, los crecientes actos de violencia son preocupantes y es urgente atenderlos. Este tipo de violencia vulnera los derechos humanos y trae consigo problemas en el logro educativo y otros ámbitos como el familiar y social. Sin embargo, los centros escolares son lugares que buscan fomentar una sana socialización, por lo que son el lugar ideal para buscar construir una cultura de paz, donde todos sus miembros pueden aprender a detener, disminuir y prevenir la violencia. Por esto en el presente estudio se planteó como objetivo explicar la percepción de violencia entre estudiantes en función de la Convivencia y el Clima Escolar reportados por alumnos y el Clima Social Escolar y la Eficacia Colectiva para el Manejo de la Agresión Entre Pares reportada por los docentes de secundarias públicas del estado de Sonora. Para esto se obtuvieron dos muestras pertenecientes a 49 escuelas distribuidas en 6 municipios. La primera muestra se conformó de 3,717 alumnos, y la muestra de docentes de 468. A ambas muestras se les aplicó un cuestionario sobre factores de atributo y se les cuestionó su percepción del nivel de violencia entre estudiantes. A la muestra de alumnos se le aplicó la Escala de Clima Escolar para Adolescentes y la Versión reducida del Cuestionario de Convivencia Escolar. A los docentes la Escala de Eficacia Colectiva para el Manejo de la Agresión entre Pares y la Escala de Clima Social Escolar. Se encontró que el sexo de los alumnos, su grado escolar y la calificación reportada, genera diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones analizadas en los alumnos; y las horas de capacitación y años de experiencia reportados son los factores que generan diferencias significativas en la muestra de docentes. Para ambas muestras la percepción de violencia entre estudiantes genera diferencias con todas las dimensiones analizadas, reportando una asociación entre baja percepción de violencia entre estudiantes y percepciones positivas de las variables. Las variables analizadas no fungieron como variables explicativas para la percepción de violencia entre estudiantes según los estándares propuestas. Se concluye que es necesario continuar investigando variables como las abordadas en esta investigación, puesto que muchos de los resultados aquí presentados sugieren que,

efectivamente, estas variables están asociadas con la socialización de los estudiantes sea positiva o negativa.

Palabras clave: Convivencia escolar, clima escolar, personal docente, violencia escolar, educación secundaria.

ABSTRACT

The daily coexistence in any group generates conflicts among its members, and even when the practices in the schools are in favor of a healthy coexistence, the increasing acts of violence are worrisome and it is urgent to attend them. This type of violence violates human rights and brings problems in educational attainment and other areas such as family and social. However, schools are places that seek to promote a healthy socialization, so they are the ideal place to seek to build a culture of peace, where all its members can learn to stop, reduce and prevent violence. For this reason, the objective of this study was to explain the perception of violence among students based on the Coexistence and School Climate reported by students and the School Social Climate and Collective Efficiency for the Management of Peer Aggression reported by teachers of public middle schools in the state of Sonora. For this, two samples belonging to 49 schools distributed in 6 municipalities were obtained. The first sample consisted of 3,717 students, and the sample of teachers of 468. Both samples were given a questionnaire about attribute factors and their perception of the level of violence among students was questioned. The School Climate Scale for Adolescents and the reduced version of the School Living Questionnaire were applied to the sample of students. To teachers, the Collective Efficiency Scale for the Management of Peer Aggression and the School Social Climate Scale. It was found that the sex of the students, their grade level and the reported grade, generates statistically significant differences in the dimensions analyzed in the students; and the hours of training and years of experience reported are the factors that generate significant differences in the sample of teachers. For both samples, the perception of violence among students generates differences with all the dimensions analyzed, reporting an association between low perception of violence among students and positive perceptions of the variables. The variables analyzed did not act as explanatory variables for the perception of violence among students according to the proposed standards. It is concluded that it is necessary to continue investigating variables such as those attendant in this research, since many of the results presented here suggest that, effectively, these variables are associated with the socialization of students whether positive or negative.

Key words: School coexistence, school climate, teachers, school violence, middle school.

1. INTRODUCCIÓN

En el Informe Mundial sobre la violencia y la Salud Krauskopf (2006), menciona que en América Latina la violencia es de gran impacto, pues se tienen altas tasas de homicidios de jóvenes entre 15 y 29 años, siendo este grupo y de los adolescentes la población más afectada por todos los tipos de violencia, limitando sus posibilidades de tener un desarrollo sano. Según el informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas, el desarrollo económico y la condición social son factores de riesgo que se asocian con diferentes tipos de violencia incluyendo violencia letal, pues los cálculos de la Organización Mundial de la Salud en el 2002 reportan que la tasa de homicidios de menores fue dos veces mayor en países de bajo ingreso (Pinheiro, 2006), tal como los países de América Latina.

La sociedad de violencia se ve reproducida dentro de los centros escolares (Tenti, 2008). Este tipo de violencia según Zurita (2009), vulnera los derechos humanos y consigo trae problemas en el logro educativo y otros ámbitos como el familiar y el social. Por este motivo, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en su artículo 28 cita que: “Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención” (Naciones Unidas, 1989).

En función de esto, el presente estudio busca aportar a la literatura elementos para crear un mejor clima en las escuelas del estado de Sonora, a fin de prevenir la reproducción de la violencia y que estas sean centros de paz, donde se formen ciudadanos con habilidades de convivencia pacíficos. Por lo cual se planteó como objetivo explicar la percepción de violencia entre estudiantes en función de la convivencia y el clima escolar reportados por alumnos y el clima escolar y la eficacia colectiva para el manejo de la agresión entre pares reportada por los docentes de secundarias públicas del estado de Sonora.

De esta manera a continuación se presenta primeramente en el capítulo dos los antecedentes necesarios para conocer el concepto de violencia escolar y violencia entre estudiantes; la situación de violencia escolar en nuestro país y el estado que guardan las

leyes respecto a la temática; además se hace hincapié en los motivos que hacen de esta una temática relevante para el desarrollo de la región; y se finaliza este primer apartado planteando la problemática que concluye realizando dos preguntas ¿Cómo el clima y la convivencia escolar influyen en la violencia entre estudiantes percibida por los alumnos de escuelas secundarias públicas? y ¿Cómo el clima escolar y la Eficacia colectiva para el manejo la agresión entre pares influyen en la violencia entre docentes percibida por los docentes de escuelas secundarias públicas?

En el tercer capítulo se presenta el sustento teórico con el que se aborda el fenómeno, utilizando el modelo integrador de Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013), y la esquematización de Verlinde, Hersen y Thomas (2000) para nutrir la comprensión de los diferentes niveles del modelo. Adicional a este modelo se expone la teoría de la socialización, para comprender la etapa primaria en que se socializa a los infantes y por qué los centros escolares son tan importantes para la socialización secundaria. También se presentan los conceptos de convivencia escolar, clima escolar y la eficacia colectiva y como estas variables pueden ser factores que ayuden a prevenir y resolver los problemas de violencia en las escuelas.

Considerando lo expuesto se presentan hipótesis y objetivos que plantean que las variables expuestas en los capítulos anteriores fungirán como variables explicativas de la baja o alta percepción de violencia entre estudiantes percibida por los alumnos y los docentes de 49 planteles del estado de Sonora.

En el marco metodológico se describe el diseño del estudio y como se obtuvieron las dos muestras con las que se trabajó, conformadas por 3,717 alumnos y 468 docentes, posteriormente se describen los instrumentos utilizados para cada muestra y como quedaron compuestos tras los procesos necesarios para calibrar los reactivos y validar los constructos. Finalmente se presenta el procedimiento que se realizó en trabajo de campo y las pruebas que se llevaron a cabo para analizar los datos realizando comparaciones de hipótesis y regresión logística.

El capítulo de resultados se presenta dividido en tres partes principales las cuales se estar particionadas en dos cada una a causa de que se manejan dos muestras diferentes, en el primer apartado se muestran los análisis descriptivos de la percepción de violencia y las

variables analizadas; en la segunda parte se presentan los resultados de las correlaciones de variables de cada muestra y sus respectivos contrastes de hipótesis; y finalmente se presenta los resultados de las regresiones logísticas para ambas muestras.

En el octavo y noveno capítulo se discuten y concluye los resultados relevantes que se obtuvieron de todos los análisis, en función de la teoría y otros estudios similares a este. Se analiza los motivos por los que la deseabilidad social puede causar que los docentes contestaran de manera más positiva que la realidad de los centros escolares; se destacan aquellos factores que resultaron significativos en los contrastes para cada muestra, como el sexo, la edad, el grado escolar, la capacitación de los docentes, las calificaciones de los alumnos, entre otros. Así mismo en el capítulo de conclusiones se rechazan las hipótesis de los modelos de regresión, se aceptan las hipótesis que plantean que las variables presentan diferencias significativas en las percepciones de violencia y se aceptan parcialmente las hipótesis de los contrastes puesto que no todos los factores resultaron significativos.

Por último, se presentan las limitaciones que surgieron principalmente por la metodología utilizada y las recomendaciones que se hacen en función de estas limitaciones y de los resultados obtenidos.

2. ANTECEDENTES

En el presente capítulo se definen los conceptos de violencia, violencia escolar y violencia entre estudiantes, con el fin de delimitar el marco conceptual con el que se aborda este trabajo. Así mismo se presentan los datos que demuestran la relevancia abordar este fenómeno desde una perspectiva de desarrollo regional, respaldando esto con estadística de la violencia escolar en el país y el estado de Sonora y cuáles son las leyes que se han implementado para hacerle frente. Por último, se plantea el problema y sus respectivas preguntas en función de que factores pueden fungir como protectores para prevenir el fenómeno.

2.1 Definiendo la Violencia Escolar

En el presente siglo, la violencia escolar ha sido un tema de gran importancia para la sociedad, pues constituye uno de los retos principales para el sistema educativo (Zavaleta y Sánchez, 2011; Gómez y Zurita, 2013; Ortega, Del Rey y Mora, 2001). Definir el fenómeno es parte de la problemática, pues existen diferentes perspectivas.

Para poder definirla se puede partir de la conceptualización que hace la Organización Mundial de la Salud (2002, p. 5) sobre la violencia:

“El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

De esta definición podemos resaltar que el fenómeno es multi-factorial y sus manifestaciones puede darse en diversos sectores de la estructura social. Sin embargo, esta definición no es suficiente para comprender la violencia escolar, pues es necesario definirla según la finalidad del concepto (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, y Lozano, 2002).

Para esto, Guerra, Álvarez, Dobarro, Núñez, Castro y Vargas (2011) mencionan que existe cierto consenso con el que podemos definir la violencia escolar como una conducta intencionada, que por acción u omisión causa un daño. Esta conducta se presenta en el centro educativo, o en cualquier actividad organizada por este, y puede ejercerla o padecerla cualquier miembro de la comunidad educativa.

No obstante, el enfoque sigue siendo amplio, pues existen muchos factores que pueden subdividir la orientación del concepto. Guerra y colaboradores (2011), exponen algunos de estos factores, como la motivación que genera la conducta, la cual puede ser reactiva, que se genera cuando se percibe que otra persona ejerce una conducta amenazante, o proactiva, que se genera racional y premeditadamente con un propósito específico; otro factor puede ser la cantidad de personas que la ejercen, dividiéndose en individual o grupal; según el modo de manifestación, la violencia puede ser física o verbal; según el medio utilizado existe la división del ciber acoso, contrastada con otros medios tradicionales; y la división que más genera confusión en nuestra sociedad es la que implica la duración del maltrato, donde surge el acoso escolar, mejor conocido como bullying, que a diferencia de otras conductas de violencia, en el bullying se ejercen conductas violentas durante un período prolongado de tiempo, además de existir un desequilibrio de poder, apoyo social, ejercida de alumno a alumno, entre otros factores que determinan la conducta específica de acoso.

Ayala-Carrillo (2015) menciona que la mayoría de las investigaciones se han enfocado en el estudio de esta última división de la violencia, el acoso escolar, que como ya se mencionó, es solo uno de los tipos de violencia que se presentan en los centros escolares, sin embargo, existen otros que pueden tener consecuencias de igual gravedad y que han sido desatendidos.

Por lo anterior expuesto, es necesario aclarar que en esta investigación se toma como base la definición de violencia escolar expuesta por Guerra y colaboradores (2011), pudiendo ser una manifestación premeditada o no, verbal o física, individual o colectiva, de ocasión o prolongada, que puede ser ejercida por cualquier miembro del plantel, sin especificar el medio en el que se genera la conducta violenta. Este estudio se enfocará en la violencia

entre estudiantes por ser la que se presenta con mayor frecuencia (Lagarda, Navarro y Calderón, 2015; González, 2016)

2.1.1 Violencia entre Estudiantes

La expresión “entre pares” según Daza (2007), hace referencia a “el conjunto de relaciones y de interacciones entre sujetos pertenecientes a una misma categoría social, entre quienes no existe una diferencia de posición estructural de poder; se trata de relaciones simétricas horizontales” (p. 50). Esta definición da cabida a gran diversidad de grupos, pero la comunidad científica ha adjudicado la expresión a la interacción de niños o adolescentes con otros niños o adolescentes de su misma edad, condición social, con los que conviva en espacios diferentes al familiar; sin embargo, al definir violencia entre pares, se le adjudican características más bien referidas al acoso escolar (Daza, 2007). Es por esto por lo que se utilizará el término violencia entre estudiantes para no crear confusión respecto a las características que se definieron en el apartado anterior.

Según Espelage y Holt (2001), la violencia escolar últimamente puede ser un hecho que, o se ha presentado con mayor frecuencia o se ha vuelto más visible. El centro escolar es un lugar con alta incidencia de conductas violentas e incluso puede ser lugar de cultivo para ellas por el aislamiento y la competitividad que se da ahí. Estas conductas no necesariamente se convertirán en conductas delictivas, pero su presencia es motivo de preocupación para la comunidad escolar (Quintana, Montgomery y Malaveras, 2009).

La adolescencia es una etapa de vital importancia para la consolidación de la identidad individual. La influencia de los pares es muy relevante, pues es con quien se busca la comparación o las semejanzas obteniendo como resultado el conocimiento personal y de los demás (Quintana, Montgomery y Malaveras, 2009), por lo que incrementar las relaciones positivas entre pares es muy aconsejable (Díaz-Aguado, 2006). Cuando en vez de esto se presentan actos de violencia, se generan sentimientos de soledad, tristeza,

autoestima baja y depresión en las personas violentadas (Hodges y Perry, 1999; Smith, 2004).

El tipo de violencia que se presenta en la escuela, como ya se mencionó, no solo la conocida como directa, que se expresa como agresiones físicas o verbales, sino que existen también la violencia indirecta, conocida como agresión social o relacional (Quintana, Montgomery y Malaveras, 2009), y se refiere a conductas las relaciones sociales de la víctima por medio, regularmente, de confrontación indirecta (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008).

2.1.2 Violencia entre Estudiantes en Nuestro País

México antes de los años noventa en comparación con países más desarrollados como Estados Unidos, Francia, Noruega y España, se podía decir que eran pocos los estudios realizados sobre violencia escolar. Lo anterior se debía al rechazo por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ante este tipo de problemáticas, la cual intentaba mostrar a las instituciones públicas como ambientes donde no existía el desorden ni se rompían las reglas. Esto provocaba que las circunstancias para llevar a cabo investigaciones sobre esta temática no fueran las más adecuadas (Gómez y Zurita, 2013).

Por ello, la fuente de donde se ha obtenido todo el conocimiento que se tiene sobre la temática han sido los estudios que se han llevado a cabo en poblaciones de otros países y, por otro lado, informes mostrados por el gobierno de México. (Zavaleta y Sanchez, 2011). No obstante, la violencia ha ido aumentando considerablemente en los últimos años en las escuelas y sus consecuencias como el bajo rendimiento académico, así como el desajuste psicosocial de los alumnos, ha provocado la incertidumbre del gobierno, lo cual ha ocasionado que se aumente la producción de estudios enfocados en la violencia escolar (Zavaleta y Sánchez, 2011; Gómez y Zurita, 2013). Esta ola de violencia también ha provocado la intranquilidad por parte de los padres de familia, autoridades de educativas, comunidad científica y la sociedad en general quienes han reconocido que la problemática

requiere una solución lo antes posible (Ortega, Del Rey y Mora, 2001; Zavaleta y Sánchez, 2011).

Sin embargo, aún hoy en día el manejo de información de la dinámica diaria dentro de los centros escolares sigue siendo reservado, lo cual la intervención de la sociedad en los centros escolares no ha tenido éxito (Gómez y Zurita, 2013).

La evidencia encontrada por las investigaciones realizadas en México durante los últimos años no es prometedora, puesto que se trata de estudios donde no existe la cooperación entre profesionales de la investigación y la intervención lo cual provoca que no repercutan en las intervenciones que tienen por objetivo la resolución o prevención de la violencia escolar. Asimismo, dichas intervenciones no han logrado encontrar lo necesario para lograr explicar la situación en la que se encuentra la violencia en México. Contrariamente, han complicado la problemática generando escándalo alrededor de ella (Gómez y Zurita, 2013).

En el año 2009, México resultó como el primer lugar en violencia escolar dentro de un estudio con 23 países participantes realizado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (Gómez y Zurita, 2013). Además, en el segundo estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) llevado a cabo por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el cual participaron 16 países latinoamericanos, México mostró que el 44.47% de estudiantes mexicanos han sido víctimas de violencia escolar, mientras que el 56.88% conoce a un compañero de clase que ha sido víctima (Román y Murillo, 2011).

En un estudio realizado por Aguilera, Muñoz y Orozco (2007) observaron la violencia, la disciplina y el consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas secundarias y primarias en diferentes estados de la república con datos de la Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) recolectados de cuestionarios que se aplicaron a 6 171 docentes y 52 251 alumnos de secundarias, estos últimos con representatividad nacional.

Dicho estudio mostró una situación que, aunque no tan delicada como la de la UNESCO Y OCDE, si representa una posición grave. Se dejó clara la ocurrencia de la violencia

escolar, un 18.2% de alumnos se reportaron como víctimas de la violencia escolar, mientras que una pequeña minoría reportó ejecutarla. Además, el 6.8% reporta ser miembro de grupos que suelen intimidar y amenazar a los demás alumnos, mientras que el 13.1% ha sido amenazado.

Además, se encontraron diferentes variables que determinan el papel que juegan los estudiantes dentro del fenómeno. Por ejemplo, se demostró que en las familias donde existía mayor nivel de conflictos los hijos mostraban una mayor participación como agresores, En cuanto a variables del centro educativo, se descubrió que en las escuelas menos estrictas existía una mayor cantidad de actos violentos, al contrario de cuando el centro educativo era exigente la violencia disminuye. La percepción de violencia según los docentes fue muy similar a la de los alumnos, mostrando que en el turno vespertino existe un mayor porcentaje de violencia que en el turno matutino, 21.3% y 14.7% respectivamente.

Es importante destacar la naturalización de la violencia, puesto que el nivel de violencia ha variado en diferentes regiones del país, en Ciudad d México se reportó que un 92% de estudiantes ha participado en un acto de violencia ya sea como víctima, observador o agresor y el 15% justificaban que la violencia se trataba de una broma (Educación, Redes y Rehiletes, 2011).

En el sur del estado de Sonora se estudió la ocurrencia de bullying y su relación con la situación familiar de los estudiantes. Casi una cuarta parte de estudiantes reportaron ejercer conductas de bullying con frecuencia, dichos alumnos provienen de hogares situaciones vulnerables, como mayor violencia intrafamiliar, un menor nivel socioeconómico, un desajuste social, así como padres consumidores de sustancias nocivas para la salud (Valdés, Carlos y Torres, 2012).

En un estudio de González (2016) con una muestra representativa para estudiantes de secundarias de Sonora, se preguntó la percepción del nivel de violencia entre estudiantes con opción de respuesta de nunca a siempre encontró que tanto hombres y mujeres consideraban una frecuencia de violencia regular, pero las mujeres se percibían mayormente como víctimas. En cuanto a los agresores, los hombres percibían menos

violencia que las mujeres agresoras. El número de víctimas fue el mismo para hombres y mujeres, en cuanto a la edad, eran los menores de educación secundaria.

2.1.3 La Violencia, Limitante para el Desarrollo

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el documento llamado Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe (2016), expone que la actualidad el crecimiento económico mundial lento, la desigualdad social y la degradación ambiental, son grandes desafíos para la comunidad internacional, lo que denota una necesidad de cambiar el paradigma de desarrollo por uno que busque el desarrollo sostenible e inclusivo.

En este mismo documento, se menciona que la región de América Latina y el Caribe, es la que presenta más desigualdad en el mundo, lo que limita el potencial de los países. Algunos de los problemas que esto genera, son el rezago en la calidad de la educación y las diferencias causadas por el género o pertenecer a una minoría.

Bulmer-Thomas y Kincaid (2001), mencionan que en nuestra sociedad existe una generalización de la violencia como método para resolver los conflictos, y que los niveles de violencia actuales representan una amenaza para el desarrollo económico, social y político.

Ante estos desafíos, en el año 2015, se promulgo la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual está conformada por 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), que pueden ser utilizados como una herramienta de planificación nacional y local para los países, apoyándose en estos para marcar el camino hacia el desarrollo sostenible, inclusivo y armónico con el ambiente, utilizando como eje principal la dignidad e igualdad de los habitantes del país, siendo necesario para su implementación, la participación de todos los sectores de la sociedad y el Estado (CEPAL, 2016).

El 16vo de los ODS busca promover sociedades de paz e inclusión, proveer para todos acceso a la justicia y construir instituciones responsables y eficaces para lograrlo.

Entre las metas propuestas para lograr el objetivo, existen algunas que atañen específicamente a lo tratado en la presente investigación, como lograr una importante reducción de todas las formas de violencia y sus respectivas tasas de mortalidad; terminar con el maltrato y todas las formas de violencia dirigida a los niños; la creación de instituciones eficaces y transparentes que respondan por sus actos; que se garantice el acceso a la información y protección de libertades fundamentales conforme a leyes nacionales y acuerdos internacionales; y el fortalecer las instituciones nacionales pertinentes para prevenir la violencia y la delincuencia, y que cuenten incluso con cooperación internacional para ello (CEPAL, 2016).

Los autores Bulmer-Thomas y Kincaid (2001), coinciden con las estrategias en su plan para el desarrollo regional donde una de las principales áreas de oportunidad es prevenir la violencia, dando mayor énfasis en las políticas de prevención en vez de respuestas paliativas y una mayor atención a la violencia ante la delincuencia. Los autores mencionan que es necesario para esto implementar políticas de seguridad ciudadana en lugares como las escuelas, uno de los rubros donde se tiene que privilegiar la inversión para poder lograr desarrollar las regiones.

2.1.4 Políticas Públicas ante la Violencia Escolar

Esta problemática se ha intentado combatir en muchas naciones, y en la mayoría de los países Latinoamericanos se reconoce a la violencia escolar como problema político y de salud pública, porque crea turbulencia hasta en los fundamentos democráticos de la sociedad (Naciones Unidas, 2006).

A nivel nacional y estatal, han surgido programas, acciones y leyes para atender la problemática. Estas leyes buscan concientizar y sensibilizar a todos los involucrados como el personal educativo, padres, alumnos y población en general (Zapata y Ruiz, 2015).

El programa nacional Escuela Segura, implementado por la Secretaría de Educación Pública, inició en el 2007, con el fin de “contribuir a la cohesión y la integración social de las comunidades escolares, mediante el fomento de una cultura de paz” (Zapata y Ruiz, 2015, p. 485). La estrategia establece vínculos entre diversas secretarías y programas buscando establecer en los centros escolares un ambiente de seguridad y confianza. Este programa promueve la seguridad escolar por medio de tres dimensiones, la participación social, gestión escolar y desarrollo de competencias ciudadanas.

Por medio de este programa se apoya a las escuelas con la impartición de cursos, con coordinadores que se ocupan de las necesidades de las instituciones; organizar actividades nacionales que fomenten en los estudiantes el cuidado propio, la solución de conflictos sin violencia, la identificación y manejo de situaciones de riesgo y buscar la seguridad colectiva. Además, por medio de la página web de la SEP los niños pueden denunciar casos de violencia (Zapata y Ruiz, 2015).

Zurita (2010), expresa que, al analizar el Programa Escuela Segura, se observa una gran complejidad en el diseño, implementación y evaluación cuando las instancias encargadas parecen buscar diferentes objetivos cada una. Pues, al menos en la administración de Calderón, varias instituciones buscaban combatir la inseguridad social para apoyar la famosa “guerra contra el narcotráfico”. Por otro lado, otros sectores gubernamentales buscaban fortalecer la seguridad escolar, y la reducción de bullying y violencia de género. Zurita menciona que está claro que ambos tipos de violencia son importantes de atacar, sin embargo, todos los involucrados en cualquier programa deben buscar un mismo objetivo para asegurar que se trabaje por los mismos propósitos.

A nivel estatal se tienen más de 20 leyes e iniciativas que buscan prevenir, mitigar o sancionar el problema. El estado de Chihuahua fue pionero en el tema, promulgando su Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Chihuahua en el 2004, seguido por Tamaulipas en el 2008. Sonora fue el cuarto estado en promulgar su ley, esto en el 2009, y fue hasta el 2011 que siguieron el ejemplo otros estados (Zapata y Ruiz, 2015).

Estas leyes, programas e iniciativas, tanto nacionales como estatales han sido ineficientes e ineficaces, pues estas estadísticas de violencia no hacen más que incrementar (Zapata y Ruiz, 2015). Existe una falta de enfoques integrales que aborden las causas de la violencia,

es urgente trabajar para fortalecer las instituciones y el trabajo concentrado con la sociedad, donde se incluyan las exigencias de los estudiantes. Los esfuerzos se reconocen, no obstante, es necesario continuar, insistir y duplicar esfuerzos, pues este es un fenómeno producido por diversos factores sociales, culturales, económicos y políticos, es una problemática de gran complejidad que para solucionarlos se necesitan cambios tanto institucionales como personales, lo cual demanda largos procesos que pueden tardar generaciones (Naciones Unidas, 2006).

Por esto, las sociedades contemporáneas exigen que los programas públicos contengan diseños y operaciones interinstitucionales, colaboración que es fundamental para la elaboración de las políticas públicas. Esta colaboración se puede dar de diferentes maneras y en diferentes etapas, e impone complejos procesos de negociaciones, consensos y acuerdos, donde se confronten diversas percepciones y valoraciones del problema (Zurita, 2010)

En el informe sobre La violencia contra niños, niñas y adolescentes, Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas, se expone que si se quieren enfrentar la violencia es necesario que los Estados se comprometan con un listado que se resume a continuación (Naciones Unidas, 2006).

- a) Que el marco legislativo de la nación se adecúe a los estándares internacionales.
- b) Que los compromisos derivados de los instrumentos jurídicos internacionales que adopta el estado se traduzcan en políticas públicas.
- c) Los planes deben tener metas a corto, mediano y largo plazo, y que apoyen los recursos consignados de los Planes Nacionales
- d) Las medidas administrativas y financieras que busquen cumplir con los derechos de los niños y adolescentes deben ser acogidas.
- e) Difusión amplia de las responsabilidades que se demanden por todas las personas e instancias que sea necesario involucrar.
- f) Incorporación a los Sistemas Estadísticos o de Información de los estados de indicadores de magnitud y dimensionalidad de la violencia.

- g) Diseño e implementación de una estrategia que fortalezca y articule las diferentes estancias encargadas de hacer validos los derechos de los niños, para que los problemas y factores relacionados con la violencia se aborde integralmente.
- h) Creación de espacios dentro de las políticas, estrategias, programas y acciones para los niños y adolescentes.
- i) Gestión y asignación de recursos para la investigación sobre la violencia contra niños y adolescentes, sus causas, su magnitud y consecuencias.
- j) Que en las investigaciones se incluyan factores protectores o atenuantes para los niños y adolescentes.

Además, en este informe se señala que es necesario que el enfoque asistencial que tienen las políticas públicas que buscan la prevención y atención de la violencia, se modifique por uno de respeto y fomento de derechos, principalmente el derecho a vivir libre de violencia.

Es necesario retomar el enfoque de nuestro país, donde se tienen múltiples y diversos programas y acciones ante la problemática, lo cual indica dos aspectos positivos. El primero, es que el fenómeno está presente en las agendas de muchos y distintos actores, y el segundo es que en esta agenda se está considerando explícitamente que esta situación es prevenible y evitable (Zurita, 2015).

El elaborar una política democrática, necesita garantizar óptimas condiciones para toda la sociedad educativa, con la consideración de que los actores son diferentes, por lo que son necesarios los recursos suficientes y adecuados para incorporar el capital de conocimientos relevantes (Tenti, 2008).

Según Zurita (2010), un gobierno eficaz, orientado y de calidad, es la opción más adecuada para que las iniciativas de prevención y eliminación de la violencia escolar se constituyan e implementen, sin embargo, esta colaboración de actores genera grandes dificultades en los diversos procesos que suponen el diseño e implementación de políticas públicas. Ahora más que nunca, existen pruebas que afirman que las responsabilidades del gobierno ya no pueden ser cumplidas por su cuenta. Las sociedades cada vez más complejas

desembocan en una imposibilidad de que el Estado gobierne en completo aislamiento por más autoritario o antidemocrático que sea.

Las soluciones, para Zapata y Ruiz (2015), se encuentran en una transformación macro sistemática, donde se debe considerar a la educación como el mecanismo de inclusión social, por medio del cual se puedan ejercer los derechos fundamentales.

2.2 Planteamiento del Problema

Según lo expuesto anteriormente, la violencia en nuestro país es un fenómeno frecuente, con consecuencias tanto individuales, como sociales (Ayala-Carrillo, 2015). Es importante dejar de pensar que la violencia escolar, es un problema nuevo en nuestra sociedad, o que el hecho de que se presenten en la actualidad se debe a la debilidad de las sanciones para los infractores (Caballero, 2010).

La violencia en el centro educativo no es una situación que se presenta aisladamente, sino que influyen otros tipos de violencia (Ayala-Carrillo, 2015). La presencia de este fenómeno es en parte una reproducción de un modelo de organización social que se caracteriza por el dominio y la sumisión, lo cual contraría los valores con los que nos identificamos como sociedad (Díaz-Aguado, 2006; Ayala-Carrillo, 2015).

Por lo tanto, si estos eventos se encuentran insertos en nuestra sociedad, el conflicto no debe de evitarse, sino verlo positivamente como motivo para el cambio personal y social, y es incluso necesario para consolidar relaciones interpersonales (Quiroz, 2012). Las dos o más partes que son participan en el conflicto deben interactuar compitiendo por sus intereses y a la vez cooperando para lograr acuerdos (Lederach, 2000). Las relaciones humanas pueden expresarse por medio del conflicto pues expresan la diversidad de los individuos al denotar opiniones, emociones y experiencias distintas (Vinyamata, 2005). Es la forma en que estos se resuelven lo que hace que tengan una connotación positiva o negativa (Vinyamata, 2005; Lederach, 2000).

Diversos estudios señalan que los docentes son los actores que tienen mayor relevancia en la solución de los problemas de los centros escolares (James, Lawlor, Courtney, Flynn, Henry y Murphy, 2008), esto según Chagas (2005), se debe a que son modelos de conducta para gran parte de los demás actores de la institución y de la sociedad, por lo que su modo de resolver los problemas marca diferencias importantes, puesto que si su enfrentamiento es constructivo se aporta positivamente al sano crecimiento de los involucrados, y de ser destructivo se origina un aumento de conductas de violencia. Para avanzar en el logro de la paz en las escuelas, es fundamental que el docente y la escuela conozcan esto, y para ello necesitan cierta formación y concientización sobre su forma de interactuar frente al grupo y las diferencias que ellos establecen según su concepción de los estudiantes (Azaola, 2009).

La violencia según Caballero (2010), es objeto de preocupación de los investigadores, pero los hechos pacíficos no lo son. Existe una necesidad por que progrese el conocimiento sobre las conductas que fomentan la paz, lo cual no podrá ser obtenido de investigaciones donde solo se acotan las interacciones de violencia. Es importante investigar, no solo las consecuencias de los actos de violencia, sino los factores que preceden a la situación y que han sido desatendidos para que dicho acto suceda, es necesario analizar tanto los factores que influyen a que la violencia se lleve a cabo, como los factores que puede ayudar a prevenirla (Gómez y Zurita, 2013; Ayala-Carrillo, 2015).

Los conflictos están inmersos también en las escuelas, y aun cuando la mayoría de las prácticas en estos centros sean a favor de una sana convivencia, los crecientes actos de violencia saltan a la luz, son preocupantes y urgente atenderlos (Caballero, 2010), pues puede afectar el clima y la convivencia en la escuela al desencadenar situaciones de violencia (Rodríguez, 2008). Caballero (2010), expone que en las escuelas de nivel secundaria los conflictos enfrentados negativamente son graves pues pueden llegar a poner en peligro a los involucrados e incluso a los docentes que intenten resolverlos, lo cual respalda la necesidad de darle importancia a la prevención por medio de la convivencia.

El convivir diariamente en cualquier colectivo, genera conflictos entre sus integrantes, y la presencia de actos de violencia no debe opacar que las escuelas son centros que buscan

fomentar la paz, y que cada conflicto merece ser atendido de la manera correcta, sin minimizar su importancia o gravedad, para tener la capacidad de prevenir actos de violencia. Es por esto por lo que los centros escolares son el lugar ideal para buscar construir una cultura de paz, un lugar donde todos sus miembros pueden aprender a detener, disminuir e incluso prevenir la violencia (Caballero, 2010). Tenti (2007), menciona que en la actualidad una tercera parte de la población del país forma parte del sistema educativo, por lo que cualquier cambio social se refleja en los centros escolares. Por eso es necesario estudiar sus múltiples factores, pues la escuela es uno de los lugares donde se aprende a convivir, ya sea que se aprenda a convivir prosocial y sanamente o de manera violenta (Ayala-Carrillo, 2015).

Sabiendo que la convivencia y el conflicto interactúan en el centro escolar, es necesario conocer la esencia de esta interacción, por lo que en este trabajo se pretende visualizar como se puede influenciar positivamente en la percepción de la violencia por medio de variables de una sana socialización como el clima, la convivencia escolar y la eficacia colectiva docente. Lo cual genera las siguientes preguntas de investigación 1) *¿Cómo el Clima y la Convivencia Escolar influyen en la violencia entre estudiantes percibida por los alumnos de escuelas secundarias públicas?* y 2) *¿Cómo el Clima Social Escolar y la Eficacia Colectiva para el Manejo la Agresión Entre Pares influyen en la violencia entre estudiantes percibida por los docentes de escuelas secundarias públicas?*

De esta manera se extraerán conclusiones sobre la manera en que las dimensiones de estos constructos influyen en la percepción que tienen los actores principales del centro escolar sobre la violencia entre los estudiantes del plantel.

3. MARCO TEÓRICO

A continuación, en el primer apartado se muestra un modelo que integra diferentes teorías que abordan el fenómeno de violencia en la escuela. Después se desglosa la teoría de socialización desde la socialización primaria donde los principales agentes es la familia nuclear, hasta la socialización secundaria donde los pares y la escuela juegan un papel primordial. Para finalizar se abordan los temas de clima y convivencia escolar y eficacia colectiva docente, por ser variables de suma relevancia en los centros escolares y que pueden influir en los estilos de socialización de los adolescentes.

3.1 Entendiendo la Violencia desde un Modelo Integrador

Diversos autores afirman que los factores de riesgo o protectores pueden existir en distintos niveles, ya sea en contextos micro o macrosociales, (Gómez, Zurita, López, Sánchez, y Rodríguez, 2011; Verlinde, Hersen y Thomas, 2000), considerando principalmente los factores: personal, familiar, del centro escolar y de la sociedad, sin embargo, existen autores que agregan o eliminan ámbitos (Díaz, Valderrama, Cid, Torruella y Pérez 2008).

Según Krug, et. al. (2002) la diferencia entre los comportamientos violentos de algunos individuos a otros o porque se presenta más violencia en ciertas partes que en otras, no puede ser explicada por un solo factor, sino por medio la interacción de estos y comprender como interactúan estos factores con la violencia es vital para prevenirla.

En su revisión de propuestas teóricas sobre acoso escolar, Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013), menciona que existen dos teorías principales con las que se ha trabajado dicha problemática. Una de ellas es el modelo de desarrollo transaccional de Sameroff (1987), el cual hace énfasis en la continua interacción entre procesos individuales y psicosociales y la influencia que tienen los unos a los otros (Boulton, Smith y Cowie,

2010). Y la segunda es la teoría ecológica contextual de Bronfenbrenner (1987) que clasifican las variables en niveles ecológicos inclusivos y crecientes, explorando la relación entre factores individuales y de contexto (Krug, et. al. 2002).

Postigo, et. al. (2013) integra ambos modelos para crear un marco global (Figura 1). Verlinde, Hersen y Thomas (2000), sigue la misma lógica de factores para esquematizar la violencia escolar. A continuación, se resumen las investigaciones de estas dos teorías y las variables que las conforman, desde el nivel individual hasta el marco contextual.

Aun cuando la teoría de Postigo, et. al. (2013) se enfoca en el fenómeno de acoso escolar, mejor conocido como bullying, se utilizará como modelo explicativo de la violencia, complementándolo con la teoría de Verlinde et. al. (2000), por ser un modelo que integra las teorías que han sido utilizadas para explicar también este fenómeno más amplio, omitiendo solamente los factores que expliquen focalmente el acoso.

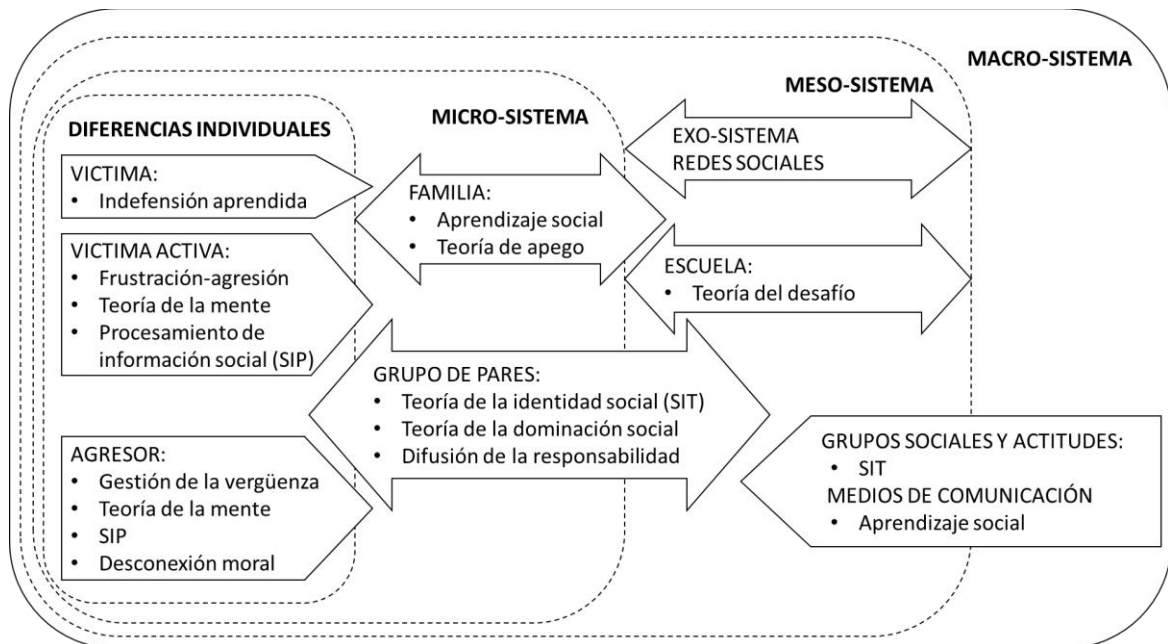


Figura 1. Modelo integrativo de Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) para el acoso escolar. Traducción propia.

Verlinde et. al. (2000) presenta primeramente los aspectos individuales, donde se considera la condición física, la impulsividad, las condiciones psiquiátricas, la historia de

agresión y de uso o abuso de sustancias y las actitudes de la persona. La Organización Panamericana de Salud (OPS, 2002), concuerda y menciona que estos factores son inherentes a las personas. Según Lee (2011), gran parte de la variación de este fenómeno parece explicarse por estos factores.

Postigo, et. al. (2013), menciona que, según las investigaciones del tema, esto puede explicarse por dos grandes rubros. El primero es los procesos restaurativos, es una de las teorías más utilizadas para explicar el comportamiento de las víctimas pasivas, que por su indefensión aprendida responden con la sumisión y manejan baja autoestima; son personas aisladas y sin habilidades de regulación emocional. La víctima activa es explicada por el modelo de frustración agresión; esta víctima responde a la violencia con violencia, transfiriendo su sufrimiento por haber sido violentada a otros individuos o cosas violentándolos. La conducta de los agresores se explica como una compensación de deficiencias en otras áreas de su vida, sin embargo, existe evidencia que refuta esta relación. Otros procesos restaurativos que podrían explicar la conducta violenta es la gestión de la vergüenza, que sin ser consciente del daño que se causa a la víctima, justifican su agresión proyectando su propia vergüenza en el perjudicado.

El segundo rubro del primer nivel ecológico, son los procesos de desarrollo, los cuales explican las conductas de los agresores y de las víctimas agresoras, y consideran que la agresión manifestada es una conducta aprendida por medio de la socialización. Explican que la empatía y el acoso tienen una relación negativa, pues estos niños y adolescentes muestran deficiencias en aspectos de empatía, lo que resulta en comportamientos desvinculados de su moral por lo que no siente el dolor de la víctima, vergüenza o culpa, sino orgullo. Otra teoría es que sus modelos de socialización le han mostrado al individuo que los comportamientos agresivos son más efectivos, y de quién aprende este tipo de socialización lleva a analizar el siguiente nivel ecológico.

El segundo ámbito según Verlinde et. al. (2000), es el familiar, donde la composición, la estructura y la dinámica familiar influye en la presentación de comportamientos agresivos. Es aquí donde se adquieren los primeros patrones de conducta y socialización, se aprende a respetar y reconocer los derechos de las otras personas, y todo esto se refleja en el centro educativo (SEP- UNICEF, 2009). Para Postigo, et. al. (2013), este segundo rubro incluye

tanto a la familia como a los grupos de pares. La influencia de la familia se explica para esta autora por ser los responsables de la socialización primaria, sea porque se ha modelado la violencia como recurso útil o porque existen problemas de apego en el desarrollo del niño.

El grupo de pares se analiza principalmente como explicativo del acoso escolar, sin embargo, hay puntos relevantes que es importante mencionar. El niño o joven agresor considera que su conducta le aporta reconocimiento social y una posición de poder dentro de su grupo, combinando con éxito el comportamiento agresivo y el prosocial. Es el acoso el comportamiento antisocial donde el grupo de pares tiene una mayor influencia; como reproductores de la sociedad, los roles que toman en la dinámica de acoso afectan su ajuste psicosocial.

El centro escolar, es el tercer ámbito que consideran Verlinde et. al. (2000), en este se mencionan aspectos como el grupo de pares, el compromiso con la escuela, el logro académico, el tamaño de población del centro, la aceptación de pares y la violencia presentada. Según la Secretaría de Educación Pública (2009) los factores de riesgo en este ámbito se relacionan con la falta de reglas y límites por parte de la institución y las relaciones impersonales por parte de los miembros del centro.

Al tercer nivel Postigo, et. al. (2013) lo llama mesosistema, e incluye los contextos inmediatos y sus interacciones. El principal para este fenómeno es el sistema escolar, donde la escuela alienta las conductas negativas cuando le da más importancia a la competitividad y el éxito académico que a los aspectos personales de los alumnos, además de tener recursos disciplinarios punitivos e inconsistentes, afectando el clima social escolar negativamente a lo que los estudiantes responden desafiando a las autoridades con conductas transgresoras al código escolar, como violentar a sus compañeros. Además, el clima escolar tiene relación positiva con variables psicosocial como la autoestima, y ambas variables guardan una relación negativa con los actos violentos, sin embargo, en los casos atípicos de una autoestima alta y un clima escolar bajo se pueden desencadenar actos de violencia.

Es en este tercer nivel ecológico en el que esta tesis se centra, al analizar el tipo de convivencia entre los actores de la institución y analizar el clima social escolar y la

relación que tienen estos ante la violencia entre alumnos que se percibe por los miembros del plantel.

Por último, en el esquema de Verlinde et. al. (2000) el ambiente es otro ámbito donde se pueden encontrar factores protectores y de riesgo, como el nivel socioeconómico, el acceso a armas, la violencia en el entorno, las expectativas de los roles y las normas culturales. Postigo, et. al. (2013) habla de este macrosistema como el que incluye el contexto sociocultural donde se desarrollan los individuos, y menciona que este y el primer nivel ecológico son los que explican en mayor medida las conductas de acoso. En este nivel se explica la violencia como un proceso de aprendizaje evolutivo donde tienen gran importancia los medios de comunicación y la identidad social definida por aspectos como la religión, etnia, clase social, el sexo, genero, entre otros. Estos factores se transmiten por generaciones y las actitudes ante estos pueden validar conductas de agresión como interacción social normalizada.

La glorificación de la violencia en los medios de comunicación es un factor que alienta la indiferencia y desensibiliza ante la violencia, generando actitudes hostiles y agresivas. Así mismo, los videojuegos violentos se relacionan con conductas como estas, pero no por la violencia presentada en ellos, sino la competitividad que involucra. La competitividad es un factor que actúa diferente si esta se da en lo colectivo o en lo individual, siendo la individualidad la que promueve actos de violencia más que lo grupal. Los grupos sociales son influyentes ante la violencia cuando entra en el panorama la identidad social, pero esto difiere según el contexto sociocultural y la diversidad a la que se está expuesto.

Otro factor del macrosistema que está presente en el fenómeno es lo relativo al sexo y género, ya que los actos violentos siguen, en muchos de los casos, las normas de genero presentadas en el contexto social. Los actos intimidatorios se dan en su mayoría entre sujetos del mismo sexo, y cuando se transgrede la línea de sexo la violencia se presenta de los hombres hacia las mujeres. Esto es explicado por la socialización diferencial por género, puesto que los jóvenes conocen las desviaciones de los estereotipos por sexo, lo que deja claro que el contexto social influye en el comportamiento (Postigo, et. al., 2013).

El machismo en la cultura mexicana es un fuerte indicador de la relevancia que tiene este ámbito en los casos de violencia escolar, pues esto se refleja desde las opiniones acerca

de los roles y deberes de maestros y maestras, hasta el castigo corporal de niños y niñas (Ayala-Carrillo, 2015).

3.2 Socialización

En el metaanálisis realizado por Simkin y Becerra (2013), sobre la socialización, se expone que es un proceso en el que las personas a partir del contexto social e histórico en el que están adhieren las normas, roles, valores, actitudes y creencias, por medio de los diferentes de actores socializantes. Berger, Luckmann y Zuleta (1968), mencionan que este proceso es ontogenético y que por medio de este que se induce a la persona en la sociedad o en algún sector de ella. Este proceso es diferente para cada persona, pues depende de la trayectoria de cada uno se asimilarán las situaciones de diferente manera, siendo resultado de factores personales, de grupo y sociales interactuando entre sí (Sánchez, 2001).

La socialización según Arnett (1995), tiene tres objetivos. El primero es controlar los impulsos y la autorregulación, capacidad que se adquiere principalmente en la infancia, al aprender que no se puede tomar o hacer cualquier cosa que parezca atractiva pues se obtendrán consecuencias negativas. El segundo objetivo es prepararse para los roles que hay que ocupar en la sociedad el cual continúa siendo utilizado a lo largo de la vida, pues a medida que la persona va creciendo o conociendo nuevos círculos sociales, va necesitando aprender nuevos roles. Por último, el tercer objetivo es la internalización de sentido, lo cual se refiere a desarrollar fuentes de significado para la persona, como la religión, la cual típicamente ayuda a comprender el origen de la vida, el significado de la vida, entre otros aspectos; las relaciones familiares; los grupos étnicos y la búsqueda de desarrollo personal. De esta manera las personas conocen por medio de la socialización no solo la existencia de las normas, sino que las comprenden y las adoptan.

Este proceso se lleva a cabo durante toda la vida de los individuos (Simkin y Becerra, 2013), sin embargo, es posible realizar una partición teórica de dos etapas de socialización

Berger, Luckmann y Zuleta (1968). La socialización primaria se lleva a cabo durante la infancia, por medio de esta se incorpora el individuo en la sociedad y por lo general es con la familia donde esta se desarrolla. La socialización secundaria, está constituida por todos los procesos que ocurran después de que el sujeto haya sido socializado y que lo insertan en nuevos sectores de su sociedad.

3.3 Socialización Primaria

Al nacer los humanos no son miembros de ninguna sociedad, pero si nacen predispuestos a esto. Entonces la socialización comienza al internalizar el significado de las cosas, lo cual no resulta de automáticamente del aprendizaje de individuos aislados, sino que comienza al asumir el mundo en el que viven otras personas significativas. La gran mayoría de las personas nacen en una estructura social en donde se encuentran esas personas significativas que serán responsables de la socialización del nuevo individuo, modificando su actuar al mediatizar su interacción con el mundo (Berger, Luckmann y Zuleta, 1968).

Esta socialización primaria consta no solo de un aprendizaje cognoscitivo, tiene además una carga emocional la cual facilita el aprendizaje. Esto se debe a que el infante se identifica emocionalmente con sus otros significativos (Berger, Luckmann y Zuleta, 1968). Es por esto por lo que muchos autores afirman que la familia es el principal agente en la socialización primaria (Grusec y Hastings, 2007; Berger, Luckmann y Zuleta, 1968; Arnett, 1995; Simkin y Becerra, 2013). Según Arnett (1995), los padres no transmiten las enseñanzas de la nada, sino que tienen las bases de su propia experiencia como agentes socializados y de los recursos que la cultura les ofrece.

Esta identificación con los padres se facilita porque no es el niño o la niña quien elige los agentes socializadores, no tiene posibilidad alguna. Esto genera que sean los padres quienes imponen las reglas a seguir y el papel activo del menor es elegir si tiene intervenciones con gusto o con desagrado, pero sin poder escoger entre intervenir o no. Esto produce casi

automáticamente la identificación del niño o la niña con sus padres, al internalizar el único modo que tiene como opción para realizar cualquier actividad o comportamiento (Berger, Luckmann y Zuleta, 1968). Sin embargo, esto no significa que la socialización de padres e hijos sea unidireccional, pues cuando los hijos cooperan o se enfrentan a los padres modifican la relación e incluso algunas creencias de estos (Grusec, 2011; Simkin y Becerra, 2013).

En la cultura occidental, según Arnett (1995), la socialización se realiza en bajo régimen amplio, es decir, los padres tienen mayor libertad para diversificar los patrones de conducta y enseñanzas que transmiten. Ejemplo de esto es que en occidente la familia extendida no juega un gran papel en este proceso, lo que da como resultado que los infantes estén expuestos a fuentes de socialización externas a la familia como los trabajadores de las guarderías y los personajes de medios de comunicación.

Otro ejemplo es que las familias han adquirido diferentes estructuras, y no solo están formadas por padre y madre casados. Sin embargo, se ha demostrado que, si bien variable del núcleo conyugal completo es algo relevante (Tuñón, 2010), son factores como los recursos económicos, el apoyo social, interacciones padre-hijo de calidad, la estabilidad emocional y el clima familiar, los que determinan el bienestar subjetivo del individuo y ayudan a una socialización favorable (Simkin y Becerra, 2013). Por el contrario, según Tuñón (2010) cuando existen deficiencias socio económicas se tiene un impacto negativo en el proceso.

Por lo anterior expuesto, es la socialización primaria la que se arraiga más firmemente en los individuos, y esta sigue teniendo gran influencia a lo largo de la vida aun cuando al acercarse a la adolescencia disminuye considerablemente (Berger, Luckmann y Zuleta, 1968), esta primera etapa puede mitigar contingencias negativas que se presenten entre los pares (Grusec, 2011).

3.4 Socialización Secundaria

Según Berger, Luckmann y Zuleta (1968), la identificación necesaria para que la socialización primaria se lleve a cabo, no es necesaria en la socialización secundaria, por lo que es posible prescindir de carga emocional hacia las próximas personas que se volverán significativas para el proceso. A diferencia de la primera etapa, donde el niño o niña no reconoce a la familia como una institución sino como el único mundo posible, en esta segunda etapa se comprenden las funciones básicas del contexto institucional.

Estos autores afirman que no es posible que se efectúen los procesos de la socialización secundaria sin que previamente se llevará a cabo la socialización primaria, esto debido a que son procesos subjetivos de mayor complejidad, los cuales deben superponerse a la realidad comprendida previamente. Esto puede llegar a ser un problema en ciertos casos, cuando no existe coherencia entre lo que se domina originalmente y lo que se está aprendiendo a dominar, problema al que el individuo se enfrenta continuamente al llegar a la adolescencia.

3.4.1 Grupos de Pares

La socialización con grupos de pares se lleva a cabo durante toda la vida (Berger, Luckmann y Zuleta, 1968), pero por motivos del interés de esta tesis se analizarán principalmente las primeras etapas de la socialización secundaria.

Los menores piensan y se comportan principalmente según las relaciones que tienen con las personas que los rodean la mayor parte del tiempo (Lahire, 2007), no como una reproducción franca sino conformando modos propios basados en todos los grupos sociales en los que este inserto. Por esto, es relevante la anotación de Arlett (1995), sobre la cultura industrializada, donde menciona que es aquí donde los niños y adolescentes tienen mayor contacto con otros individuos de edad semejante, además que se tiene una

mayor libertad sobre los miembros que conforman los grupos, es decir, no existen tantas restricciones respecto al sexo, clase social o grupo étnico.

Los grupos de pares durante la niñez están compuestos principalmente de los compañeros del grupo escolar, y en la adolescencia, se integran por individuos con los que se tiene un mismo interés, actividad o estatus socioeconómico (Wolf, 2008). Otro factor que influye las personas y el lugar con los que los niños y adolescentes comparten su proceso de socialización es el nivel socioeconómico (De grande, 2013).

En estos grupos de edad el desafiar a la autoridad es tolerado y aceptado tanto por los pares como por los adultos, lo cual no es así en la adultez, pero en el caso de los adolescentes las conductas de rebeldía son, en algunas ocasiones, alentadas (Arlett, 1995), incluso factores como es estatus social afectan el rechazo o aceptación de conductas violentas en ambientes escolares, siendo estas aceptadas con mayor frecuencia en los adolescentes de mayor estatus (Dijkstra, Lindenberg y Veenstra, 2008).

3.4.2 Socialización Escolar

Aun cuando la sociedad actual ha cambiado considerablemente y se conoce que existen múltiples fuentes donde los menores pueden obtener conocimientos tanto académicos como de índole comportamental, la escuela sigue siendo de vital importancia (Sandoval, 2014), es un lugar fundamental para la socialización de las y los niños y adolescentes (Azaola, 2009).

La socialización en la escuela es influenciada de manera significativa por otros círculos de socialización, como lo son las familias de los estudiantes, la comunidad y las creencias culturales donde está ubicada la escuela (Arlett, 1995; Sandoval, 2014).

El objetivo del sistema educativo mexicano es, además de los contenidos curriculares, aportar a los estudiantes conocimientos sobre el comportamiento social sano (CNSPD, 2015). En esta institución adoptan conductas como la regulación del comportamiento en busca de conductas prosociales, coordinar las metas de los demás con la de uno mismo y

la postergación de gratificaciones por el cumplimiento de otras tareas, a fin de que en un futuro pueda desempeñar un rol laboral y ciudadano (Simkin y Becerra, 2013).

Se puede observar la función socializadora de la escuela en las interacciones diarias sean espontáneas o planificadas, en la reflexión de estas interacciones analizando como se logran los acuerdos y se aceptan los desacuerdos. Cuando la escuela está comprometida con lograr una socialización que sea fructífera se advierte en actitudes comprensivas y educadoras por parte de los adultos, lo cual da respuesta a una de las demandas más solicitadas por parte de la sociedad (Ianni, 2003).

La percepción del estudiante sobre su contexto escolar se relaciona positivamente con diversas actitudes y comportamientos; el consumo de drogas y los comportamientos delictivos son menores en los estudiantes que perciben que su escuela se involucra con la comunidad y es receptiva (Battistich y Hom, 1997). Sin embargo, según Bourdieu y Passeron, el sistema educativo reproduce las relaciones de dominio y de poder simbólico entre las clases sociales, lo cual sugiere que las escuelas, a diferencia de lo que se pretende, no son lugares donde reina la igualdad de oportunidades, sino un mecanismo para perpetuar la desigualdad (Giliberti, 2013).

Los adultos involucrados en los centros escolares, principalmente los docentes, pasan por procesos de socialización completamente diferentes a los estudiantes (Sandoval, 2014), en esta etapa de la vida se vive una socialización mediada por expectativas de desempeño, recompensas y castigos (Arlett, 1995), y a causa de la estructura de esta institución, su comportamiento es muy importante para los individuos que están siendo socializados (Azaola, 2009).

Existe una gran influencia de los docentes en los procesos psicosociales de sus alumnos a causa del tipo de interacción que se establece entre docente-alumno. Esta influencia puede contribuir en el futuro que los niños se plantean, ya sea ampliando o limitando sus creencias de opciones, actividades y ámbitos donde pueden desarrollarse (Azaola, 2009).

Los colectivos de las escuelas ya no son como los tradicionales, pues ahora están presentes cada vez más niños y jóvenes, inmigrantes, con necesidades educativas diferentes, de

edades mayores o de minoría étnica; y esto es un reto que exige cambios en las estrategias docentes (Caballero, 2010)

Las expectativas que los docentes tienen respecto a las responsabilidades, tareas, comportamientos y actitudes de los alumnos, influyen directamente en el modo de interacción docente-alumno, y esto a su vez incide en el comportamiento, desempeño y rendimiento del alumno, además del desarrollo de sus competencias, su autoconcepto y muchas de las actitudes y formas de enfrentamiento ante situaciones a lo largo de su vida (Azaola, 2009). Por eso importante destacar que las expectativas de los docentes varían según el género, la raza, la ubicación geográfica y el estatus socioeconómico de la o el alumno. Además, también se relacionan con el contexto donde se encuentra la escuela en la que enseñan (Treviño, 2003).

Así pues, si el alumno es de estrato socioeconómico bajo o de un grupo étnico, minoritario o marginado, sus expectativas son bajas, y esto influencia el ingreso y permanencia de los menores, pues sus estudios son condicionados antes de que comiencen (Ávila, 2005), porque estos estudiantes reciben menos estímulos para el aprendizaje, realizando tareas de menor nivel académico, diferenciando el currículo para cada alumno o grupo haciendo las diferencias entre los alumnos abismales, por medio de prácticas ocultas que segregan, jerarquizan, clasifican y son racistas (Giliberti, 2013).

Las prácticas mencionadas de toma de decisiones en las escuelas son extraoficiales, no son discutidas de manera abierta, puesto que el discurso oficial no las justifica porque no son políticamente correctas, generando un ocultamiento y un impedimento para el debate (Giliberti, 2013). Por medio de estas prácticas, directa o indirectamente, los docentes demuestran sus expectativas a sus estudiantes, formando ciudadanos con distinto acceso a las oportunidades académicas y diferentes derechos según sean sus características (Ávila, 2005), propiciando el éxito a ciertas poblaciones y el fracaso a otras (Giliberti, 2013).

Como ya se mencionó, la escuela reproduce el orden social y económico dominante. Ávila (2005), menciona que esto sucede por un el llamado efecto Pigmalión, que es un proceso en el que las expectativas de una persona dictaminan su conducta e influyen en la persona

con la que interactúa provocando la respuesta esperada y confirmando las expectativas iniciales.

Mares, Martínez y Rojo (2009), afirma que, sin necesidad de que el docente tenga conocimiento de esto, por medio de su práctica, propicia que sus alumnos asuman como su realidad las valoraciones y expectativas que hace el docente sobre ellos en clases. Esto convierte la trayectoria de los escolares en profecías auto cumplidas, las cuales al inicio se basan en una definición falsa o sin fundamentos y estimula comportamientos que hacen que esta falsa concepción se vuelva verdadera (Giliberti, 2013).

Un ejemplo propuesto por Gilberti (2013), son los llamados “grupos homogéneos”, que se basan en procesos de segregación y división en función del nivel académico de los estudiantes o sus capacidades, prescritas por las expectativas, que en realidad están basadas, no por estas variables, sino en las características sociodemográficas del alumno. Los profesionales a favor de esta práctica afirman que los grupos mixtos no permiten trabajar de manera correcta con todos los alumnos, lo cual baja el nivel de la clase y perjudica a los estudiantes con mayor capacidad e interés por la educación. Esto, según esta creencia, ayuda a crear contextos que facilitan la labor del profesorado, permitiéndoles trabajar con cada grupo según su nivel. Entonces, la alternativa de los grupos de más bajo nivel es la de ajustarse progresivamente a una condena no dicha, que es su salida del mundo de la formación educativa.

Según este autor, los docentes al trabajar con los grupos bajos se encargan de gestionar conducta y mantener la disciplina, dándoles tareas de bajo nivel académico. Sus expectativas son claramente más bajas comparadas con las de los grupos buenos, poniendo en práctica en los grupos bajos el método de la expulsión y prohibición de la entrada al centro escolar, métodos que son raramente vistos en los grupos buenos.

La gran mayoría de los docentes no generan estas expectativas de manera perversa o discriminatoria, sino que esto se encuentra interiorizado en los estereotipos sociales que dictan una asociación entre las características de las personas y su nivel de desempeño académico y sus capacidades (Treviño, 2003). Prueba de esto es que los docentes, tienen un discurso positivo respecto a la equidad entre sus alumnos (Azaola, 2009).

Como ya se mencionó la escuela tiene el rol de socializar a los menores, y si en la sociedad existen estos estereotipos, los docentes, al tener expectativas diferenciadas, están cumpliendo con este rol. Esto, es controversial por el hecho de que a las escuelas y sus docentes se les hacen demandas contradictorias. La primera es la tarea de socializar a los niños, haciendo que funcionen en la sociedad existente, lo cual es una tarea de reproducción social; y la segunda, es una petición a las escuelas de ser provocadores de un cambio social, entonces se espera que no reproduzcan la sociedad, sino que la cambien (Treviño, 2003).

Es sumamente importante aclarar que, con esto, no se atribuye toda la responsabilidad a los docentes de la reproducción social del sistema educativo, sino que se quiere hacer notar que sus expectativas reflejan los estereotipos de la sociedad. Estas expectativas, como ya se mencionó, están fundamentadas en factores como la pobreza, el lugar de procedencia, el género, entre otros aspectos; y la segregación por estas variables, también se suscita en la sociedad fuera de la escuela, por esto, algunas de ellas, presentan obstáculos reales para que el alumno pueda continuar sus estudios (Ávila, 2005).

Es así que, si se busca educar en valores y preparar a los alumnos en civilidad y ciudadanía para que se desenvuelvan con competencias sociales sanas, es necesario tener expectativas altas y confiar en ellos, empezando por desmitificar estas falsas concepciones que pueden complicar la labor (Caballero, 2010).

3.5 Convivencia Escolar

La convivencia se entiende como la potencialidad de los individuos para vivir con otras personas, donde exista un ambiente de respeto y solidaridad mutua. Es así que la convivencia escolar es producto de las relaciones de los actores de esta institución, las cuales se dan enfocadas a la formación y la enseñanza-aprendizaje, y estas relaciones inciden en la socialización de los niños y adolescentes (Sandoval, 2014).

Es en las últimas décadas cuando despertó un interés por las normas escolares las cuales no habían sido discutidas durante mucho tiempo y estaban claramente desactualizadas al no considerar a los estudiantes como individuos con derechos. Así, aunque el concepto de convivencia escolar no es nuevo, se ha buscado modificar el tipo de relaciones que se dan en el centro, que, por la estructura de esta institución y porque los menores son individuos que están siendo socializados, recaen primordialmente en los adultos involucrados (Ianni, 2003), es por esto que las concepciones y las actitudes que tienen sobre el ser humano y el lugar donde viven, son de vital importancia, pues son aportes fundamentales en la formación de los niños y jóvenes (Sandoval, 2014).

Ianni (2003), menciona que la convivencia busca equilibrar lo particular y lo grupal, por lo que en ocasiones es necesario renunciar a lo que anhela una persona para el cumplimiento de objetivos colectivos, lo cual genera conflictos entre los grupos y en la misma persona. En la búsqueda de la sana convivencia, Sandoval (2014) menciona que, gracias al afán de paz y armonía, aun cuando se presenten estos conflictos se puede evitar la violencia escolar, al respetar las ideas y sentimientos del otro, tolerar lo que es diferente y valorar y aceptar la diversidad, cooperación y solidaridad entre personas con un mismo objetivo.

La calidad de vida de las personas involucradas en los centros educativos es afectada positivamente cuando existe una convivencia sana; esto se observa en mejoras en la calidad de la educación, en la gestión del conocimiento y en mejores resultados de aprendizaje. Es posible lograr una socialización democrática desde las prácticas pedagógicas presentes en el aula y fuera de esta, al comprometerse todos los miembros de la comunidad escolar con esta tarea. Sin embargo, esta no es una labor sencilla, y se complica un poco más al no existir acuerdos sobre el modo de realizarla. Ante esto, han surgido diversas corrientes como la educación humanista; pero aun es necesario trabajar en esto, pues el tema aún se está gestando (Sandoval, 2014).

Según Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez (2013) existe al menos un consenso sobre tres atributos con lo que puede ser abordado el diagnóstico de la convivencia en la escuela. El primero de ellos es 1) la inclusión, la cual admite la dignidad de los sujetos desde la valoración de sus características individuales, teniendo, así como objetos principales la

identidad y la valoración de la diversidad, destacando el reconocimiento de logros, capacidades y esfuerzos, cuidando la necesidad del prójimo, la colaboración y el sentido de pertenencia al centro escolar y los grupos que en este se dan.

El segundo 2) es el factor democracia, al que atañe la participación y responsabilidad colaborativa al generar y seguir las normas o acuerdos de la vida escolar, y el manejo de los conflictos y discrepancias. En este se alienta a la creación de reglamentos con enfoque ético, la toma de decisiones colectivas y participativas, el dialogo reflexivo y la sana resolución de conflictos. Por último 3) la convivencia pacífica, construida básicamente de los atributos anteriores, hace referencia a el establecimiento de interacciones respetuosas y tolerantes, la prevención de conductas de riesgo, el cuidado de espacios colectivos y sus bienes, y la reinscripción a la comunidad de los trasgresores.

3.6 Clima Social Escolar

El concepto de clima social escolar se puede definir según Cere (1993), como “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos” (p. 30); en palabras de Aron, Milcic y Armijo (2011), es la percepción que tienen los individuos pertenecientes a la institución a partir de las experiencias obtenidas en el centro respecto a las normas, creencias, el tipo de convivencia y los vínculos que existen ahí.

Para comprender de mejor manera, es importante destacar una particularidad que tiene la organización escolar comparada con otras instituciones, y es la participación activa del destinatario final de la misión de los centros, es decir, los alumnos (Casassus, 2000). Así el clima no se percibe solamente por los trabajadores de la institución, sino por las interacciones de dichos destinatarios, sus familias y las percepciones de los mismos estudiantes que son actores de la institución (Mena y Valdes, 2008).

Otra particularidad de los centros escolares es que el clima social escolar no es forzosamente igual en toda la institución, pues existen micro espacios, como los salones de clase, el ambiente laboral, el ambiente en espacios abiertos, entre otros; así es posible tener un clima positivo en el aula y un clima negativo respecto a lo laboral para los docentes, y la importancia de identificar esto que puedan convertirse unos a otros como factores protectores o factores de riesgo (Aron & Milicic, 1999).

Es cuando se llegan a acuerdos y se forman normas de funcionamiento para regular los procesos sociales en el centro escolar cuando el clima puede estabilizarse a pesar de su dimensión dinámica, lo cual solo puede lograrse con el apoyo de todos los actores involucrados, sean padres, alumnos, docentes, personal directivo y todos los presentes en el centro, a fin de asegurar que la escuela sea calificada positivamente por el alumno y su proceso de socialización sea más favorable (Ascorra, Arias, Graff, 2003).

Existen muchas propuestas sobre las dimensiones que conforman el clima social escolar para su evaluación. Entre estas, las dimensiones que prevalecen son las relaciones entre los actores de los centros escolares, el funcionamiento y las condiciones físicas de la institución (Johnson, Stevens y Zvoch, 2007; Becerra, 2007).

3.7 Eficacia Colectiva Docente

En los centros educativos el orden disciplinario se consigue principalmente mediante el trabajo colectivo, por lo que la percepción de los docentes de eficacia se expresa considerando tanto la capacidad propia como la de sus compañeros docentes para desempeñar una tarea específica (Einar y Sidsel, 2007). Esta variable es muy importante cuando se busca disminuir la agresión entre pares (Hyde, 2014; Williams y Guerra, 2011). Algunos estudios han demostrado que las intervenciones que se enfocan en los grupos de docentes tienen mayor eficacia para reducir los reportes de agresiones que intervenciones individuales (Cowie y Olafson, 2000; Soutter y McKenzie, 2000).

Según Ghaith y Yaghi (1997) y Smylie (1990), las creencias que tienen los docentes sobre su propia eficacia se relacionan con el desempeño de los docentes. Cuando los docentes tienen una percepción de que ellos y su colectivo son una pieza importante para modificar los comportamientos agresivos del alumnado se presenta un mayor involucramiento y las practicas realizadas ante estos eventos son más efectivas (Kallestad y Olweus, 2003). Además, cuando se dan estas percepciones positivas, se observan en los centros escolares que se presenta un mejor establecimiento de reglas y se promueven comportamientos sociales positivos que producen una estructura escolar más segura (Orpinas, Home y Staniszewski, 2003). Sin embargo, cuando esta percepción positiva se ausenta se presentan una ineficacia para identificar las conductas violentas por lo que no se realiza ninguna intervención o las que se realizan no son eficaces (Yoon, 2004).

Así, dejando en evidencia que existe una relación entre las percepciones de los docentes y su efectividad ante las situaciones de violencia, la escuela se debe comprometer con la promoción de capacitación y apoyo a los docentes para que se garanticen dichas percepciones de capacidad para prevenir e intervenir ante comportamientos violentos (Stephenson y Smith, 2002).

4. HIPÓTESIS

1. Los factores de atributo sociales, personales y escolares producen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de las variables de Clima y Convivencia Escolar al 0.01.
2. Los factores de atributo sociales, personales y laborales producen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de las variables de Clima Social Escolar y Eficacia Colectiva para el Manejo de la Agresión Entre Pares al 0.01.
3. La percepción de violencia entre estudiantes reportada por los alumnos produce diferencias estadísticamente significativas con una relación negativa con las dimensiones de Clima Escolar y Convivencia Escolar al 0.01.
4. La percepción de violencia entre estudiantes reportada por los docentes produce diferencias estadísticamente significativas con una relación negativa con las dimensiones de Clima Social Escolar y Eficacia Colectiva para el Manejo de la Agresión Entre Pares al 0.01.
5. Las variables que funcionan como variables explicativas para la baja o alta percepción de violencia entre estudiantes de los alumnos serán las dimensiones de Clima y Convivencia Escolar con una R de Nagelkerke mayor a 50%, una clasificación correcta mayor a 75% y un valor de significancia de 0.05 para el estadístico de Wald.
6. Las variables que funcionan como variables explicativas para la baja o alta percepción de violencia entre estudiantes de los docentes serán dimensiones de Clima Social Escolar y Eficacia Colectiva para el Manejo de la Agresión Entre Pares con una R de Nagelkerke mayor a 50%, una clasificación correcta mayor a 75% y un valor de significancia de 0.05 para el estadístico de Wald.

5. OBJETIVO GENERAL

Explicar la percepción de violencia entre estudiantes en función de la Convivencia y el Clima Escolar reportados por alumnos y el Clima Social Escolar y la Eficacia Colectiva para el Manejo de la Agresión Entre Pares reportada por los docentes de secundarias públicas del estado de Sonora.

5.1 Objetivos Específicos

1. Categorizar a los docentes y alumnos de acuerdo con su percepción de violencia entre estudiantes en baja o alta utilizando los extremos del indicador de violencia entre estudiantes.
2. Contrastar las dimensiones de Cima Escolar y Convivencia Escolar con los factores de atributo la percepción de violencia entre estudiantes de los estudiantes de escuelas secundarias del estado de Sonora.
3. Contrastar las dimensiones de Clima Social Escolar y Eficacia Colectiva para el Manejo de la Agresión Entre Pares con factores de atributo y la percepción de violencia entre estudiantes de los docentes de escuelas secundarias del estado de Sonora.
4. Identificar variables explicativas para la percepción que los estudiantes tienen acerca de la violencia entre estudiantes.
5. Identificar variables explicativas para la percepción que los docentes tienen acerca de la violencia entre estudiantes.

6. METODOLOGÍA

En este capítulo se describen los materiales y métodos utilizados para la realización de esta investigación, desde su diseño hasta el procesamiento de los datos. Así mismo, se describe la población participante y los instrumentos utilizados.

6.1 Diseño de Investigación

El estudio tuvo un diseño no experimental, sin manipulación de variables; ex post facto, recolectando la información de fenómenos ya sucedidos; respecto a la profundidad del análisis fue descriptivo y analítico, pues se observó un panorama de las variables y se establecieron relaciones de interdependencia entre ellas; según el alcance temporal fue transversal, obteniendo los datos en un solo momento.

6.2 Tipo de Muestreo y Participantes

Para obtener la muestra se realizó un muestreo polietápico, tomando en cuenta todas las secundarias del estado de Sonora, excluyendo secundarias para adultos, comunitarias, privadas y multigrado; después se eligió el 10% del total, distribuidas en 6 municipios del estado y se ubicaron en los polígonos de violencia intrafamiliar, las cuales se caracterizan porque sus estudiantes son en su mayoría de bajos recursos y núcleos familiares conflictivos. De las escuelas se tomaron dos muestras, alumnos y docentes; para los alumnos se eligió aleatoriamente un grupo de cada grado; y la muestra de docentes se conformó por todos o la mayoría de los presentes durante el levantamiento. El total de escuelas fueron 49 centros ubicados en los 6 municipios que se presentan en la tabla 1.

La primera muestra se conformó de 3,717 alumnos, de los cuales 2,957 (79.6%) asistían al turno matutino y 760 (20.4%) al vespertino. Las edades oscilaron entre los 11 y 15 años, con una media de 11.8 años. Respecto al sexo se obtuvieron muestras equitativas, con una diferencia de 1.4 puntos porcentuales en favor de las mujeres siendo 1,873 y 1,820 hombres. La muestra de primer grado se conformó por 1,237 alumnos (33.3%), el segundo grado por 1,317 (35.4%) y el tercero de 1,163 (31.3%). La muestra por municipio que se expone en la tabla 1, en la cual se observa que el municipio con mayor población es Hermosillo con 1,344 y el de menor población es Caborca con 369 estudiantes.

Los docentes participantes en la muestra fueron 468 en total, 262 mujeres, 205 hombres y un dato perdido. La distribución por turno fue de 396 docentes del turno matutino (84.6%) y 72 del turno vespertino (15.4%). La mayoría de los docentes se encontraban entre los 31 a 50 años y trabajan más de 30 horas. Respecto al municipio el total de la distribución se presenta en la tabla 1, donde se observa que la mayoría y la minoría guardan una relación similar que la distribución de los alumnos.

Tabla 1. Frecuencias de distribución y porcentajes de población de alumnos, docentes y escuelas por municipio del estado.

	Frec. Alumnos	% alumnos	Frec. Docentes	% docentes	Frec. escuelas	% Escuelas
Hermosillo	1344	36.2	129	27.6	15	30.6
Navojoa	420	11.3	82	17.5	8	16.3
Nogales	569	15.3	72	15.4	7	14.3
Cajeme	542	14.6	79	16.9	8	16.3
Guaymas	473	12.7	60	12.8	7	14.3
Caborca	369	9.9	46	9.8	4	8.2
Total	3717	100.0	468	100.0	49	100.0

6.3 Instrumentos

Previo a la aplicación de los instrumentos, se aplicó un cuestionario donde se realizaron preguntas sobre factores de atributo a ambas poblaciones, como el sexo, la edad,

conformación familiar. Además, a los docentes se les preguntó sobre su formación, características de su trabajo como docente, entre otras cosas y a los alumnos sobre rendimiento académico, trabajo informal, características de su maestro tutor, entre otros aspectos.

A cada escala después de aplicada se le realizaron pruebas estadísticas para determinar si las escalas cumplían con los criterios de 1) calibración de reactivos, por medio de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) con el modelo Rasch; 2) confiabilidad, utilizando alfa de Cronbach; y 3) validez de constructo con Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) basado en el modelo de ecuaciones estructurales, respetando la estructura previamente planteada por los autores de cada escala.

6.3.1 Percepción de Violencia entre Estudiantes

Este cuestionamiento se les aplicó a ambas poblaciones en el que se preguntó sobre la intensidad de violencia entre los alumnos de su escuela en los últimos 6 meses por medio de una escala tipo Likert de 5 puntos. Previo a la pregunta se anexo un enunciado donde se definía concretamente lo que comprende la violencia a fin de que todos los participantes tuvieran una misma concepción del constructo (Anexo 1).

6.3.2 Instrumentos para Alumnos

Escala de Clima Escolar para Adolescentes.

El instrumento utilizado fue diseñado por Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras, y Urías, (2010) conformado por 24 reactivos tipo Likert con 4 opciones de respuesta que van desde nunca a siempre, y se agrupan en cinco dimensiones: 1) Relación con profesores, con siete reactivos; 2) Relación entre alumnos, de cuatro reactivos; 3) Violencia dentro del plantel,

conformada por cinco reactivos; 4) Condiciones físicas del plantel, con cuatro reactivos; y 5) Disciplina escolar de cuatro reactivos.

Con la finalidad de obtener una mayor varianza se aumentó en un punto las opciones de respuesta. Los resultados de la calibración y validación arrojaron la necesidad de eliminar 6 reactivos en total, 3 de la primera dimensión, 2 de la tercera y 1 de la última, quedando conformada por 18 reactivos (Anexo 2).

La dimensión de violencia escolar se recodificó inversamente porque sus reactivos estaban en sentido negativo, que era contrario a las otras dimensiones de la escala, y se le denominó “Víctima de violencia en la escuela invertida” pues los reactivos que permanecieron después de la calibración y validación exponen la cantidad de veces que el alumno encuestado ha sido víctima de algún acto violento, y con esta denominación mitigar las confusiones que pudieran ser creadas.

Versión reducida del Cuestionario de Convivencia Escolar.

Instrumento creado por Caso, Díaz y Chaparro (2013), inicialmente conformado por 183 reactivos divididos en tres dimensiones, que fue reducido a 31 mediante un método de optimización de la medida de constructos complejos. Estos 31 reactivos conformaron entonces las dimensiones de Inclusión con 12 reactivos, Democracia con 9 reactivos y Paz con 10 reactivos. Las opciones de respuesta fueron en escala tipo Likert de 5 puntos que iban de nunca a siempre.

En la calibración y validación de la escala se eliminaron 2 reactivos en la dimensión de inclusión, y 3 en la de paz, resultando una escala de 26 reactivos para medir la convivencia escolar (Anexo 3).

6.3.3 Instrumentos para Docentes

Escala de Eficacia Colectiva para el Manejo de la Agresión entre Pares.

Adaptación de una escala de Skaalvik y Skaalvik (2007) que mide la percepción de los docentes sobre la capacidad que tiene el equipo escolar, incluyéndose, para manejar las situaciones de agresión entre pares. Este instrumento se Conformó por 7 reactivos tipo Likert con 5 opciones de respuesta que van de Nunca a Siempre, los cuales se conservaron después de la calibración y validación realizada (Anexo 4).

Escala de Clima Social Escolar.

Se adaptó el instrumento de Huang y Cornell (2015) para medir las características, prácticas y normas de la escuela y la calidad de las relaciones que aquí se generan. Originalmente el instrumento se conforma por tres dimensiones, 1) Apoyo, que mide el respeto y la disposición que tiene el equipo para ayudar a los alumnos; 2) Estructura, señala que tan equitativa y justamente se aplican las prácticas y normas disciplinarias; 3) Compromiso del estudiante, responsabilidad afectiva y cognitiva que tienen los estudiantes para hacer tareas académicas. La adaptación quedo conformada por 14 reactivos que se midieron en escala Likert con 5 opciones de respuesta, yendo desde Totalmente en desacuerdo hasta Totalmente de acuerdo. Tras la validación y calibración de reactivos se utilizaron 10 de los reactivos (Anexo 5).

6.4 Procedimiento

Se solicitaron los permisos a las instituciones correspondientes, las cuales notificaron a las escuelas por medio de correos electrónicos. El levantamiento se realizó entre octubre y noviembre del 2017, para esto se presentó un equipo de aproximadamente 4 personas en el plantel donde se habló con la autoridad presente en el momento, pudiendo ser,

director, subdirector, maestro responsable o prefectos, los cuales apoyaron con la selección, localización de aulas y la facilitación de listas de asistencia, para proceder a la aplicación de los instrumentos en cada aula, la cual tuvo una duración promedio de 45 minutos. Para el levantamiento de datos de docentes se acudió al aula de cada docente donde se les explicó el objetivo del estudio y se les dieron las instrucciones para contestar el instrumento. Una vez reunidos los datos la captura se realizó con lector óptico y después se procedió con los análisis estadísticos en los programas SPSS 23, Winsteps v 3.7 y AMOS 21.

6.5 Análisis de Datos

Primeramente, se realizaron las pruebas estadísticas necesarias para conocer la condición que guardan los datos descriptivos de las dimensiones de las cuatro escalas y la variable de percepción de violencia entre estudiantes para ambas poblaciones, y se utilizaron los extremos de la variable para crear las categorías de baja y alta percepción para docentes y alumnos. Seguido de esto se realizaron contrastes de hipótesis entre los factores atributivos de las poblaciones y las dimensiones de las escalas. Esto se realizó utilizando T de Student para los factores dicotómicas, y análisis de varianza (ANOVA) para los factores politómicas. En ambas pruebas se utilizó la prueba de Levene para conocer la igualdad de las varianzas, y para conocer si las diferencias eran significativas se utilizó el valor de significancia bilateral para la prueba T de Student y el valor de significancia para ANOVA.

Por último, para comprobar la asociación independiente de las dimensiones de las escalas con la percepción de violencia entre estudiantes y en qué medida estas explican la probabilidad de percibir baja violencia, se realizaron análisis multivariantes por medio de la regresión logística binaria con el método de selección por pasos hacia adelante para cada una de las muestras. Para evaluar la bondad de ajuste se consideró primero la evaluación general del modelo en la cual se recurrió a la prueba chi cuadrada, porcentaje de clasificación y los coeficientes de R^2 de Cox y Snell y de Nagelkerke convertidos a

porcentajes. Después se examinó cada una de las variables independientes analizando sus coeficientes beta (β) para determinar si explican significativamente y convirtiendo los exponenciales a porcentajes aplicando la fórmula “ $(\text{ExpB}-1) \times 100$ ” para una mayor comprensión y para evaluar la hipótesis nula se utilizó el estadístico Wald.

7. RESULTADOS

El capítulo de resultados se divide en tres partes, las cuales se duplican a causa de que se trabajó con dos poblaciones. La primera muestra los resultados descriptivos de las variables para conocer la condición general en que se encuentra la población. En la segunda parte se muestran los resultados de los contrastes de hipótesis y las correlaciones entre las dimensiones analizadas. Y por último se presenta el análisis multivariante donde se observa la contribución de las dimensiones a la violencia entre estudiantes.

7.1 Resultados Descriptivos Alumnos

Según la percepción de los 3717 estudiantes, la violencia entre estudiantes tiene una media de 2.85 y una desviación estándar de 0.99. Los porcentajes para las opciones de respuesta 1 y 2 (muy bajo y bajo) son de 10.8% y 20.2% respectivamente, y para las opciones 4 y 5, (alto y muy alto) son de 15.8% y 5.4%, restando un 47.8% perteneciente a la opción 3 (regular). De estos porcentajes es destacable que la puntuación extrema 5 (muy alto) fue elegida por menos del 10% de la población, por lo que se consideró más factible trabajar con puntuaciones extremas compuestas por las opciones 1 y 2 “percepción baja” (31%, n=1,153) y 4 y 5 “percepción alta” (21.2%, n=788).

Tabla 2. Resultados descriptivos de la escala de Clima Escolar para adolescentes.

Dimensiones de Clima Escolar	Media	Desviación estándar	Deciles		Asimetría	Curtosis
			10	90		
Relación entre Alumnos	3.22	0.71	2.25	4.25	-0.11	0.10
Relación con Profesores	3.57	0.84	2.50	4.75	-0.28	-0.45
Disciplina Escolar	4.13	0.85	3.00	5.00	-1.03	0.66
Condiciones físicas del plantel	3.44	0.85	2.25	4.50	-0.29	-0.36
Víctima de violencia en la escuela invertida	4.15	0.96	4.00	5.00	-1.24	1.01

Respecto a la Escala de Clima Escolar para Adolescentes, se observa que los estudiantes perciben un clima escolar favorable, con medias mayores a 3 en todas las dimensiones (véase tabla 2). Las desviaciones estándar para todas las dimensiones oscilan entre el 0.71 y 0.96. Al observar los cortes para la creación de deciles, es destacable que las dimensiones de relación entre alumnos y condiciones físicas del plantel tienen las puntuaciones más bajas en el primer decil y son las más lejanas al puntaje máximo de 5 en el último decil, lo cual indica que estos aspectos del clima escolar son los que se perciben menos favorables. Según el Coeficiente de Asimetría de Pearson todas las dimensiones tienen asimetría izquierda, lo cual confirma la tendencia de percepciones de clima escolar favorable, siendo las dimensiones de disciplina escolar y Víctima de violencia en la escuela invertida las de asimetría más pronunciada. Las dimensiones de relación con profesores y condiciones físicas del plantel presentan campanas de Gauss más dispersas, en cambio, en la dimensión de Víctima de violencia en la escuela invertida es donde los datos se encuentran más concentrados según la curtosis. Estos dos últimos indicadores demuestran que la distribución de los datos es normal, por estar entre los límites de ± 2 .

Tabla 3. Resultados descriptivos de la Escala de Convivencia escolar para adolescentes.

	Media	Desviación estándar	Deciles		Asimetría	Curtosis
			10	90		
Inclusión	3.56	0.80	2.50	4.60	-0.26	-0.56
Democracia	3.56	0.83	2.44	4.67	-0.22	-0.53
Paz	3.71	0.84	2.57	4.71	-0.42	-0.43

En las dimensiones de la Escala de Convivencia escolar para adolescentes (Tabla 3), las tres obtuvieron medias mayores a 3.5, resultando la dimensión de Paz como la más alta con 3.71. Los valores de las desviaciones estándar y percentiles fueron muy similares entre las variables con valores entre .80 y .84. Los valores de asimetría y curtosis de las tres dimensiones están cercanos a cero, por lo que se puede decir que la distribución es normal. Los percentiles en todos los casos resultaron muy similares teniendo en el decil 10 el valor

más alto de 2.57 para la dimensión de Paz, y 4.6 como más bajo en el decil 90 para la dimensión de Inclusión.

7.2 Resultados Descriptivos Docentes

El nivel de violencia entre alumnos percibido por lo docentes presenta una media de 2.95, la cual es ligeramente superior a la de los alumnos, y una desviación estándar de 1.01. En las puntuaciones extremas donde se percibe un nivel muy bajo o muy alto los porcentajes fueron menores al 10%, por lo que se realizó el mismo procedimiento que con las percepciones de los estudiantes realizando puntuaciones extremas compuestas por el nivel de muy bajo y bajo componiendo el puntaje de “percepción baja” (8.5% y 22%) con un total de 143 docentes y el nivel de alto y muy alto (21.4% y 6.2%), que compuso el nuevo puntaje de “percepción alta” conformada por 129 docentes, y restando un 41.9% que corresponde al nivel regular.

El comportamiento de las dimensiones de las escalas de docentes se presenta en la tabla 4. Las medias fueron en su mayoría altas, siendo la media de compromiso del estudiante la más baja, con un 3.72 y se observa este mismo comportamiento de la escala en los deciles. Las curtosis de las dimensiones de apoyo y estructura superan el puntaje máximo de 2, lo que indica que las muestras para estas dimensiones no son normales; adicional a esto la asimetría de estas dimensiones tienen números altos lo que indica una curva muy pronunciada. Los deciles, como era de esperarse al observar las medias, son altos, e incluso en el decil 90 se obtiene la puntuación máxima en las dimensiones de apoyo y estructura, lo cual respalda la falta de normalidad en las muestras para estas dimensiones.

Tabla 4. Resultados descriptivos de las escalas de docentes

	Media	Desviación estándar	Percentiles		Asimetría	Curtosis
			10	90		
Apoyo	4.23	0.62	3.50	5.00	-1.19	2.87
Estructura	4.18	0.78	3.33	5.00	-1.29	2.32
Compromiso del Estudiante	3.72	0.73	2.67	4.67	-0.68	1.17
Eficacia colectiva para el manejo de la agresión entre pares	4.01	0.66	3.14	4.86	-0.88	1.50

7.3 Contraste de Hipótesis y Correlaciones para las Dimensiones de Alumnos

Para conocer la asociación entre las diferentes dimensiones de la escala de Clima Escolar para adolescentes y la escala de Convivencia Escolar, se llevaron a cabo los correspondientes análisis de correlaciones bivariadas de Pearson, cuyos resultados se detallan en la tabla 5. Los resultados muestran que todas las dimensiones correlacionan significativamente ($p < 0.01$) y de manera positiva, siendo la Víctima de violencia en la escuela invertida la que presenta los valores más bajos de asociación con todas las demás dimensiones. Las dimensiones de la escala de convivencia escolar presentan correlaciones internas muy altas por lo que se decidió sumar las variables en una sola que se le nombro Convivencia Escolar a fin de que pudiera ser incluirse en un modelo de regresión logística binaria.

Tabla 5. Resultados de correlaciones de Pearson para las escalas de alumnos.

	Relación entre alumnos	Relación con Profesores	Disciplina Escolar	Condiciones físicas del plantel	Víctima de violencia en la escuela invertida	Inclusión	Democracia
Relación con Profesores	0.488**						
Disciplina Escolar	0.384**	0.486**					
Condiciones físicas del plantel	0.372**	0.463**	0.433**				
Víctima de violencia en la escuela invertida	0.249**	0.182**	0.239**	0.226**			
Inclusión	0.367**	0.531**	0.517**	0.497**	0.173**		
Democracia	0.390**	0.546**	0.507**	0.516**	0.193**	0.810**	
Paz	0.385**	0.517**	0.514**	0.486**	0.225**	0.748**	0.812**

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

Al comparar las medias del turno matutino y vespertino para cada variable se encontraron diferencias significativas en dos de ellas. En la Tabla 6 se observa que la relación entre alumnos se considera más positivas en el turno matutino. Caso contrario en las condiciones físicas del plantel que resulto con mejor media en el turno vespertino, destacando esta dimensión con la T de Student más elevada (4.56).

Tabla 6. Resultados significativos de la prueba T de Student para el turno según alumnos.

	Opciones de respuesta	Media	Desviación estándar	T	Sig.
Relación entre Alumnos	Matutino	3.26	0.70	4.43	0.00
	Vespertino	3.12	0.77		
Condiciones físicas del plantel	Matutino	3.41	0.87	4.56	0.00
	Vespertino	3.57	0.80		

Al momento de comparar los promedios de los 1820 hombres y 1873 mujeres, se obtuvo que las mujeres consiguieron medias más grandes en las cinco dimensiones que resultaron con diferencias significativas (Tabla 7). La T de Student más alta fue de 10.30 y se obtuvo

al momento de comparar la dimensión de víctima de violencia en la escuela invertida, al ser una variable invertida valores más altos significa menor violencia recibida, por lo tanto, se puede observar que las mujeres reportan estar recibiendo menos violencia dentro de las escuelas. La relación entre alumnos obtuvo la T de Student más pequeña con 2.11.

Tabla 7. Resultados significativos de la prueba T de Student para el sexo según alumnos.

	Opciones de respuesta	Media	Desviación estándar	T	Sig.
Disciplina Escolar	Hombre	4.05	0.91	6.31	.000
	Mujer	4.23	0.79		
Víctima de violencia en la escuela invertida	Hombre	4.02	0.99	10.30	.000
	Mujer	4.33	0.84		
Inclusión	Hombre	3.51	0.81	3.95	.000
	Mujer	3.61	0.80		
Democracia	Hombre	3.50	0.84	4.14	.000
	Mujer	3.61	0.82		
Paz	Hombre	3.62	0.86	6.78	.000
	Mujer	3.80	0.81		

Cuando se comparó el género de los profesores con la información de las variables reportadas por los alumnos se encontraron diferencias significativas en la relación entre alumnos y la disciplina escolar. Tanto la relación entre alumnos como la disciplina escolar se percibió como más positiva cuando el docente encargado de tutorías, que es el encargado principal de promover aspectos como la convivencia en el grupo, era mujer con T de Student de 2.64 y 2.87 respectivamente (Tabla 8).

También se comparó a los estudiantes con una percepción baja de violencia entre estudiantes con los que percibieron alta violencia entre estudiantes, esto con los grupos contruados de los extremos, expuesto previamente. Este factor fue el que único que resultó con diferencias significativas en todas las dimensiones y los alumnos que tuvieron una percepción baja de violencia en la escuela tuvieron mejores medias en todas las dimensiones como se observa en la Tabla 9. La relación entre alumnos tuvo la T de Student más grande (18.16), seguida de la violencia recibida dentro de la escuela (13.75), la

relación con los profesores (11.69), la Democracia (11.53) y las condiciones físicas del plantel (10.89).

Tabla 8. Resultados significativos de la prueba T de Student para el sexo del docente según alumnos.

	Opciones de respuesta	Media	Desviación estándar	T	Sig.
Relación entre Alumnos	Docente Hombre	3.19	0.71	2.64	.008
	Docente Mujer	3.25	0.72		
Disciplina Escolar	Docente Hombre	4.09	0.88	2.87	.004
	Docente Mujer	4.17	0.84		

Tabla 9. Resultados significativos de la prueba T de Student para el nivel de violencia según alumnos.

	Opciones de respuesta	Media	Desviación estándar	T	Sig.
Relación entre Alumnos	Baja	3.51	0.71	18.62	.000
	Alta	2.89	0.71		
Relación con Profesores	Baja	3.80	0.82	11.69	.000
	Alta	3.36	0.84		
Disciplina Escolar	Baja	4.28	0.81	8.29	.000
	Alta	3.94	0.92		
Condiciones físicas del plantel	Baja	3.65	0.85	10.90	.000
	Alta	3.22	0.86		
Víctima de violencia en la escuela invertida	Baja	4.40	0.84	13.75	.000
	Alta	3.79	1.03		
Inclusión	Baja	3.71	0.82	8.60	.000
	Alta	3.39	0.80		
Democracia	Baja	3.77	0.83	11.54	.000
	Alta	3.32	0.84		
Paz	Baja	3.89	0.83	10.53	.000
	Alta	3.48	0.86		

En la comparación de grados se encontró que conforme avanza el grado escolar las medidas muestran más bajos resultados para todas las dimensiones que resultaron significativas que se presentan en la Tabla 10. Las diferencias se muestran casi siempre entre todos los grados, excepto en la dimensión de Víctima de violencia en la escuela invertida, que es también la dimensión que tuvo la F más pequeña ($F=6.19$).

Tabla 10. Resultados significativos de la prueba ANOVA para el grado en alumnos.

		Media	Desviación estándar	F/p	Post- hoc
Relación con Profesores	1°	3.80	0.81	72.77/0.000	1°-2°
	2°	3.53	0.84		1°-3°
	3°	3.40	0.82		2°-3°
Disciplina Escolar	1°	4.25	0.82	16.19/0.000	1°-2°
	2°	4.11	0.86		1°-3°
	3°	4.06	0.87		
Condiciones físicas del plantel	1°	3.68	0.81	80.75/0.000	1°-2°
	2°	3.39	0.87		1°-3°
	3°	3.26	0.85		2°-3°
Víctima de violencia en la escuela invertida	1°	4.24	0.96	6.19/0.002	1°-2°
	2°	4.12	0.94		
	3°	4.16	0.89		
Inclusión	1°	3.77	0.77	76.38/0.000	1°-2°
	2°	3.52	0.78		1°-3°
	3°	3.38	0.81		2°-3°
Democracia	1°	3.77	0.83	71.89/0.000	1°-2°
	2°	3.52	0.80		1°-3°
	3°	3.37	0.83		2°-3°
Paz	1°	3.90	0.81	56.88/0.000	1°-2°
	2°	3.68	0.83		1°-3°
	3°	3.55	0.84		2°-3°

La comparación de las calificaciones obtenidas en el bimestre anterior fue también significativa, la gran mayoría de los alumnos tenían calificaciones arriba de 8 (5 a 6 n=117, 6 a 7 n=300, 7 a 8 n=801, 8 a 9 n=1144, 9 a 10 n=1355), y las medias generalmente fueron en ascenso conforme aumentaba el promedio. Las diferencias en post-hoc se muestran principalmente con el promedio de 9 a 10, y la F más baja la arrojó la dimensión de democracia (F=4.02), que también es la que tiene menos resultados en post-hoc (Tabla 11).

Tabla 11. Resultados significativos de la prueba ANOVA para el promedio obtenido en el grado anterior en alumnos.

		Media	Desviación estándar	F/p	Post-hoc
Disciplina Escolar	5 a 6	3.65	1.09	29.88/0.000	5 a 6 / 7 a 8
	6 a 7	3.91	0.98		5 a 6 / 8 a 9
	7 a 8	4.03	0.89		5 a 6/9 a 10
	8 a 9	4.12	0.83		6 a 7 / 8 a 9
	9 a 10	4.29	0.74		6 a 7/9 a 10
					7 a 8/9 a 10
					8 a 9/9 a 10
Víctima de violencia en la escuela invertida	5 a 6	4.01	0.92	17.53/0.000	5 a 6/9 a 10
	6 a 7	3.87	1.07		6 a 7/7 a 8
	7 a 8	4.07	0.95		6 a 7/8 a 9
	8 a 9	4.18	0.93		6 a 7/9 a 10
	9 a 10	4.29	0.84		7 a 8/9 a 10
Relación entre Alumnos	5 a 6	3.13	0.79	8.43/0.000	6 a 7/9 a 10
	6 a 7	3.09	0.71		7 a 8/ 9 a 10
	7 a 8	3.17	0.74		8 a 9/ 9 a 10
	8 a 9	3.20	0.70		
	9 a 10	3.30	0.70		
Inclusión	5 a 6	3.32	0.90	6.53/0.000	5 a 6/8 a 9
	6 a 7	3.48	0.77		5 a 6/9 a 10
	7 a 8	3.50	0.80		6 a 7/9 a 10
	8 a 9	3.57	0.80		7 a 8/9 a 10
	9 a 10	3.62	0.78		
Democracia	5 a 6	3.39	0.89	4.02/0.003	6 a 7/9 a 10
	6 a 7	3.43	0.79		
	7 a 8	3.53	0.83		
	8 a 9	3.55	0.84		
	9 a 10	3.60	0.82		
Paz	5 a 6	3.48	0.95	8.76/0.000	5 a 6/9 a 10
	6 a 7	3.60	0.85		6 a 7/9 a 10
	7 a 8	3.64	0.83		7 a 8/9 a 10
	8 a 9	3.70	0.83		8 a 9/9 a 10
	9 a 10	3.80	0.82		

7.4 Contraste de Hipótesis y Correlaciones para las Dimensiones de Docentes

Las correlaciones bivariadas obtenidas entre las dimensiones de las escalas aplicadas a docentes que se presenta en la Tabla 12, muestran correlaciones significativas ($p < 0.01$) y positivas, con puntuaciones entre el 0.489 y el 0.652, lo que indica que las potencias de las relaciones son considerables y pueden incluirse en un modelo de regresión logística.

Tabla 12. Resultados de correlaciones de Pearson para las escalas de alumnos.

	Apoyo	Estructura	Compromiso del Estudiante
Estructura	.652**		
Estudiante	.583**	.486**	
Eficacia colectiva para el manejo de la agresión entre pares	.520**	.491**	.489**

Tabla 13. Resultados significativos de la prueba T de Student en docentes.

		Media	Desviación estándar	T	Sig. (bilateral)
Sexo					
Eficacia colectiva para el manejo de la agresión entre pares	Hombre	4.12	0.60	3.03	0.003
	Mujer	3.94	0.67		
¿Alguna vez ha recibido capacitación para el adecuado manejo de la agresión entre pares?					
Eficacia colectiva para el manejo de la agresión entre pares	Si	4.17	0.66	2.88	0.004
	No	3.96	0.65		
Nivel de percepción de violencia					
Apoyo	Baja	4.35	0.68	3.73	0.000
	Alta	4.05	0.64		
Estructura	Baja	4.27	0.77	2.80	0.005
	Alta	3.99	0.88		
Compromiso del Estudiante	Baja	3.92	0.75	5.30	0.000
	Alta	3.43	0.77		
Eficacia colectiva para el manejo de la agresión entre pares	Baja	4.18	0.66	4.76	0.000
	Alta	3.79	0.67		

Cuando se compararon las medias de las variables en relación con el género, solo una variable resultó con diferencia significativa entre hombres y mujeres. La T Student fue de 3.03, y los resultados muestran que los hombres perciben una mayor eficacia por del colectivo docente para manejar la violencia entre alumnos. En la comparación realizada entre los docentes que recibieron capacitación para el adecuado manejo de la agresión entre pares donde “no” fue la respuesta más popular (si n=108, no n=357), también resulto significativa para la dimensión de eficacia colectiva, con una T de 2.88, siendo los que recibieron capacitación los que consideran tener mayor eficacia (Tabla 13).

Los docentes que perciben un grado bajo de violencia entre los alumnos obtuvieron medias más elevadas que los docentes que perciben un grado alto de violencia. El compromiso que perciben por parte de los estudiantes obtuvo la T de Student más alta (5.30), mientras que la más baja fue la de la variable de estructura (2.80).

Tabla 14. Resultados significativos de la prueba ANOVA en docentes.

		Opciones de respuesta	Media	Desviación estándar	F	Post-hoc
Años de experiencia docente						
Eficacia colectiva para el manejo de la agresión entre pares	<de 5	4.19	0.65	3.63/0.006	<5-11 a 20	
	6 a 10	4.03	0.68			
	11 a 20	3.88	0.67			
	21 a 30	4.01	0.55			
	>30	3.91	0.75			
Horas de capacitación para el manejo adecuado de la violencia						
Eficacia colectiva para el manejo de la agresión entre pares	No aplica	3.94	.66	4.72/0.003	Menos de 20- no aplica	
	<20	4.16	.60			
	21 a 50	4.27	.49			
	<50	3.80	.87			

Respecto a las comparaciones politómicas, la única dimensión que arrojó resultados significativos fue la Eficacia colectiva para el manejo de la agresión entre pares, expuesto en la Tabla 14. Las diferencias se presentan en los años de experiencia docente entre el

grupo de menos de 5 años de experiencia y el de 11 a 20 años (menos de 5 n=106, de 6 a 10 n=104, de 11 a 20 n=149, de 21 a 30 n=86, más de 30 n=23) donde la F es de 3.63, siendo los de menor experiencia los que califican una mejor eficacia colectiva.

Esta variable también resulto significativa para el factor de horas de capacitación para el manejo adecuado de la violencia, y los grupos que arrojaron diferencias fue el grupo de docentes que no había recibido capacitación, que es la gran mayoría, y el que había recibido menos de 20 horas (Tabla 14). Las medias van en aumento según aumenta la capacitación, sin embargo, baja más que cualquier otro grupo en los docentes que recibieron más de 50 horas (Menos de 20 n=126, de 21 a 50 n=15, más de 50 n=15, no aplica n=312).

7.5 Análisis Multivariante Alumnos

Para la realización de la esta prueba, se le asigno el valor de 0 al a percepción alta de violencia entre estudiantes y 1 a la percepción baja, de este modo, el modelo tratará de predecir por medio de las variables explicativas la probabilidad de que el alumno perciba baja violencia entre estudiantes. Para la evaluación general del modelo predictivo arrojado por la regresión logística binaria primeramente se realizó la evaluación general. Se obtuvo un nivel de significancia chi cuadrada reportada por el test de ómnibus de 0.045 para el paso 4, que es el modelo que analizaremos, y 0.000 de significancia para el bloque y el modelo, lo cual indica que al menos una de las variables propuestas está asociadas a la estimación de la probabilidad percepción baja. La proporción explicada de la varianza según la R^2 de Cox y Snell y la R^2 de Nagelkerke esa entre 20.2% y 27.3%, respectivamente, lo cual indica que no es un ajuste aceptable según los estándares propuestos. Por último, las variables predictoras que conforman el modelo conceden clasificar de manera global al 70.2% de los estudiantes que perciben alto y bajo nivel de violencia entre estudiantes, destacando que los alumnos que perciben baja violencia tuvieron un porcentaje mayor con 81.8% al lado de los que percibieron alta violencia con

53.2% (Tabla 15). El porcentaje global es bajo según la hipótesis planteada en este estudio, por ser menor al 75%.

Dos de las tres pruebas anteriores señalan que el modelo propuesto no permite explicar la probabilidad de que el alumno perciba baja violencia entre estudiantes. Sin embargo, los resultados de chi cuadrada señalan que las variables propuestas si aportan a esta explicación por lo que a presenta a continuación los análisis de las variables independientes (Tabla 16).

Tabla 15. Porcentaje de clasificación de percepción de violencia entre estudiantes reportada por alumnos.

Observado	Frecuencia total	Grupos pronosticados			
		Percepción Alta		Percepción Baja	
		n	%	n	%
Percepción Alta	788	419	53.2	369	46.8
Percepción Baja	1,153	210	18.2	943	81.8

Porcentaje global 70.2%

Al poner a prueba los coeficientes β para saber si explican significativamente un cambio en la percepción del alumno por medio del estadístico de Wald con un nivel de significancia de 0.05, la escala de convivencia escolar y la dimensión de Disciplina Escolar de clima escolar no resultaron significativas, lo que indica que estas variables no tienen asociación con la estimación de probabilidad de que los alumnos perciban baja violencia entre estudiantes. Según los exponenciales de coeficiente β la relación entre alumnos es la que tiene mayor potencia de explicación de una percepción baja de violencia entre estudiantes para los alumnos, siendo que cuando se percibe una relación entre alumnos positiva aumenta en 159% la probabilidad de tener percepción baja de violencia. La variable que explica en menor medida la baja percepción de violencia es la relación con los profesores aumentando la probabilidad en un 15%.

Tabla 16. Resultados de la prueba de regresión logística para la percepción de violencia entre estudiantes reportada por los alumnos.

Variable independiente	B	Error estándar	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)		Wald	Sig.
				Inferior	Superior		
Relación entre Alumnos	0.952	0.085	2.590	2.194	3.057	126.620	0.000
Relación con Profesores	0.145	0.073	1.156	1.003	1.333	3.992	0.046
Condiciones físicas del Plantel	0.168	0.067	1.183	1.037	1.350	6.225	0.013
Víctima de violencia en la escuela invertida	0.531	0.057	1.701	1.522	1.900	88.213	0.000
Constante	-5.958	0.366	.003			264.967	0.000

7.6 Análisis Multivariante Docentes

Los valores asignados a la percepción alta y baja de violencia entre estudiantes según los docentes fueron los mismos asignados a los alumnos, 0 alta y 1 baja, indicando con el modelo si las variables independientes explican la probabilidad de que los docentes perciban baja violencia entre estudiantes. En la evaluación general del modelo los valores de significancia de chi cuadrada (<0.011) indican que existe asociación en la estimación de probabilidad de percepción baja para al menos una de las variables propuestas. Las R^2 indican que la proporción explicada de la varianza no es un ajuste aceptable puesto que se encuentra entre 11.7% según la R^2 Cox y Snell y 15.6% según la R^2 de Nagelkerke. En la Tabla 17 se muestra la clasificación obtenida según las variables independientes. Al igual que en el modelo de los estudiantes las variables ayudan a clasificar con mayor eficiencia a los docentes que perciben baja violencia. La clasificación global obtenida fue de 68.0%, que es un valor menor al propuesto, por lo que no es un valor suficiente para considerarlo un buen modelo de predicción.

Tabla 17. Porcentaje de clasificación de percepción de violencia entre estudiantes reportada por docentes.

Observado	Frecuencia total	Grupos pronosticados			
		Percepción Alta		Percepción Baja	
		n	%	n	%
Percepción Alta	788	73	56.6	56	43.4
Percepción Baja	1,153	31	21.7	112	78.3

Porcentaje global 68.0%

Aun cuando no se obtuvieron los valores necesarios para aceptar el modelo, al igual que en el modelo de los alumnos, tomando en cuenta la significancia de chi cuadrada, se presenta la examinación de las variables independientes en la Tabla 18. En esta se observa que las variables de Apoyo y Estructura de la Escala de Clima social escolar no son eficientes para estimar la probabilidad de que los docentes perciban baja violencia entre estudiantes. En cambio, cuando se percibe como positivo el compromiso del estudiante la probabilidad de percibir baja violencia aumenta un 89.9% según en el exponencial de β , y aumenta 74.8% cuando se percibe que existe eficacia colectiva para manejar la agresión entre pares.

Tabla 18. Resultados de la prueba de regresión logística para la percepción de violencia entre estudiantes reportada por los alumnos.

Variable independiente	B	Error estándar	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)		Wald	Sig.
				Inferior	Superior		
Compromiso del Estudiante	0.641	.198	1.899	1.288	2.800	10.486	.001
Eficacia Colectiva para el manejo de la agresión entre pares	0.559	.224	1.748	1.127	2.712	6.221	.013
Constante	-4.501	.906	90.094			24.695	.000

8. DISCUSIÓN

Siguiendo la lógica de presentación de resultados, se discute según teorías y otros estudios similares respetando los tres apartados que se presentaron en el capítulo anterior, empezando por los datos descriptivos de ambas muestras, seguido por las comparaciones de hipótesis y finalizando con los análisis multivariantes.

8.1 Panorama de Violencia entre Adolescentes, Clima y Convivencia Escolar en Escuelas Secundarias de Sonora

Los resultados obtenidos del indicador de violencia entre estudiantes señalan que al menos el 20% de la población, sean estudiantes o docentes, perciben violencia en los centros escolares del estado. Estos resultados son algunos puntos porcentuales mayores a los encontrados por Aguilera, Muñoz y Orozco (2007), cuyo estudio, realizado 10 años atrás, señala un resultado igual al encontrado en esta investigación, de una percepción de violencia entre estudiantes mayor por parte de los docentes que de los propios estudiantes. Según Domínguez y Castro (2015), la normalización de la violencia se produce cuando el acto está justificado y autorizado por la sociedad, habiendo detrás un contexto histórico y cultural. Esto podría explicar los valores percibidos por los alumnos, donde en su contexto existe cierto consentimiento de que estas conductas están permitidas (Arlett, 1995).

Sin embargo, al analizar los resultados descriptivos de las dimensiones de clima social escolar y eficacia colectiva para el manejo de agresión entre pares, se observa que las medias reportadas por los docentes son altas en las dimensiones donde ellos tienen influencia directa, e incluso se pierde la normalidad de estas dimensiones por la tendencia tan positiva reportada, y el puntaje baja cuando la dimensión califica el compromiso del estudiante, aunque no en gran medida, pero sí lo suficiente para ser analizado. Esto puede ser explicado por la deseabilidad social que hace que los sujetos respondan indicando comportamientos aceptables culturalmente, que aun cuando estos sean poco probables que

ocurran, responden a una necesidad de que sus conductas sean valoradas positivamente (Crowne y Marlowe, 1960). Este fenómeno se asocia a cualidades positivas, como conductas y actitudes prosociales, y negativas, como inmadurez y falta de habilidades para juzgar la propia conducta y la de los otros (Mabe y Treiber, 1989). Como se mencionó anteriormente, el clima escolar tiene características diferentes para los estudiantes y para los maestros (Casassus, 2000), lo cual explica que, al momento de evaluar el clima, aun cuando los estudiantes también reportaron una percepción de convivencia y clima escolar positivos, los docentes son los que reportan estas variables muy favorecedoras a pesar reportan mayores niveles de violencia.

8.2 Contraste de Factores Atributivos y Dimensiones Analizadas

Las diferencias encontradas por turno no son por si mismas conclusivas, pues se obtuvo un resultado que beneficia al turno matutino en una variable de clima y un resultado que beneficia al turno vespertino en otra. Ambas dimensiones de clima escolar son importantes por lo que este estudio no puede concluir a favor de ninguno. Al realizar la investigación teórica, se encontró con una escasez de estudios que aluden a este factor, lo cual puede indicar dos panoramas, que el factor turno no es un indicativo relevante para las variables aquí mencionadas o que es un factor ignorado por la comunidad científica. Sin embargo, si existen algunos estudios que abordan la temática, y en estos se señala el turno vespertino como el desfavorecido en diversos ámbitos, desde aspectos educativos, disciplinarios y violencia (Saucedo, 2005; Silva y Corona, 2010), hasta deficiencias socioeconómicas y antropométricas (de Tejada, 2012).

La conclusión para los docentes es similar, pues no se encontraron resultados significativamente relevantes, a pesar de que en otros estudios existe evidencia que señala que el turno vespertino presenta mayor incidencia de violencia escolar según los docentes (Lagarda y Navarro, 2016; Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

De las comparaciones por sexo en alumnos es destacable que en todas las dimensiones que resultaron significativas son las mujeres las que reportan resultados más favorecedores pues señalan haber sido víctimas de violencia en menos ocasiones que los hombres, y perciben una convivencia escolar más inclusiva, democrática y pacífica. Esto podría ser explicado porque según lo encontrado en otras investigaciones, son los hombres lo que se involucran en los actos de violencia (Blaya, Debarbieux, Rey, y Ortega, 2006; González, 2016). Esto se relaciona con otro de los resultados obtenidos en este estudio, donde los alumnos que perciben alta violencia entre estudiantes tienen resultados significativamente menores en todas las dimensiones de clima y convivencia escolar. Por lo que, si los hombres están más involucrados en actos de violencia se explica que estén percibiendo niveles más bajos de convivencia y clima escolar. Ambos datos concuerdan con lo expuesto por Debarbieux y Blaya (2001), quienes mencionan que al ser víctima de violencia se provoca la degradación del y clima y se pierde la calidad de las interacciones, convirtiéndose estos mismos individuos en un factor de riesgo para el clima escolar. Lo mismo pasa con los estudiantes agresores, cuyo comportamiento impacta negativamente el clima social en el salón de clase según (Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009). En cambio, el adolescente se puede convertir en un factor protector para el clima escolar y las relaciones personales que en este se dan cuando considera que es escuchado, valorado y respetado en su institución escolar (Meehan, Hughes y Cavell, 2003). Estos factores protectores y de riesgo permiten explicar también los contrastes entre las percepciones de violencia entre estudiantes de las plantas docentes y las variables de clima social escolar y la eficacia colectiva, pues se obtuvieron asociaciones negativas entre estas.

La diferencia de medias obtenida en el factor de sexo del tutor de grupo, resultado significativa en las dimensiones relación entre alumnos y disciplina escolar, en ambos casos las medias favorecen a las mujeres, indicando que perciben en mayor medida estas variables. En la comparación de hipótesis de los docentes, sobre el factor de sexo, no se obtuvieron diferencias significativas para las variables de clima social escolar, solo en la variable de eficacia del colectiva para el manejo de agresión entre pares, donde los hombres reportan medias más altas, es decir que califican el colectivo docente como más preparado para enfrentar estas conductas que las mujeres. Aún, cuando estos resultados no son excluyentes, podría entenderse una contradicción en las percepciones de alumnos

y de los docentes, pues incluso los alumnos reportan que las maestras manejan mejor la disciplina que los profesores. Respecto a este factor, se encuentra gran discrepancia en la literatura científica. En el estudio realizado por Nail, Gajardo, y Muñoz (2012), encontraron que tanto alumnos como docentes reportan que con profesoras se presentan menos conductas agresivas a causa de sus métodos más estrictos. Nail y colaboradores reportan que en el imaginario de los docentes esto también se debe a una transferencia de las relaciones paternas y maternas que tienen los alumnos en sus hogares, que los hacen retar más a los profesores que a las profesoras. Elizalde (2010), reporta que las mujeres son las que enfrentan de manera más constructiva los actos violentos. En el análisis de varias publicaciones realizado por Craig, Henderson y Murphy (2000), mencionan que los docentes hombres valoran menos actos como violentos que las mujeres, incluso aprueban más dichos actos, esto explica su tendencia a apoyan en menor medida a las víctimas, a diferencia de las maestras, quienes presentan niveles de empatía más altos.

La comparación por grados arrojó diferencias significativas en todas las dimensiones excepto la relación entre alumnos, lo cual indica que esta dimensión no tiene variabilidad significativa dependiendo del grado escolar. Otro aspecto relevante de estos resultados es que la media es menor conforme avanzan de nivel, es decir a mayor grado y, por ende, mayor edad, califican un clima y una convivencia escolar más baja. Eso llama la atención al hacer la comparación con un estudio reciente realizado con una población muy similar de escuelas secundarias del estado, pues se encontró que se percibe menor violencia al avanzar de grado escolar, y lo alumnos menores son las víctimas con mayor frecuencia (González, 2016).

En cuanto a la calificación obtenida en el último bimestre, se encontró que los mejores promedios señalan diferencias significativas con mejores medias en las dimensiones de clima: Disciplina Escolar, Víctima de violencia en la escuela invertida, Relación entre Alumnos; y de convivencia: Inclusión, Democracia y Paz. Esto concuerda con un estudio donde se encontró que los alumnos que habían reprobado un grado escolar percibían una mayor violencia entre alumnos (Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Castro, González-Pienda, Rodríguez, y Cerezo, 2010). Lo anterior coincide con la literatura que existe sobre el tema. Según Sandoval (2004) si se desea alcanzar el logro académico en

los estudiantes, la convivencia y clima escolar son dos variables clave para conseguirlo. Menciona que el clima escolar funciona como un requisito para poder adquirir las habilidades, conocimientos y actitudes establecidos en cualquier programa. El clima escolar no solamente tiene que ver con una autoridad y buena disciplina, sino con un ambiente favorable para la enseñanza-aprendizaje. Un centro educativo con un clima escolar seguro, donde existe la paz, la democracia, la inclusión y que sea promovido por toda la comunidad escolar, promueve una convivencia escolar sana, y esta a su vez propicia una adecuada gestión de conocimiento.

La eficacia colectiva para el manejo de la agresión entre pares fue la única variable en obtener resultados significativos para el factor de capacitación para el manejo adecuado de la violencia, sea como variable dicotómica, capacitación recibida o no, o variable politómica, horas de capacitación. Aun cuando las diferencias no resultaron significativas para los grupos de mayor cantidad de horas de capacitación, llama la atención que la media más baja es para los docentes que reportan haber llevado más de 50 horas de capacitación sobre el tema, aún más baja que los docentes que no han recibido capacitación. Lagarda y Navarro (2016), con una población similar a la de este estudio, reportan que los docentes que recibieron capacitación no ejercían comportamientos que decrementarán el riesgo de violencia. Estos resultados son muy relevantes por ser contradictorios a los esperados, pues la capacitación docente es una de las grandes apuestas de la educación para enfrentar los problemas de los centros escolares.

Por último, el factor de años de experiencia también resultó significativo con la variable de eficacia colectiva para el manejo de agresión entre pares siendo el grupo de menos de 5 años experiencia el que califica que el equipo docente tiene mayor eficacia para manejar la problemática, además, se detecta un comportamiento decreciente en las medias según aumentan los años de experiencia, que tiene un ligero levantamiento después de los 20 años, pero cae de nuevo en el grupo de más de 30. Toledo (2011), respalda estos resultados, pues reporta datos donde la población docente de menos de 10 años experiencia es la que solventa los conflictos con más eficacia, usa los recursos adecuados para resolverlos y trabaja mejor con las normas de disciplina. Por otro lado, Lagarda y Navarro (2016), mencionan datos contradictorios donde, a mayor experiencia tienen como

docente mayor, es el uso de comportamientos para decrementar el riesgo de violencia en la escuela.

8.3 Modelos de Predicción

El modelo de predicción propuesto para las percepciones de violencia entre estudiantes reportada por los alumnos arrojó que las variables que mitigan estas percepciones son 3 de las 5 dimensiones que competen al clima escolar, quedando de fuera la convivencia escolar. La dimensión que tiene mayor peso en el modelo es las relaciones entre alumnos. La relevancia de este resultado es respaldada por el modelo integrador de Postigo, et. al. (2013) y la teoría de Verlinde et. al. (2000), al ser una de las variables que afectan en el fenómeno de acoso. Es en la adolescencia y principalmente en el grupo de pares donde se aprenden los primeros comportamientos de rebeldía y desafío a la autoridad (Arlett, 1995), por esto es necesario poner principal atención en el incrementar las relaciones positivas entre los alumnos (Diaz-Aguado, 2006), a fin de revertir la evidencia que indica que la violencia es aceptada por los pares en ciertas condiciones (Dijkstra, Lindenberg y Veenstra, 2008), e incluso da al agresor reconocimiento social (Postigo, et. al., 2013).

Así mismo, existen estudios que respaldan los resultados para las variables de relación con profesores y condiciones físicas del plantel, pues en la revisión de 25 estudios sobre la temática de la influencia del clima escolar en la violencia escolar realizado por Johnson (2009) se encontró que las relaciones positivas con los maestros y mejorar el ambiente físico de la escuela se asocia con bajos niveles de violencia.

Respecto al porcentaje de clasificación, tanto del modelo de alumnos como para el de docentes, se destacan las diferencias al clasificar a los sujetos de baja percepción de violencia entre estudiantes con los sujetos que perciben alta, pues en ambos modelos es mayor la clasificación del primer grupo. Esto podría señalar que las variables de clima escolar analizadas pueden tener un mayor efecto como variables de protección para prevenir la violencia entre estudiantes que para su resolución.

Aun cuando el modelo de predicción propuesto para la población docente es deficiente, es importante destacar las variables que pasaron satisfactoriamente las pruebas estadísticas como variables que explican una baja percepción de violencia entre estudiantes. Desde el inicio de la discusión se puede observar que son estas las variables que arrojan mejores resultados en las diferentes pruebas, principalmente la escala de eficacia colectiva, y además de los motivos mencionados que pueden explicar el comportamiento de las variables de apoyo y estructura, se puede explicar que el compromiso del estudiante si aparece en el modelo por la tendencia de los docentes a adjudicar los problemas del centro educativo a factores externos a sí mismos (Nail, Gajardo, y Muñoz, 2012).

9. CONCLUSIONES

Es importante prestar atención a las discrepancias de los resultados obtenidos en los análisis descriptivos. Por un lado, tenemos que los docentes perciben mayor violencia entre estudiantes que la percibida por los propios estudiantes. Esto podría ser explicado porque las conductas violentas se han invisibilizado y han llegado a convertirse en comportamientos normales para los estudiantes como lo explica Domínguez y Castro (2015). Sin embargo, el hecho de que alumnos y profesores estando en el mismo contexto perciban situaciones distintas es inquietante. Por otro lado, esta inquietud se incrementa al analizar otra de las discrepancias en los resultados, pues, aun cuando los docentes reportan más altos porcentajes de violencia, son los mismos docentes los que reportan percepciones positivas de clima social escolar y de eficacia colectiva para el manejo entre pares. Esto pone de manifiesto que la deseabilidad social es una de las limitantes de este estudio, pues el método de recogida de datos se presta para que los resultados de los docentes sean contradictorios.

Queda claro que aun cuando el objetivo principal de este estudio es analizar la influencia de las variables de clima y convivencia escolar hacia la percepción de violencia, es importante resaltar los resultados tangenciales, pues son de especial interés para las escuelas. Uno de ellos es la variedad de resultados significativos que obtuvo el factor de calificación, donde se comprueba que existe una relación con las percepciones de clima y convivencia positivas y mejor logro académico. Esto coincide con la revisión de diversos artículos realizada por Johnson (2009), quien también confirma que el un clima en las escuelas positivo se vincula con mejores resultados educativos. Así se resalta que, el prestar atención a estas variables puede traer consigo este y otros beneficios adicionales.

Respecto a las diferencias encontradas sobre el sexo de los maestros reportado tanto por los alumnos como por los docentes, es importante resaltar que los alumnos muestran resultados más favorecedores de relación entre alumnos y de disciplina escolar cuando tienen una maestra encargada de sus tutorías. En nuestro país el docente tutor es el encargado de al menos un grupo de alumnos del centro escolar, y según la Secretaria de

Educación Pública, debe promover en este grupo, entre otras cosas, el dialogo, soluciones positivas a los conflictos en el centro escolar, y, específicamente, se le pide como requerimiento al puesto que intervenga en la convivencia del aula y la escuela (SEP, 2006). Este tipo de espacios de tutoría colectiva promueven canales de comunicación entre la comunidad escolar (Rodríguez, 2008). Sin embargo, la discrepancia científica respecto al factor de sexo de los maestros, aun cuando por lo general parece favorecer a las maestras, no permite concluir concretamente sobre esta temática, más bien mencionar que es necesario aclarar la ambigüedad expuesta pues al parecer es un factor que si influye de diversas maneras (Craig, et. al. 2000).

Como se ha estado exponiendo, es destacable que la escala de eficacia colectiva fue única que arrojó diferencias significativas con los factores de atributo. Entre estos, se menciona que los docentes que han sido capacitados para el manejo adecuado de la violencia son los que se perciben con mayor eficacia colectiva, sin embargo, cuando se analizan las medias de eficacia colectiva y las horas que han sido capacitados, se observa que la media más baja es la de más de 50 horas. A pesar de que muchas investigaciones señalan la importancia de la capacitación docente para enfrentar la problemática de la violencia (Maring y Koblinsky, 2013; James, Lawlor, Courtney, Flynn, Henry y Murphy, 2008; Allen, 2010; Tamar, 2005; Lagarda y Navarro, 2016), ante estos resultados se concluye que se debe poner especial atención ante la calidad de esta capacitación. Una clave que puede ser obtenida de la comparación entre esta variable y los años de experiencia, es que a menor experiencia se reporta mayor eficacia colectiva, esto puede deberse a diversas implicaciones, pero una de ellas puede ser que los cambios a la reforma educativa que exigen mayor énfasis en el bienestar de los alumnos (CNSPD, 2015), está arrojando frutos positivos.

De lo presentado se observa que las dimensiones de Clima escolar y Convivencia escolar obtuvieron resultados significativos en las comparaciones de hipótesis, por lo que la primera hipótesis planteada es aceptada, indicando que estas variables si guardan una asociación significativa con diversos factores escolares y personales de los alumnos.

Como ya se mencionó anteriormente los valores descriptivos y los resultados de los contrastes de hipótesis de las dimensiones de clima social escolar para docentes dejan ver

que el método utilizado para evaluar este constructo no fue el oportuno. Sin embargo, la escala de Eficacia colectiva para el manejo de la agresión entre pares si lo fue. Es por esto por lo que la segunda hipótesis es aceptada solo parcialmente. Entonces, se podría considerar que el clima social escolar no se relaciona con factores personales, sociales y laborales de los docentes, sin embargo, tomando en cuenta todos los resultados obtenidos de esta escala en las diferentes pruebas se considera que es necesario buscar otra manera de evaluar el constructo de clima social escolar desde las dimensiones de los docentes, sea esto buscando otros instrumentos de medida, otro actor informante u otro diseño de investigación, tomando las consideraciones necesarias para mitigar la deseabilidad social. En cambio, respecto a la escala de eficacia colectiva para el manejo de la agresión entre pares se concluye que es una variable que tiene relaciones significativas con diversos factores personales y laborales.

Los niveles de percepción de violencia de ambas muestras fueron los únicos factores que arrojaron resultados significativos ante todas las dimensiones puestas a prueba. Esta relación es negativa en todos los casos por lo que las hipótesis tres y cuatro se aceptan, implicando que una convivencia y el clima escolar positivos percibidos por los alumnos, y un clima social escolar y eficacia colectiva para el manejo de la agresión entre pares positivos percibidos por los docentes, se relacionan con una percepción baja de violencia entre estudiantes en ambas muestras. Así este estudio se convierte en otra prueba de que, a pesar de que los individuos sean los que realizan el acto violento, este lo realizan en un contexto específico, y la manipulación positiva de este ambiente puede ocasionar la disminución de las conductas negativas (Johnson, 2009).

Los resultados de los modelos predictores de variables de protección permiten concluir lo expuesto a continuación. La hipótesis del modelo de alumnos no se cumplió puesto que la R^2 de Nagelkerke indica que se está explicando el 27.3%, y aun cuando el valor es respetable, no permite aceptar el modelo según los estándares propuestos, pero el valor es suficiente para considerar que las variables explican una proporción importante de la percepción de violencia entre estudiantes y que, el realizar esfuerzos para mejorar el modelo incluyendo las variables que resultaron significativas, merece el esfuerzo. Además, el porcentaje de clasificación global, aun cuando no cumple con el alto estándar

propuesto, es un porcentaje alto y el hecho de que explique al 81.8% de los alumnos que están percibiendo baja violencia, implica que estas variables funcionan como factores explicativos para este grupo de individuos. Aunque parece obvio que el no haber sido víctima de violencia en la escuela se relacione con baja percepción de violencia, es destacable que, aun cuando si tiene un alto porcentaje explicativo (70.1%) esta no es la variable con mayor potencia,

A pesar de que el modelo rechazó la variable de convivencia escolar, el resultado del exponencial β para la variable de relación entre alumnos (159%), que es la que más explica, sugiere que la convivencia es una variable importante y, considerando los resultados de las correlaciones bivariadas de Spearman, se abre la posibilidad a realizar ajustes a la escala de convivencia escolar.

Para el modelo predictivo propuesto para identificar factores protectores para la percepción de violencia entre estudiantes reportada por los docentes se rechaza la última hipótesis puesto que la de r^2 de Nagelkerke tuvo un valor explicativo de 15.6%, que es 35% menor a lo propuesto, lo cual indica que existe un muy alto porcentaje de influencia sobre esta percepción que no está explicado por estas variables, por lo que no es aconsejable proponer un modelo de predicción como conclusión en este estudio. Respecto al porcentaje global de clasificación al obtener un resultado de 68% se respalda la decisión de rechazar la hipótesis, pero es importante resaltar que al igual que en los alumnos estas variables explican con mayor precisión a los docentes que perciben baja violencia entre estudiantes.

El rechazo de las variables de apoyo y estructura como se ha venido mencionando puede deberse a la misma problemática mencionada para los resultados de las otras pruebas, recalcando la sugerencia de analizar la escala y método aplicados. En cambio, la aceptación de la escala de eficacia colectiva para el manejo de violencia entre pares aun cuando no es la variable que explica con mayor potencia, la cual aumenta en 74% la probabilidad de percibir baja violencia, expone nuevamente la eficiencia de la escala, por lo que se recomienda que se tome en cuenta en futuros estudios.

Aun cuando algunas hipótesis se rechazaron, se concluye que es necesario continuar investigando variables como las abordadas en esta investigación, puesto que muchos de

los resultados aquí presentados sugieren que, efectivamente, estas variables están asociadas con la socialización de los estudiantes sea positiva o negativa, y, como se mencionó anteriormente, las escuelas son lugares donde se busca la formación de ciudadanos en una cultura democrática, inclusiva y pacífica y para lograr esto es necesario prestar atención a estas variables para poder lograr un ambiente de sana socialización para los adolescentes.

10. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

A fin de enriquecer futuras investigaciones en este capítulo se describen las limitaciones que se enfrentaron en el presente estudio y las recomendaciones que se hacen en base en estas limitaciones y los resultados y conclusiones obtenidas.

Una de las principales limitaciones metodológicas se presenta por ser un estudio transversal, pues como lo indican Estévez, Martínez, Moreno, y Musitu (2006), estos datos se deben interpretar con cautela, y para obtener mayor información se recomienda realizar estudios longitudinales o que tomen en cuenta la dimensión temporal, para realizar un mayor aporte en la comprensión de las variables trabajadas.

La selección de escuelas en polígonos de violencia limita a la población a ciertas características socioeconómicas lo que no permite considerar esta muestra como representativa del estado, sino solo de población con características similares. Es por esto por lo que se recomienda realizar estudios que tomen en cuenta diversas características para poder analizar el clima y la convivencia escolar en una muestra que represente a Sonora.

La deseabilidad social que se infiere de los resultados de los docentes hace de este factor una de las más grandes limitaciones del estudio puesto que no permite trabajar con gran parte de los datos obtenidos de los docentes. Para que en próximas investigaciones no sea este un factor limitante, es recomendable agregar una escala de deseabilidad social que permita evaluar la complacencia de los respondientes y así eliminar los sujetos que sean necesarios de la muestra con que se trabaje.

Para futuros estudios se recomienda seguir trabajando con las variables que resultaron significativas en este estudio, eliminar las que no, y agregar variables con mayor sensibilidad que expliquen mayor cantidad de varianza desde la perspectiva de ambas muestras para así lograr modelos predictivos con resultados que hagan un mayor aporte a la comprensión del fenómeno.

11. REFERENCIAS

- Aguilera, A., Muñoz, G., y Orozco A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J., González-Castro, P., González-Pienda, J., Rodríguez, C., y Cerezo, R. (2010). *Violencia en los centros educativos y fracaso académico*. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1 (2), 139-153.
- Arnett, J. (1995). *Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory*, en: *Journal of Marriage and the Family*, 57: 617-628.
- Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello
- Aron, A., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). *Clima social escolar: una escala de evaluación-Escala de Clima Social Escolar, ECLIS*. *Universitas Psychologica*, 11(3).
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). *La escuela como contexto de contención social y afectiva*. *Revista Enfóques Educativos* 5 (1): 117-135.
- Ávila, M. (2005). *Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 159-174.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). *Violencia escolar: un problema complejo*. *Ra Ximhai*, 11, 493-509.
- Azaola, E. (2009) *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*. México D.F.: SEP – UNICEF.
- Battistich, V., y Hom, A. (1997). *The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors*, en *American Journal of Public Health*, 87: 1997.
- Becerra, S. (2007). *Clima Educativo: Instrumento*. Proyecto DGIUCT, (23005-5), 02. Temuco: Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.
- Berger, P., Luckmann, T., y Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Rey, R., y Ortega, R. (2006). *Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia*. *Revista de educación*, (339), 293-315.
- Boulton, M., Smith, P., y Cowie, H. (2010). *Short-term longitudinal re-relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perceptions: Evidence for reciprocity*. *School Psychology International*, 31(3), 296-311
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano (The Ecology of Human Development)*. Madrid: Paidós.

- Bulmer-Thomas, V., y Kincaid, A. (2001). *Centroamérica 2020: Hacia un nuevo modelo de desarrollo regional* (Vol. 121). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Sede Académica, Costa Rica.
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, (3), 154-170.
- Card, N., Stucky, B., Sawalani, G., y Little, T. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229.
- Casassus, J. (2008). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75).
- Caso, J., Díaz, C., y Chaparro, A. (2013). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Caso, J., Salgado, B., Rodríguez, J., Contreras, L., y Urías, E. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes. *UEE RT*, 10-002.
- CEPAL, N. U. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
- Cere, M. (1993). "Evaluar el contexto educativo", Documento de estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- Chagas, D. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (27), 1071-1082
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). (2015), Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. En: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_INGRESO_FEBRERO%202015.pdf
- Cowie, H., & Olafsson, R. (2000) 'The Role of Peer Support in Helping the Victims of Bullying in a School with High Levels of Aggression', *School Psychology International* 21: 79-5.
- Craig, W., Henderson, K. y Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Crowne, D., y Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of consulting psychology*, 24(4), 349.
- Daza, G. (2007). *La Violencia de pares: Malestar en la Sociedad Contemporánea*. Tesis Psicológica, (2), 49-57.
- De Grande, P. (2013). ¿Plaza o vereda? Espacios de juego y socialización barrial en la Argentina, en: *Lúdicamente*, 2 (3).
- de Tejada, M. (2012). Variables sociodemográficas según turno escolar, en un grupo de estudiantes de educación básica: un estudio comparativo. *Revista de Pedagogía*, 33(92).

- Debarbieux, E., y Blaya, C. (dir.) (2001): *Violence in Schools: Ten Approaches in Europe*. Paris, ESF.
- Díaz M., Valderrama A., Cid H., Torruella P., y Pérez, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, 14(1) 21-30.
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson educación. España.
- Dijkstra, J., Lindenberg, S., y Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of abnormal child psychology*, 36(8), 1289.
- Domínguez, E., y Castro, S. (Eds.). (2015). *Memorias y movilizaciones de género en América Latina*. Universidad de Gotemburgo, School of Global studies.
- Educación, Redes y Rehiletes, Asociación Civil. (2011). *Somos una comunidad educativa: hacemos equipo. Una propuesta de intervención integral educativa contra el bullying*. Ciudad de México, UNICEF.
- Einar, M., & Sidsel, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burn out. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 353-372.
- Espelage, D., y Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D., y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 335-344.
- Fierro, M., Lizardi, A., Tapia, G., y Juárez, M. (2013). Convivencia Escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En: A. Furlán, & T. Spitzer, *Violencia en las escuelas. Problemas de Convivencia y Disciplina (73-131)*. México, D.F., México: ANUIES, COMIE.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Giliberti, L. (2013). Escuela y reproducción social: las prácticas ocultas en los sistemas educativos español y dominicano. *Mondi migranti*, 2(2), 221-238.
- Gómez, A., y Zurita, U. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En: A. Furlán, y T. Spitzer (coords.), *Violencia en las escuelas. Problemas de Convivencia y Disciplina (183-222)*. México: ANUIES, COMIE.
- Gómez, A., Zurita, U., López, M., Sánchez, E., y Rodríguez, P. (2011). *Perspectivas teórico-metodológicas de la violencia escolar y estrategias de intervención para*

- erradicarlas. Curso en línea para docentes del nivel básico y medio superior. Informe de investigación.
- González, E. (2016). Caracterización de los alumnos que intervienen en la violencia escolar en secundarias públicas de Sonora. Tesis de maestría. México: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.
- Grusec, J. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development, en: *Annual review of psychology*, 62: 243-269.
- Grusec, J., y Hastings, P. (eds.). (2007). *Handbook of socialization*. New York: Guilford.
- Guerra, C., Álvarez, D., Dobarro, A., Núñez, J., Castro, L., y Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 75-98.
- Hodges, E., y Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Huang, F., y Cornell, D. (2015). Multilevel Factor Structure, Concurrent Validity, and Test-Retest Reliability of the High School Teacher Version of the Authoritative School Climate Survey. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-14.
- Hyde, T. (2014). School bullying and collective efficacy: a study of elementary schools. (Tesis doctoral).
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 22.
- James, D., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., y Murphy, N. (2008), "Bullying Behavior in Secondary Schools: What roles do teachers play?", *Child Abuse Review*, 17, 160-173.
- Johnson, B., Stevens, J., y Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and psychological measurement*, 67(5), 833-844.
- Johnson, S. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of school health*, 79(10), 451-465.
- Kallestad, J., & Olweus, D. (2003). Predicting Teachers' and Schools' Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. *Prevention & Treatment*, 6(21).
- Krauskopft, D., y Organización Panamericana de la Salud. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares, Washington, OPS.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A., y Lozano, R. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Organización Mundial de la Salud. Washington DC.
- Lagarda, A., Navarro, C. y Calderón, N. (2015) "La percepción de los docentes sobre el nivel de violencia en escuelas secundarias de Sonora" Ponencia presentada al "XLII Congreso Nacional de Psicología 2015". Tijuana, Baja California.

- Lagarda, A., y Navarro, C. (2016) Validación de dos escalas sobre enfrentamiento y comportamientos del docente ante la violencia escolar. Tesis de licenciatura. México: Universidad de Sonora.
- Lahire, B. (2007) Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples, en: *Revista de antropología social*, 16: 21-37.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educar para la paz* (Vol. 104). Los libros de La Catarata.
- Lee, C. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664-1693.
- Mabe, P., y Treiber, F. (1989). Social desirability response tendencies in psychiatric inpatient children. *Journal of clinical psychology*, 45(2), 194-201.
- Mares, A., Martínez, R., y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 969-996.
- Maring, E., y Koblinsky, S. (2013). Teachers' challenges, strategies, and support needs in schools affected by community violence: a qualitative study. *Journal of school health*, 83(6), 379-388.
- Meehan, B., Hughes, J., y Cavell, T. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145-1157.
- Mena, I., y Valdés, A. (2008). *Clima Social Escolar*, Documento Valoras UC. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra, Suiza: UN.
- Naciones Unidas (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas*. Ginebra, Suiza: UN.
- Nail, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La Técnica de Análisis de Incidentes Críticos: Una Herramienta para la Reflexión Sobre Prácticas Docentes en Convivencia Escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.
- Organización Mundial de la Salud (2002) *Informe Mundial sobre la violencia y la Salud*. OPS: Washington.
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud: Resumen*, Washington, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Orpinas, P., Home, A. M., & Staniszewski, D. (2003). *School bullying: Changing the*

- problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32, 431-444.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla antiviolencia escolar (SAVE). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 59-71.
- Pinheiro, P. (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas, publicado por el Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños y niñas, Ginebra.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., y Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(2), 413-425.
- Quintana, P., Montgomery, U., y Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, 72(1), 153-171.
- Quiroz, J. (2012). Violencia y Conflictos Escolares: definiciones conceptuales para la construcción de una nueva cultura de la legalidad. Rayuela, *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 5, 175-185.
- Rodríguez, J. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(11-3), 37-42.
- Román, M. y Murillo, F. (2011). “América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar”, en: *Revista CEPAL*, núm. 104.
- Sameroff, A. (1987). The social context of development. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary Topics in Developmental Psychology* (pp. 273-29). New York: Wiley.
- Sánchez, Y. (2001). Vigotski, Piaget y Freud: a propósito de la socialización, en: *Enunciación*, 6 (1): 29-34.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, (41), 153-178.
- Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 641-668.
- SEP (2006). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. México: SEP
- Silva, J., y Corona, A. (2010). Violencia en las escuelas del Distrito Federal: la experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 739-770.
- Simkin, H., y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV (47), 119-142.
- Skaalvik, E., y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.

- Smylie, M. A. (1990). Teacher efficacy at work. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace* (pp. 48–66). London: Sage.
- Smith, P. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Soutter, A., & McKenzie, A. (2000) ‘The Use and Effects of Anti-Bullying and Anti-Harassment Policies in Australian Schools’, *School Psychology International* 21: 96–105.
- Stephenson, P., & Smith, D. (2008). ¿Por qué algunas escuelas no tienen acosadores? En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 56-78). México, Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (bullying): estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psykhe*, 14(1) 211-225.
- Tenti, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI. Argentina.
- Tenti, E. (2008). Nuevos temas en la agenda de política educativa, Argentina, Siglo XXI Editores.
- Toledo D. (2011). Relación de la Satisfacción con los Docentes con la Convivencia, la Formación, y su Percepción del Desarrollo Profesional. Tesis Máster en Intervención en Convivencia Escolar. Universidad de Almería.
- Treviño, E. (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 33, 83-118.
- Tuñon, I. (2010). Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia, en: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2): 903-20.
- Valdés, A., Carlos, E. y Torres, G. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima o ajuste familiar de estudiantes con reportes de bullying y sin ellos. *Psicología desde el Caribe*, 29 (3), 616-631.
- Verlinde, S., Hersen, M. y Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20 (1), 3-56.
- Vinyamata, Eduard (2005) *Conflictología: curso de resolución de conflictos*, Barcelona, Ariel.
- Williams, K.R., & Guerra, N.G. (2011). Perceptions of collective efficacy and bullying perpetration in schools. *Social Problems*, 58(1), 126-143.
- Wolf, S. (2008). *Peer groups: expanding our study of small group communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yoon, J. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and treatment of children*, 27(1), 37-45.

- Zapata, E., Ruiz, R. (2015). Respuestas institucionales ante la violencia escolar. *Ra Ximhai*, 11() 475-491.
- Zavaleta, J. y Herrera, F. (2011) El caso México. La violencia en las escuelas. *La Palabra y el Hombre*. 17, 29-34.
- Zurita, U. (2009). “La participación social y las reformas educativas en América Latina. La discusión pendiente”, en: Ana María Goetschel (Coord.), *Perspectivas de la educación en América Latina*, Quito, FLACSO Ecuador-Ministerio de Cultura, pp. 233-256.
- Zurita, U. (2010). Los dilemas de la gobernanza frente a la seguridad y la violencia escolar: reflexión sobre la experiencia mexicana actual. *Perspectivas em Políticas Públicas*. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, Campus de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Zurita U. (2015). La violencia escolar desde los medios de comunicación y el poder legislativo en México. *Revista Sophia*. vol 11 (1) p 81-93.

12. ANEXOS

Anexo 1

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.**

No existen respuestas buenas ni malas únicamente se le pide que sea sincero(a).

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

Muy bajo Ⓐ	Bajo Ⓑ	Regular Ⓒ	Alto Ⓓ	Muy alto Ⓔ
Alumnos				

Anexo 2

Para cada una de las afirmaciones que aparecen más abajo, selecciona la opción que mejor represente tu opinión.

Nunca Ⓐ	Casi nunca Ⓑ	A veces Ⓒ	Casi siempre Ⓓ	Siempre Ⓔ
En esta escuela los alumnos nos llevamos bien.				
Existe una buena comunicación entre los alumnos de esta escuela.				
Los alumnos de esta escuela nos respetamos unos a otros.				
Los alumnos de esta escuela somos muy unidos.				
Los alumnos de esta escuela tenemos buena comunicación con nuestros profesores.				
Los alumnos de esta escuela confiamos en nuestros profesores.				
Los alumnos de esta escuela nos llevamos bien con nuestros profesores.				
Los alumnos de esta escuela buscamos el apoyo de nuestros profesores cuando se nos presenta algún problema.				
* Los alumnos de esta escuela tenemos una buena relación con nuestro(a) director(a).				
* Los alumnos de esta escuela confiamos en nuestro(a) director(a).				
En esta escuela exigen cumplir reglas de lo que debemos y no debemos hacer.				
En esta escuela los profesores nos comunican con claridad las reglas que debemos obedecer dentro del salón de clases.				
En esta escuela nos comunican con claridad las reglas que debemos respetar fuera del salón de clases.				
* Los alumnos de esta escuela cumplimos con las reglas que fijan nuestros profesores.				
* Cuando un estudiante de esta escuela rompe con alguna regla se le castiga (Suspensión de clases, reportes, etc.).				
Los salones de clase de mi escuela se encuentran bien equipados (Mesa bancos, pizarrón, escritorio).				
Los baños de mi escuela están limpios.				

Los espacios en los que se realiza deporte en mi escuela me parecen adecuados.
En general las instalaciones de mi escuela se encuentran en buen estado.
* En esta escuela los estudiantes resuelven sus problemas a golpes.
* Los estudiantes de mi escuela han dañado las instalaciones o el mobiliario (Grafiti, rayones, etc.).
He recibido amenazas de algún estudiante de esta escuela.
He recibido agresiones físicas de algún estudiante de esta escuela.
He recibido burlas o insultos de algún estudiante de esta escuela

* Reactivos eliminados por la calibración de reactivos o validación del instrumento.

Anexo 3

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.

Nunca Ⓐ	Casi nunca Ⓑ	A veces Ⓒ	Casi siempre Ⓓ	Siempre Ⓔ
En mi escuela se atiende a los padres de familia que solicitan atención especial para sus hijos.				
En esta escuela los profesores(as) nos motivan para platicar acerca de nuestras costumbres y tradiciones.				
En mi escuela el director(a) apoya a los estudiantes con problemas de conducta.				
En mi escuela los profesores(as) toman tiempo de la clase para apoyar a los compañeros(as) que van más atrasados.				
En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a integrarnos como grupo.				
En esta escuela cuando los estudiantes tenemos problemas con algún profesor(a) nuestro director(a) nos atiende.				
En esta escuela los profesores(as) nos felicitan cuando hacemos un buen trabajo.				
* En mi escuela los profesores(as) nos felicitan por nuestro esfuerzo, aunque las cosas no nos salgan bien.				
En mi escuela hay personas capacitadas para apoyar a estudiantes con bajo rendimiento.				
En esta escuela padres de familia y profesores(as) se ponen de acuerdo para apoyarnos cuando tenemos bajas calificaciones.				
En esta escuela cuando tenemos problemas de conducta se pide a los padres de familia que nos apoyen.				
Los profesores(as) de mi escuela motivan a los estudiantes a expresar sus ideas.				
Los profesores(as) toman en cuenta la opinión de los estudiantes para la organización de pláticas sobre temas que nos interesan o preocupan.				
Los profesores(as) de mi escuela toman en cuenta las necesidades de los estudiantes.				
En mi escuela, se toma en cuenta la opinión de los padres de familia sobre lo que pasa en la escuela.				

En mi escuela los profesores(as) se apoyan en el reglamento escolar para resolver los problemas que se presentan en el salón de clases.
En mi escuela hay buena comunicación entre padres de familia y profesores(as).
En esta escuela los estudiantes podemos opinar sobre la forma como se aplica el reglamento escolar.
En esta escuela los profesores(as) cuando revisan nuestras tareas nos dicen cómo mejorar nuestro trabajo.
En esta escuela nuestro director(a) resuelve de manera justa los problemas que se presentan entre los estudiantes.
En mi escuela cuando un estudiante es amenazado o agredido por ser diferente, la escuela cita a sus padres para brindarles apoyo.
Los profesores(as) nos invitan a reflexionar sobre las consecuencias que tienen el acoso o la violencia escolar.
Si los profesores(as) de mi escuela comenten algún error o se equivocan, se disculpan con los estudiantes.
* En esta escuela los estudiantes hemos tomado medidas para disminuir la violencia.
En esta escuela podemos hablar y resolver los problemas que se presentan entre estudiantes.
En esta escuela los profesores(as) nos ayudan a darnos cuenta de qué cosas pueden llevarnos a la violencia.
En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las burlas entre estudiantes.
* En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las amenazas entre estudiantes.
En esta escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de nuestros compañeros(as).
* En esta escuela los profesores(as) nos enseñan la importancia de tratar a todos por igual.

* Reactivos eliminados por la calibración de reactivos o validación del instrumento.

Anexo 4

En su opinión, ¿Qué tan de acuerdo esta con como **equipo docente** realizan las siguientes actividades en su escuela? Recuerde que no existen respuestas buenas ni malas.

Totalmente en desacuerdo Ⓐ	En desacuerdo Ⓑ	Ni es acuerdo ni en desacuerdo Ⓒ	De acuerdo Ⓓ	Totalmente de acuerdo Ⓔ
Como docentes de esta escuela podemos hacer que hasta los estudiantes más difíciles (con mal comportamiento) se comprometan con las tareas académicas				
Los docentes de esta escuela podemos prevenir incidentes de agresión entre pares				
Los docentes de esta escuela solucionamos eficazmente cualquier tipo de agresión entre pares				
Como equipo, los docentes de esta escuela podemos solucionar cualquier problema entre estudiantes				
En esta escuela contamos con un conjunto de reglas y procedimientos que nos permiten manejar los problemas disciplinarios con éxito				
Todos los docentes de esta escuela podemos atender las necesidades individuales de comportamiento de nuestros alumnos				
En esta escuela somos capaces de crear un ambiente seguro, incluso en los grupos más difíciles (con mal comportamiento).				

Anexo 5

A continuación, se presentan algunas afirmaciones que representan *formas de relacionarse* dentro de la escuela. ¿Qué tan de acuerdo está usted con que estas situaciones se presentan *en su escuela*? Recuerde que no existen respuestas buenas ni malas.

Totalmente en desacuerdo Ⓐ	En desacuerdo Ⓑ	Ni en acuerdo ni en desacuerdo Ⓒ	De acuerdo Ⓓ	Totalmente de acuerdo Ⓔ
En esta escuela todos los docentes y adultos cuidan a los estudiantes				
* En esta escuela todos los docentes y adultos tratan a los estudiantes con respeto				
Los estudiantes de esta escuela saben a quién acudir en caso de tener problemas con otro compañero				
* En caso de tener un problema con otro estudiante, los estudiantes de esta escuela se sienten en confianza de pedir ayuda a los docentes				
Los estudiantes de esta escuela reportan si un compañero lastima de alguna forma a otro				
Cuando los estudiantes reportan un problema de agresión entre compañeros, los docentes toman acción para resolverlo				
* En esta escuela, las consecuencias por romper las reglas son igual para todos los estudiantes				
Los estudiantes en esta escuela sólo son reprendidos cuando se lo merecen				
Los estudiantes de esta escuela conocen las normas de disciplina				
En esta escuela, si un estudiante hace algo incorrecto, definitivamente tendrá consecuencias				
A los estudiantes les agrada esta escuela				
Los estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a esta escuela				
En general, los estudiantes de esta escuela realizan sus tareas				
* Tener buenas calificaciones es importante para la mayoría de los estudiantes de esta escuela				

* Reactivos eliminados por la calibración de reactivos o validación del instrumento.